

in Society

Vallás
a társadalomban

Kiss Gabriella

20. századi válaszkísérletek
a hátrányos helyzetű felnőttek
pedagógiai kihívásaira

Paulo Freire és
Joseph Wresinski pedagógiája

KISS GABRIELLA

20. századi válaszkísérletek a hátrányos helyzetű felnőttek
pedagógiai kihívásaira: Paulo Freire és Joseph Wresinski pedagógiája

KISS GABRIELLA

**20. századi válaszkísérletek
a hátrányos helyzetű felnőttek
pedagógiai kihívásaira**

**Paulo Freire és
Joseph Wresinski pedagógiája**

Vallás a társadalomban sorozat
9. kötet

Sorozatszerkesztő:
Dr. Dr. Máté-Tóth András

Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Vallástudományi Tanszéke
Szeged (2020)

ISBN 978-963-306-731-4
ISSN 1788-9162

Nyomdai előkészítés:
Sigillum 2000 Bt.
Nyomda:
Innovariant Nyomdaipari Kft.

*Főhajtásként mindazok előtt, akiről szól.
Hálával mindazok iránt,
akik nélkül nem tudtam volna véghez vinni.*

KISS GABRIELLA

**20. századi válaszkísérletek
a hátrányos helyzetű felnőttek
pedagógiai kihívásaira:
Paulo Freire és Joseph Wresinski
pedagógiája**

Bevezetés

Napjaink egyik legégetőbb pedagógiai kihívása világszerte, hogy az egyre gyorsuló társadalmi változásokkal lépést tartani nem tudó, mind inkább leszakadó, hátrányos helyzetű rétegek hogyan tudnak hozzájutni olyan tudáshoz, amelynek segítségével (vissza)integrálhatók a társadalomba, s amelynek birtokában sikerrel vehetnek részt annak folyamataiban. S minthogy a tudással való felvérteződés, a tanulás a 21. században élethosszig tartó folyamatként értelmeződik, amikor a hátrányos helyzetűek pedagógiájáról beszélünk, abba bele kell értenünk gyermekeket, fiatalokat és felnőtteket egyaránt.

E kihívásnak megfelelően az utóbbi időben számos nemzetközi szintű kezdeményezés történt, melyek között kiemelkednek az EU 2020 stratégia vonatkozó vetületei. A probléma mindazonáltal nem látszik megoldódni, sőt a közelmúlt európai történései egyre mélyülő krízisre utalnak, ezért talán minden eddiginél szükségesebbnek és sürgetőbbnek tűnik a lehetséges válaszok megtalálásán való fáradozás. Jó gyakorlatokat keresve érdemes megállnunk két olyan 20. századi óriás mellett, akik abban a brazil, illetve francia milióban, amelyben éltek és alkottak, kiemelt fontosságot tulajdonítottak a hátrányos helyzetű felnőttek társadalmi emancipációjának, akik számára a megoldás keresése személyes elkötelezettséggé vált, és akiknek e szenvedélyes, praxisból kiinduló útkereséséből sajátos, „külön utas” pedagógiai koncepció bontakozik ki.

Kutatásomban a hátrányos helyzetű felnőttek pedagógiai kihívásaira adott 20. századi válaszok egy sajátos szeletét vizsgáltam. A brazil Paulo Freire és a francia Joseph Wresinski pedagógiai koncepciójának egymás viszonylatában történő vizsgálata első megközelítésre meglepőnek tűnhet. Freire neve és pedagógiája, bár nem ismeretlen, annyi figyelmet mégsem kap Magyarországon, hogy kutatásom lezárulásáig akár csak egyetlen műve a maga egészében magyar nyelven megjelent volna. Joseph Wresinski munkásságával kapcsolatban tudomásom szerint eddig még senki nem írt magyar nyelven. Márpedig mindketten több mint figyelemre méltó életművet hagytak hátra, amelyben – úgy vélem – maradandó értéket képvisel a hátrányos helyzetű felnőttek pedagógiájának terén kifejtett tevékenységük.

Munkámmal elsősorban ezt szeretném bizonyítani, ennek érdekében kutatásom elsősorban arra vállalkozik, hogy feltárja és összehasonlítsa a vizsgált pedagógiai tevékenységeknek és ezek elméleti-szemléleti hátterének sajátosságait. Kiindulásként feltételezem, hogy szorosan összefügg egymással a katolikus egyház teo-

lógijának a 20. század derekán formálódó új szegénység-fogalma, az ennek megfogalmazásához kontextust szolgáltató felszabadítási mozgalmak és a szegények között végzett speciális pedagógiai tevékenység. Ugyancsak feltételezem, hogy a kutatás során vizsgált, e korszakban születő, nem hagyományos keresztény, de magukat a kereszténység korszerű értelmezéséhez kötő, a legszegényebb rétegeket felszabadítani kívánó pedagógiák olyan elméleti és szemléleti implikációkat hordoznak, melyek eséllyel alkalmazhatók bármely hátrányos helyzetű populációban.

Mivel a kutatás a hátrányos helyzetűek egy csoportja számára kimunkált sajátos művelődési elveket és gyakorlatokat – helyesebben ez esetben inkább gyakorlatokat és elveket – vizsgálja, kiindulásképpen tisztázom azt a két fogalmat, amelyek pontos értelmezése kulcsfontosságú (lesz) a továbbiakra nézve. Feltárom a hátrányos helyzet definiálásának és jellemzésének nehézségeit, valamint a latin *'educatio'* bizonyos nyelvekben meghonosodott megfelelőinek jelentését körüljárva megindoklom a magyar *'művelődés'* szó használatát. Az első fejezet további részeiben bemutatom a hátrányos helyzetű felnőttek pedagógiájának kialakulásában és fejlődésében jelentős szerepet játszó népfőiskolai mozgalom európai és hazai történetét, külön megemlékezve a magyar kontextusban egyedülálló jelentőségű Karácsony Sándorról és a szabadművelődésről.

A második fejezet Freire felszabadítási pedagógiáját mutatja be. Ehhez először megrajzolom azt a szociohistorikus kontextust, amelyben létrejött, vagyis jellemzést adok egyrészt a 20. század releváns időszakának brazil társadalmáról, másrészt a Freire koncepciójára jelentős hatást gyakorló felszabadítási teológiáról. Ezután áttekintem Freire életpályáját, kiemelve azokat az elemeket, amelyek fontos szerepet játszanak antropológiájának, majd az ebből kinövő felszabadítási pedagógiának a kialakulásában. A továbbiakban tisztázom olyan alapfogalmak jelentését, mint elnyomó és elnyomott dialektikája, öntudatlansághoz ill. öntudat(osság)hoz vezető pedagógia, amely során az utóbbi tárgyból alannyá válik, illetve, hogy miben áll az a tudást felépítő dialogikus reláció, amely szükségszerűen a nincstelének szociokulturális tapasztalataiból táplálkozik. Megvizsgálom, milyen szerepet játszanak e tapasztalatok a használható, mobilizálható tudás megszerzésében és az emberi kapcsolatok szerveződésében. Választ keresek arra a kérdésre is, mit jelent Freire számára az írásbeliségbe való bevezetés, miért tartja olyan forradalmi gyakorlatnak, amely egyúttal a személyiség autonómiájához vezet, és az érintett populációnak gyökeresen változtatja meg a világról alkotott felfogását, valamint hogy miért játszik mindebben olyan fontos szerepet a párbeszéd. E válaszok kereséséhez kiindulási pontul Freire pedagógiájának két legjelentősebb összefoglaló művét, *A művelődés mint a szabadság gyakorlata* (1967) és *Az elnyomottak pedagógiája* (1968) címűt veszem alapul.

A harmadik fejezet azt vizsgálja, milyen kérdések fogalmazódtak meg Joseph Wresinskiben a hátrányos helyzetű felnőttek Franciaországban is égető problémájával kapcsolatban, és milyen válaszokat próbált adni ezekre az általa alapított ATD – Negyedik Világ Mozgalomban, azon belül is az „*Université populaire Quart*

Monde” (Negyedik Világ Szabadegyetem) intézményében. Ehhez először áttekin-tem Franciaország 20. századi történelmének „dicsőséges harminc évét”, majd ismertetem Wresinski életrajzát, amely véleményem szerint döntő befolyással volt az életmű létrejöttére. Részletesen bemutatom antropológiáját, egyrészt a magjául szolgáló alaptézist, mely szerint a minden emberben jelenlevő Isten-képmás legvilágosabban éppen a legszegényebb, legnyomorultabb emberben nyilvánul meg, másrészt az ebből fakadó társadalmi felelősségvállalás Wresinski által felmutatott imperatívuszát. A Negyedik Világ Szabadegyetem koncepciójának elemzése előtt áttekin-tem a franciaországi szabadegyetem intézményének történetét, kiemelve sajátosságait. A Negyedik Világ Szabadegyetem kapcsán kiindulásképpen megvizsgálom, miért tulajdonít kiemelkedő jelentőséget Wresinski a kultúrának, illetve a tudáshoz való hozzájutásnak a Negyedik Világ felszabadításában, megalapozva ezzel az *université populaire* létjogosultságát, illetve fontosságát, majd röviden bemutatjuk a sajátos intézményrendszer működését és történetét, aláhúзва, miképpen kíván a tudás felépítése révén a társadalmi emancipáció színterévé válni. Látni fogjuk, mi következik abból, hogy elismeri a mélyszegénységben élő ember tapasztalatokon alapuló tudását, hogy olyan tudást kínál, amely révén az átélt valóság elszenvedett tapasztalatából megértett, értékes tapasztalat válik, és hogyan születik a számos interakció eredményeképpen együttesen létrehozott, új tudás.

A negyedik fejezet négy kiemelt szempont alapján összehasonlítja Paulo Freire és Joseph Wresinski pedagógiai koncepciójának alappilléreit. Mindkettejüknél megvizsgálom, kit takar számukra a *legszegényebb* fogalma, akit fel akarnak szabadítani; milyen konkrét módon gondolják el ezt a felszabadítást; kiknek milyen együttműködését, *elköteleződését* tartják szükségesnek ehhez a társadalmi emancipációhoz; és végül mit jelent recepciójukban a kereszténység társadalmi tanítása.

E helyütt is szeretnék köszönetet mondani a kutatás megvalósításához nyújtott nélkülözhetetlen segítségért prof. Dr. Dr. Máté-Tóth Andrásnak és Dr. Ugrai Jánosnak, akiknek támogató jelenlétére, inspiráló útmutatására mindenkor számíthattam.

I. A hátrányos helyzetű felnőttek pedagógiája a 20. század derekán: az európai népfőiskola és magyarországi recepciója, Karácsony Sándor szabadművelődési rendszere

Kutatásomban a hátrányos helyzetű felnőttek pedagógiai kihívásaira adott 20. századi válaszokat vizsgálom, különös tekintettel a brazil Paolo Freire, és még inkább a francia Joseph Wresinski sajátos pedagógiai koncepciójára, melyek nagyjából egy időben, a 20. század derekán, ám a világ két távoli részében, más-más gazdasági-politikai körülmények között, egymástól függetlenül jöttek létre. Hogy nem létjogosulatlan őket egymás viszonylatában tárgyalni, kiindulásképpen azzal indokolható, hogy mindkét elgondolás ugyanarra a társadalmi problémára kereste a megoldást, jelesül a társadalom perifériájára szorultakat – elsősorban a felnőtt lakosságot – akarták a kereszténység antropológiai tanításának alapján a társadalom szerves részeivé tenni egyebek közt, illetve alapvetően azzal, hogy ezt az ismeretszerzés hagyományos csatornáitól elzárt populációt olyan tudáshoz juttatják, melynek révén teljes jogú partnerként lesz képes részt venni a társadalmi-gazdasági folyamatokban.

Wresinski és Freire koncepciója egyaránt arra a felismerésre épül, hogy azok számára, akik ki vannak zárva belőle, a tudás egzisztenciális jelentőségűvé válik. A tudás elérése és felépítése lehetővé teszi az elismerés, az identitás és az értelem felépítését, így az emberi méltóság rehabilitációját. Mindketten vallják, hogy a befejezetlen, de ennek tudatában levő és tökéletesedésre képes ember nem teljesen fegyvertelen az általa invazívként megélt külvilággal szemben. Felszabadulása, a tudáshoz való hozzáférése révén képessé válik arra, hogy megértse, majd pedig átalakítsa a világot.

Mivel mindkét szemlélet egyik legfontosabb alkotóeleme a hátrányos helyzetű felnőttek tudáshoz juttatásának kérdése, tipológiai elhelyezésükhöz és értékelésükhöz megkerülhetetlen a hátrányos helyzet fogalmának körüljárása, illetve a hátrányos helyzetű felnőttekre vonatkozó tanítás és tanulás gyakorú, 20. századi megvalósulásainak releváns áttekintése.

I. 1. A hátrányos helyzet definiálásának problémái

Hátrányos helyzeten vagy depriváción olyan élethelyzeteket értünk, amelyben valamilyen cél elérése az adott személy vagy társadalmi csoport számára másokhoz hasonlóan ugyanolyan mértékben szükséges, de másokhoz képest nehezebben elér-

hető, nagyobb mértékben és különféle módokon akadályozott. Nemcsak jövedelmi, de egyéb hátrányokat is jelenthet, és különböző módokon nyilvánulhat meg. A hátrányos helyzet relatív fogalom, lényege az általános társadalmi helyzethez viszonyított lemaradás. Ha egyén vagy csoport több területen szenved hiányt, akkor halmozottan hátrányos helyzetűnek nevezzük. (ANDORKA, 2006, RÉTHY – VÁMOS, 2006) Hátrányos helyzet létrejöhet számos okból, és manifesztálódhat számos módon. Mint ok, számunkra itt elsősorban a (mély)szegénység, mint megnyilvánulás pedig a tudásból való kirekesztettség lesz fontos.

Ahhoz, hogy a szegénység fogalmát meghatározzuk, célszerűnek tűnik, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek kérdéséből induljunk ki. Arra a kérdésre, hogy a szegénység miért létezik, a terület kutatásának két markáns iskolája különböző válaszokat ad. A leginkább Davis és Moore nevével fémjelvezhető funkcionalista iskola szerint a magyarázat a társadalomban betöltött pozíciók eltérő fontosságának és a képességek különbözőségének együttesében rejlik. Ugyanakkor a konfliktuselméletek a társadalmi folyamatokban egymással konkuráló érdekek állandó konfliktusát látva a szegénységet úgy határozzák meg, mint a hatalom birtokosai és a társadalom marginális csoportjai szembenállásának következményét.¹ Új dimenzióba helyezik a szegénység problémáját a társadalomszerkezet többdimenziós megközelítései² egyrészt azzal, hogy vizsgálódásaikat kiterjesztik a formális munka világán kívül álló népszerűre, másrészt azzal, hogy értelmezésükben „*az anyagi helyzet (...) nem kizárólag és nem elsősorban következménye, hanem strukturálóját a rétegződés rendszerének.*” (SPÉDER, 2002:22)

Amikor a szegénység fogalmát szeretnénk definiálni, a kérdés szakirodalmát tanulmányozva azt látjuk, hogy a fogalom körülhatárolásához nemcsak a közgondolkodásban, de a tudományos elemzésekben sem találunk egységes kategóriákat és kritériumokat. Bár a szegénység különböző értelmezései – eltérő minőségi és mennyiségi mutatók figyelembe vételével – különböző értékeléseket eredményeznek, az ezekből kiolvasható tendenciák alapvetően igazolják az egyes nézőpontok relevanciáját. Nem létezik tehát kizárólagos tudományos szegénységfogalom: „*a szegénységkutatások arénájában (...) a szegénységfelfogások pluralizmusa uralkodik.*” (SPÉDER, 2002:47-48) A szegénység-helyzet meghatározásához számos kritérium különböző kombinációi alapján alkotható rendszer, mégis azt mondhatjuk, hogy a mérések középpontjában alapjában véve vagy a jövedelmi helyzet, vagy az életkörülmény típusú, deprivációs jellegű szegénységkritériumok állnak. E második értelmezés szerint, amikor szegénységről beszélünk, ezen nem egyszerűen a jöve-

1 A témáról részletesebben lásd Davis, Kingsley – Moore, Wilbert E.: A rétegződés néhány elve. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum, Budapest, 1997. 10-23. valamint Wright, Erik Olin: Általános keretrendszer az osztálystruktúra elemzéséhez. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum, Budapest, 1997. 187-221.

2 Erről részletesebben lásd Spéder Zsolt: *A szegénység változó arcai. Tények és értelmezések*. Századvég Kiadó, Budapest, 2002.

delem alacsony szintjét vagy hiányát kell értenünk, hiszen a szegények az alacsony életminőség miatt nemcsak a gazdasági javakból, hanem a társadalmi életben való részvételből is kirekesztődnek. Ily módon a társadalom legszegényebb rétegei a többségtől markánsan elkülönülő és jellemzően önmagát újratermelő szubtársadalmat hoznak létre, amelynek megvannak a maga szerkezeti sajátosságai, törvényszerűségei és túlélési stratégiái. (LEWIS, 1966)

A 20. századi nemzetközi és magyar szegénységkutatások³ meggyőzően bizonyítják, hogy a szegénység, és – amint fentebb igazoltuk, – a vele szorosan összefüggő hátrányos helyzet nem pusztán a távoli, úgynevezett harmadik világ országaiban jellemző, hanem jelen van az európai, sőt a nyugati, gazdagnak nevezett társadalmakban is, és a probléma nemhogy megoldódni látszódnék, épp ellenkezőleg: mind égetőbbé válik. A hátrányos helyzetből való kitörés elősegítése rendkívül sokrétű társadalmi felelősséget jelent és összehangolt intézkedésrendszer tesz szükségessé. Világosan látszik, hogy a társadalmi előrelépésben a tudás az egyik leginkább meghatározó elem, amely viszont a társadalom tagjai számára nem egyformán hozzáférhető. „Az ilyen folyamatok pedig a társadalom tartós rétegződéséhez vezethetnek. Az egyik társadalmi csoport mindig képes lesz a mindenkor szükséges tudás önálló megszerzésére, a másik csoport viszont csak segítséggel vagy még azzal sem lesz képes tanulni és a korral lépést tartani. Ezt a nemkívánatos rétegződést elsősorban az oktatás és a képzés kiterjesztésével, eredményességének fokozásával lehet megakadályozni, illetve csökkenteni.” (FARKAS, 2013: 43-44)

Az a társadalmi csoport, amelynek Freire és Wresinski gyakorlati pedagógiája szól, a formális oktatás lehetőségein kívüli populáció. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy ez a csoport a formális oktatáson kívüli populáción belül sajátos csoportot alkot: ők jellemzően a formális oktatásból *kiszorult, lemorzsolódott*, a többségi társadalomból ily módon is *kirekesztett*⁴ felnőttek.

A hátrányos helyzetű, a társadalmi-gazdasági életből kiszoruló rétegek számára tehát a tudáson keresztül vezethet az út a társadalomba való be- vagy visszailleszkedésbe. Ennek eszköze a felnőttoktatás és felnőttképzés, amely elsősorban nem-formális környezetben, vagyis iskolán kívül valósul meg. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű csoportok tudáshoz juttatásának terén bármiféle program létrehozásához és megvalósításához számos speciális tényezőt kell figyelembe venni. Ilyenek az iskolai végzettség mögötti alapkompenciák és az előzetes tanulási tapasztalat feltárása, a pozitívumokra támaszkodás és a sikerélményhez juttatás, a problémaközpontúság, valamint az élettapasztalatra támaszkodás elve. És mint minden tanulási folyamatban, a felnőttképzésben is meghatározó jelentőségűek azok a módszerek,

3 A fentebb említettekén kívül lásd még pl. Herbert J. Gans, Henryk Domanski, Peter Townsend, illetve Andorka Rudolf és Ferge Zsuzsa kutatásait.

4 A 'kirekesztettség' (*exclusion*) mint szociológiai terminus, amely a (halmozottan) hátrányos helyzetű, többnyire mélyszegénységben élő és társadalmi jogaitól megfosztott populáció jellemző társadalmi „státuszát” fejezi ki, az 1990-es években Franciaországból indul hódító útjára, s rövid idő alatt kiszorítja a korábban használatos, amerikai eredetű *underclass* kifejezést.

amelyek a tanulás sikerességét hivatottak előmozdítani. (DURKÓ, 1998) A következő fejezetrészekben azokat az intézményeket tekintjük át, amelyek Európában, illetve Magyarországon úttörő jelentőségűek voltak a hátrányos helyzetű felnőttek művelése (vagy művelődése) terén.

Mielőtt azonban erre rátérnénk, szükségesnek tartjuk egy terminológiai kérdés tisztázását. Azokban a nyelvekben, amelyekben a latin 'educatio' főnév átvételével, illetve abból a saját nyelvfejlődésük révén jött létre terminus (az angol 'education', a francia 'éducation', a portugál 'educação' stb.), ezt a szót használják mind a köznyelvben, mind a neveléstudományban az oktatás, nevelés, képzés, művelés valamelyikének vagy akár együttesének kifejezésére.⁵ A magyar köz- és szaknyelvben a szóhasználat függ egyrészt a kontextustól, másrészt az egyes kifejezések kutatói interpretációjától,⁶ amely nem független a különböző korokban egy-egy szóhoz tapadt – olykor politikai árnyalatot sem nélkülöző – konnotációtól, illetve az idegen nyelvű tudományos művek fordítóinak választásától.⁷ A rendszerváltozás óta a felnőttek vonatkozásában főként a 'felnőttoktatás' vagy 'felnőttképzés' terminusokkal találkozunk, ugyanakkor Durkó a 'felnőttnevelés'-t részesíti előnyben.⁸ A három közül Durkóval egyetértve mi is feltétlenül a 'felnőttnevelés'-t választanánk. A 'nevelés/nevelődés' kifejezés párnál viszont találóbbrak, a kutatásunk tárgyául szolgáló két szerző munkásságát érvényesebben kifejezőnek gondoljuk a 'művelés/művelődés'-t, ugyanis, amint azt látni fogjuk, a hátrányos helyzetű felnőttek társadalmi emancipációjának a megvalósulásához kidolgozott rendszerük nem pusztán nem szorítható be az oktatás vagy képzés kategóriájába, hanem ezen túlmenően a hátrányos helyzetű ember személyiségének feltétlen tiszteletével, (Isten-)emberi méltóságának elismerésével erre az emberre nem úgy tekint, mint akit nevelni kell, hanem mint akinek a kiteljesedését, személyisége egészének kibontakoztatását, a benne rejlő gazdagság felszínre kerülését: művelődését segítheti.

5 A *Grand Larousse* szótár szócikke az 'éducation' szó hat jelentését különbözteti meg, amelyek közül tárgyunk szempontjából különösen az alábbiak fontosak: 1. valamely személy, különösképpen gyermek vagy ifjú tanítására, képzésére, fizikai, intellektuális és erkölcsi tulajdonságainak (kvalitásainak) fejlesztésére, valamint tartós szokások és viselkedési alapelvek kialakítására irányuló cselekvés, valamint az e célok elérése érdekében alkalmazott módszerek együttese (egyetlen magyar szóval visszaadhatatlan). 4. az ismeretek egy adott fajtájába való bevezetés (szexuális nevelés, állampolgári nevelés). 5. a társadalmi szokásokba való bevezetés (jólneveltség). 6. a társadalmi haladással együtt járó [kulturális] fejlődés (művelődés).

6 Vö. pl. Benő Kálmán: A felnőttoktatás változó funkciói. Értelmezési keretek és problémák. In: Koltai Dénes (szerk.): *Az andragógiai elmélet és gyakorlat útján. Szöveggyűjtemény*, JPTE, Pécs, 1995.376-392.

7 Vö. pl. Bajusz Klára-Németh Balázs (szerk.): *Felnőttoktatási felfogások a 20. században*. Andragógiai szöveggyűjtemény, Publikon Kiadó, Pécs, 2011. tanulmánycímei.

8 A dilemmáról (vállalható-e a 'felnőttnevelés' terminus) ld. Durkó Mátyás: *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés* II. kötet, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1998. 203-205)

I. 2. A népfőiskolai mozgalom

A korábbi századokban sporadikusan előforduló, egy-egy nagyformátumú személységhez köthető, rövid idő után elhamvadó egyéni próbálkozás után a 19. századi Dániában jön létre az az intézmény, melynek alapelvei és gyakorlata hamarosan széles körben terjed el, és a felnőttművelés terén meghatározóvá válik szerte Európában, sőt átlépi annak határait is. A népfőiskola gondolata egyrészt az európai felvilágosodás és polgárosodás általános folyamatainak, másrészt a korabeli Dánia társadalmi-politikai sajátosságainak közös gyújtópontjában született meg.⁹ Alapjává a gondolkodás, a szólás és a vallás szabadságát tette, célját pedig nem csupán abban jelölte meg, hogy az iskolapadból már kinőtt lakosság számára továbbra is elérhetővé tegye a kulturális javakat, ezáltal biztosítva a folyamatos művelődést és továbbképzést, hanem elsősorban öntudatos állampolgárokat akart nevelni, olyanokat, akik tisztán látják helyüket a társadalomban, és annak tudatos és tevékeny alakítóivá válhatnak. Ennek megfelelően a népfőiskola középpontjában kezdettől fogva az öntevékeny ember áll, aki képessé válik arra, hogy önállóan gondolkodó lényként felelős döntéseket hozzon saját egyéni és szűkebb-tágabb közösségi sorsáról.

I. 2. 1. A dán népfőiskola

A dán népfőiskolai mozgalom a 19. század derekán a parasztok művelésének szándékával indul, később terjed el a városokban, a munkásmozgalom megerősödésének következményeképpen. A századforduló táján megjelenő, a hit elveire és gyakorlatára építő keresztény népfőiskolák alapításával és e három irányzat folyamatos bővülésével a 20. század elejére már meglehetősen differenciálttá válik. Az első világháború utáni, az alapítás időszakához képest lényegesen megváltozott történelmi helyzetben programja oly módon módosul, hogy a pacifizmus általános hangulatában a témák tekintetében nagyobb hangsúly helyeződik a nemzetközi kérdésekre és a külpolitikára, a képviselt értékek közül pedig mind inkább kiemelkedik a humanitás és a tolerancia. A változás a módszerekben is megjelenik: megnő a témák, problémák csoportban, tanulókörben történő megvitatása, feldolgozása. De a változó történelmi-társadalmi körülményekhez történő alkalmazkodások során végig állandó alapelv marad, hogy a népfőiskola különböző korú és társadalmi helyzetű felnőttek találkozóhelye lehessen, ahol szabadon megnyilvánulhatnak, kifejezhetik

⁹ Szellemi atyjának N. F. S. Grundtvig teológust, költőt és gondolkodót tartják (1783-1872), aki a korabeli iskolai oktatás mesterként életidegenségével a rousseau-i, természetelvi alapon nyugvó élet-szemléletet állította szembe, mely szerint a nevelés célja az emberi természet fejlesztése. Elutasította a francia forradalom úgymond individualista felfogását, szerinte a szabadság az ember társadalmi kötelezettségén alapszik, ezért csak közösségben élhető meg.

gondolataikat és véleményüket – a kölcsönösség és tolerancia jegyében. Olyan fórum, amelyen a tudásáramlás kötöttségek és kényszerek nélkül, vizsgakötelezettség nélkül, tantárgyakba nem feszített tartalmak szabad megválasztásával valósul meg, és amely tudatosan épít a résztvevők előzetes élettapasztalatára. Kitüntetett lehetőséget teremt a személyiség indirekt fejlesztésére, hogy a népfőiskola nemcsak bentlakásos iskola, hanem legalább annyira közösség is, melynek tagjai a képzés ideje alatt egyrészt gyakorlatilag minden idejüket együtt töltik, másrészt személyiségük függvényében a közösség dinamikájában meghatározott helyet foglalnak el, ki-ki hozzájárulva annak optimális működéséhez. Ezáltal azt élik meg, hogy mindnyájuk tevékeny szerepvállalása elengedhetetlenül fontos a közösségben, függetlenül e szerep jellegétől, a hagyományosan neki tulajdonított jelentőségétől. (HARANGI, 2010) Hatékonyságát mindenekelőtt annak köszönheti, hogy alulról szerveződő kezdeményezés, hogy mind tartalmát, mind formáját tekintve rugalmas művelődési forma, valamint hogy mivel erkölcsi, művelődési, gazdasági és társadalmi téren egyaránt kifejti tevékenységét, működése össztársadalmi érdekűvé válhat. (BAJUSZ, 2004) Alapelveivel és gyakorlatával az autonóm személyiség kialakításához kíván hozzájárulni oly módon, hogy ez az autonóm személyiség elsősorban egy közösség részeként értelmeződik. Programja alapvetően a hagyományokra, a népköltészetre, a népdalokra és az anyanyelvre épül. Az erős nemzeti jelleg ugyanakkor nem jelenti ezen értékek kizárólagosságát, hanem afelé törekszik, hogy ezeket elhelyezze az egyetemes emberi értékek között. Ezért is válhatott európai művelődési modellé.¹⁰

I. 2. 2. Magyarország társadalma a két világháború között

A népfőiskola magyarországi fejlődését illetően először is azt kell megállapítanunk, hogy az általános európai tendenciákhoz képest egyrészt időbeli eltolódás, másrészt a társadalomszerkezeti különbség miatti módosulás figyelhető meg. További sajátossága a magyar népfőiskolai mozgalomnak, hogy történetét és szerepét a társadalmi igényeknél sokkal inkább meghatározta a mindenkori politikai akarat. Ezért történetében két markánsan elkülönülő korszakot állapíthatunk meg: a kezdetektől az erőszakos megszüntetésig (1914-1948), és az 1980-as évekbeni újjászüléstől napjainkig. Ebben a fejezetben a kutatásunk tárgya szempontjából releváns első időszak sajátosságaira koncentrálnunk. A népfőiskola magyar recepciójának bemutatása előtt azonban szükségesnek látjuk, hogy rövid áttekintést nyújtsunk a két világháború közötti magyar társadalomról.

Az első világháborúban elszenvedett vereség, a tanácsköztársaság bukása és a trianoni békediktátum hármassokkhatása alapvetően határozza meg az 1920-as

10 Dániából terjed el Európa-szerte: a századfordulón Svédországban, Norvégiában és Németországban, a két világháború között átveszik és teste szabják a csehek, lengyelek, észtek, bolgárok, sőt Grundtvig fiának közvetítésével az USA-ban is ismertté válik.

(és 30-as) évek magyar társadalmi valóságát. A politikai és gazdasági válságot átélő országban a háború alatt drasztikusan leromlott életkörülmények között egyszerre kellett szembenézni a Monarchia felbomlása miatt bekövetkezett gazdasági hátrányokkal és a helyzetet tovább súlyosbító, a területvesztésből fakadó problémákkal. Politikai téren a trianoni békediktátum hatásai, az elvesztett területekről az anyaországba özönlő több száz ezres menekültáradat, és a forradalmak, majd az ellenforradalom okozta társadalmi ellentétek jelentették a legsúlyosabb problémát. A drasztikus terület- és lélekszámvesztést – az ország területének 71, míg lakosainak 64%-áról kényszerült lemondani – sem a közvélemény, sem a politikai „elit” nem volt hajlandó elfogadni. Ugyanakkor sem a beszükkült mozgásterű Magyarország, sem a nemzetközi politikai erőviszonyok nem tették lehetővé, hogy a revíziós eszmék kormányzinten is megjelenjenek. A gazdasági és politikai válsághoz így súlyos erkölcsi-identitásbeli válság is társult. A népesség széles rétegeit jellemző revizionista nézetek érthető módon jelentős szerepet játszottak a korszak társadalmi életének szerveződésében.

Az általános tökehiány miatt az ország önerőből képtelen volt a békés termelésre való átállásra és a békekötéssel megváltozott piaci viszonyokhoz való igazodásra. Az első évek inflációs politikájának sikertelensége után a helyzetet a Népszövetségtől megszerzett hitel segítségével sikerült stabilizálni. Új valuta jelent meg: a pengő, a mezőgazdaság modernizálásához hiteleket lehetett felvenni. Fejlődött a turizmus és a villamosipar. A gazdaság megélénkülése kedvezett a politikai stabilitás elérésének is. A Bethlen-kormány visszaállította a parlamentáris kereteket, de a háború előtti vezető társadalmi rétegek befolyásának fenntartása érdekében szigorította a választói jogokat, egyszersmind korlátozta bizonyos politikai erők mozgásterét. Korlátozott parlamentáris rendszerében az ellenzéki pártok befolyása visszaszorult, így a népesség jelentős része nem rendelkezett valódi képviselővel. (GYÁNI-KÖVÉR, 1998)

A társadalmi fejlődést lassú modernizáció jellemezte, lassan erősödött a polgárság, az értelmiség, az alkalmazottak rétege és a munkásság. És bár a mezőgazdasági népesség számaránya lassú csökkenésnek indult, még a második világháborút megelőző években is ők képviselték a társadalom legnagyobb hányadát.

A történelmi Magyarország felbomlásának egyik jellegzetes szerkezeti következménye volt az etnikai egyneműsödés: a dualizmus korának asszimilációs politikája, amelyet a különböző etnikumoknak és a zsidóságnak a magyarokhoz, illetve keresztényekhez viszonyított számszerű fölénye tett szükségessé, okafogyottá vált. A társadalom szerkezeti tagoltságát az etnikai és vallási hovatartozásnál erősebben határozták meg a foglalkozási összetétel és a tulajdoni, illetve jövedelmi viszonyokon alapuló egyenlőtlenségek. Ebben a viszonylag homogén nemzeti társadalomban lassú iparosodás mellett az agrárgazdaság számított meghatározónak. *„Az agrárgazdaság domináns volta miatt a társadalomban egyszerre éreztették hatását a tulajdon szétforgácsolásából adódó egyenlősítő és a jövedelemelosztásnak az alacsony termelékenységéből fakadó polarizált viszonyai. Mindez így együtt egy*

viszonylag szegény társadalmat eredményezett, melyben a koncentrált gazdasági erőforrások felett rendelkező (...) nagybirtokos és nagytőkés elittel a kisszámú és szűkölködő középosztály, valamint a többmillió nyomorgó proletár és félproletár társadalom állt szemben.” (GYÁNI-KÖVÉR, 1998:190)

A hagyományos elitet alkotó történelmi arisztokrácia szerepe megváltozott. Az arisztokrata családok száma és vagyoni ereje csökkent, ezzel párhuzamosan társadalmi befolyásuk és presztízsük is visszaszorult. Az egyházi és katonai elit ugyanakkor továbbra is őrizte korábbi kiváltságait és élvezte az általa képviselt intézmény presztízsét, melyhez hozzájárult a kezében összpontosuló jelentős konkrét, gazdasági, valamint a pozíciójához társuló szimbolikus hatalom. A tudáselithez olyan tudósok és művészek tartoztak, akik nemcsak kiemelkedőt alkottak a maguk speciális területén, hanem egyúttal megfeleltek a kor elitjét kiválasztó általános értékrendnek. A politikai elitnek általában nem volt az államtól független megélhetési forrása, viszont jelentős hányada rendelkezett felsőfokú végzettséggel. A 30-as évek során egyre inkább politikai osztályként lépett fel, és arra törekedett, hogy *„az állam révén teremtsen magának uralmi helyzetet a társadalomban úgy, hogy pozíciókat hódítson el magától az „uralkodó osztály”-tól.*” (GYÁNI-KÖVÉR, 1998:213) E két csoport tehát mind határozottabban szétvált, sőt egyre inkább szembekerült egymással. A gazdasági elit legvagyonosabb rétegét azok alkották, akik vagyonukat örökösödéssel szerezték. Mások, az ipari tőkésék, bankárok vagy nagykereskedők magas jövedelmük révén kerültek tagjai közé. A gazdasági elitet különösképpen jellemezte a multipozicionálisitás, vagyis egyszerre rendelkeztek kivételes vagyonnal, magas jövedelemmel és volt lehetőségük a legváltozatosabb területeken befolyásos pozíciót betölteni. (LENGYEL, 1989)

A középréteg, melynek tudományos definiálása megosztja a történészeket,¹¹ nem tekinthető gazdasági kategóriának, bár a középosztályi léttől elválaszthatatlan polgári életmód fenntartásához feltétlenül rendelkezésre kellett állnia bizonyos nagyságú jövedelemnek. Az ún. „úri középosztály” rendkívül heterogén csoportot takart. Benne foglaltatott a köztisztviselői és közalkalmazotti réteg – bár jövedelmen alapuló életszínvonaluk nem feltétlenül érte el a középosztályi szintet –, a polgári középosztály – amelyhez a középvállalkozó kereskedők és iparosok, valamint a magántisztviselők tartoztak – és a rendszerint magasan képzett, polgári származású értelmiség, amelynek elsöprő többségét egészen a korszak végéig férfiak alkották.¹²

Jelentősen megváltozott a nők szerepe. Sokan már a háború alatt kényszerűségből munkát vállaltak, de a gazdasági kényszerhez a háború után társult a női szerep fokozatos megváltozása is. Főként a felső rétegekhez tartozó nők és az alkalmazottak előtt megnyílt az önálló egzisztencia megteremtésének lehetősége, nők látták el az adminisztrációs munkakörök egyre nagyobb részét, megjelentek az oktatásügy-

11 Lásd pl. Weis István, Erdei Ferenc és Neubauer Gyula definícióit (Gyáni-Kövér, 1998:161-162) .

12 Az egyedüli kivétel a tanítói pálya, amely különösképpen az elszegényedő középosztályhoz és a feltörekvő kispolgársághoz tartozó nők számára jelentett vonzó kenyérkereseti lehetőséget.

ben és más értelmiségi pályákon. A politikai életbe is egyre inkább bekapcsolódhattak, a '20-as évek végén választójogot kaptak. Mindezekkel a folyamatokkal összefüggésben ebben az időszakban csökkent a társadalom termékenységi rátája, a népesség növekedése lelassult.

A Bethlen-konzolidáció lassú ipari fellendülésének és a nyomában járó szerény nemzetijövedelem- és életszínvonal-emelkedésnek az 1929-ben kirobbanó világgazdasági válság vetett véget, ami tovább erősítette a Trianon utáni Magyarország társadalmi feszültségeit. A munkások életszínvonala, amely a 20-as évek végére épp csak elérte az első világháború előtti szintet, 1933-ra 10%-kal csökkent. Magas volt közöttük a munkanélküliek aránya (1929-ben 13%, 1932-ben 24%, 1935-ben 17%), ráadásul az állam 1931-ben forrás hiányában megszüntette a szervezett munkások szakszervezetein keresztül juttatott munkanélküli segélyezését. A mezőgazdasági munkanélküliség folyamatos utánpótlást kínált a képzetlen munkásokat foglalkoztató ipari munkahelyek számára, ami még lejjebb szorította az egyébként is alacsony munkabéreket. A kormány más megoldást nem találván, támogatta a munkavállalók kivándorlását. A trianoni békediktátumban előírt nemzetközi egyezmények értelmében Magyarországnak életbe kellett léptetnie bizonyos munkaügyi és szociális ajánlásokat, ezek azonban gyakran csak késéssel és részlegesen valósultak meg. Ilyenek voltak a nyolcórás munkanap vagy a kötelező öregségi, rokkantsági, özvegyeségi és árvasági biztosítás bevezetése. (UNGVÁRY, 2013)

A modernizáció az életmódbeli szokásokat is átformálta, különösen a nagyobb városokban: népszerű lett a moziba járás, a rádiózás, a jómódúak részéről az autózás. A szabadidő eltöltésének kedvelt módjává vált a sportolás, nyaralás. Ugyanakkor lényeges különbségek mutatkoztak a városi és falusi népességet illetően: a vidéken, különösképpen a falvakban élőket jóval kevésbé érték el a kor civilizációs vívmányai, a falusi élet sokkal lassabban és kisebb mértékben változott.

Az iparosodás és a vele együtt járó urbanizáció hatására újfajta szegénység alakult ki. A korábbi időszakokban gyakoribb járványok, éhínségek és háborúk időszakos krízishelyzetét tartós és kilátástalan városi szegénység váltotta fel. A régebbi korok tradicionális közösségi gondoskodásának felelőssége helyébe a hatósági ellátás igénye lépett. A szabadversenyos kapitalizmus eszméjével nem fért össze az előtte érvényes közösségi szolidaritás, az atomizálódó egyének számára a szegénység állapota is egyéni ügy, amelyre ráadásul úgy tekintenek, mint az érintett erkölcsi fogyatékosságának következményére. A felvilágosodás haladásba vetett hitének optimizmusával szinte általános volt az a vélekedés, miszerint a társadalom szabadverseny garantálta fejlődésének köszönhetően a szegénység hamarosan „magától” megszűnik. Az állam, ha kivette is részét a szociális gondoskodásból, az kevés területen és csekély mértékben valósult meg. Szabályozták a maximális munkaidőt, a fizetett szabadság igénybe vételét, fokozatos és részleges társadalombiztosítást vezettek be. Ugyanakkor nem került sor sem a munkanélküliség elleni biztosítás törvényi szabályozására, sem a mezőgazdaságban tevékenykedők társadalombiztosítási reformjára. (GYÁNI-KÖVÉR, 1998)

A szegénypolitika a Horthy-korszak első felében kevés figyelmet kapott, az ellátásával megbízott Szociális Missziótársulat kapacitását viszont egyre inkább meghaladta a feladat, amit jól jelez, hogy míg 1920-ban tizenöt-húszezer fő szorult állandó közsegélyre, az évtized végére számuk elérte a hatvanezretet. A gazdasági világválság a városi és falusi népesség további tömeges elszegényedéséhez vezetett,¹³ amelynek kezelésébe a 30-as években nem állami szervek is bekapcsolódtak. Helyi, a konkrét szükségleteknek megfelelő kezdeményezések láttak napvilágot városban és vidéken egyaránt, és erejükhöz mérten, innovatív módon igyekeztek enyhíteni a szegények nehéz helyzetén.¹⁴ A szegénygondozással összefüggő terheket és feladatokat jórészt a magánjótékonykodás, a karitatív egyesületek vállalták fel. Az 1930-as években mintegy ezer egyesület és egyházközség vett részt aktívan ilyen jellegű tevékenységben. (GYÁNI-KÖVÉR, 1998)

A társadalmi felemelkedés lehetőségét alapvetően a tanulás, a magasabb iskolai végzettség megszerzése jelentette. És bár az állam továbbra is kiemelt gondot fordított az oktatásügy fejlesztésére – folytatta például az oktatási infrastruktúra dualizmusban megkezdett kiépítését –, a korabeli oktatásügyi struktúra nem kedvezett a parasztcsaládokból származó gyermekek iskoláztatásának. Az írástudatlanság a szegényparaszti családok gyermekei körében volt a leginkább jellemző, és csak elenyésző kisebbségük részesült középfokú képzésben, ami a rendkívül szűkös anyagi forrásokkal magyarázható. A tanyákon vagy kisteleplüléseken lakó gyermekek szülei számára gyakran leküzdhetetlen akadályt jelentettek az éveken át tartó taníttatás költségei. „Az útiköltség, a lakás és ellátás, az iskolai költségek, iskolaszerek, a ruha, mindez együtt olyan hatalmas terhet jelentett, amit sokszor még birtokos parasztok sem vállaltak (...), mert le kellett volna mondaniuk a földvásárlásról.” (GUNST, 1987:125) Ugyanakkor a városi, akár alacsonyabb jövedelmű kispolgári családok taníttatták gyermekeiket.

Az állam oktatáspolitikai réseit az egyházak igyekeztek betölni a kimagasló tehetségek támogatásával, ebből fakadóan a birtokosparaszti és szegényparaszti rétegek sok tehetséges gyermeke folytatott teológiai tanulmányokat. Az iskolarendszer így egyrészt konzerválta a hagyományos paraszti életformát, hiszen a falvakban élők számára nem tett lehetővé magasabb szintű oktatást, másrészt a parasztságból tanulmányaik által kiemelkedőket a városi élet felé, illetve a falusi papok és tanítók soraiba irányította. (GUNST, 1987)

13 A mezőgazdaságban dolgozók helyzete még a munkásokénál is nehezebb volt: nem voltak jogosultak sem szociális, sem egészségügyi ellátásra. Az általuk kapott bérek szintje nagyjából kétharmadát tette ki az átlagbéreknek, és állampolgári jogaikban is több korlátozás sújtotta őket: pl. tilos volt számukra a politikai szervezkedés. Helyzetük olyannyira nyomorúságos volt, hogy a társadalom okkal tarthatott akár szegénységgláadásoktól. (Ungváry, 2013)

14 Közéjük tartozik pl. a P. Oslay Oswald egri ferences házfőnök által kidolgozott és megvalósított ún. *egri norma*, amely hatékonyságának köszönhetően később más vidéki városokban is elterjedt, végül a magyar kormány *magyar norma* néven minden városban és népesebb községben bevezette.

Kialakult és rövid időn belül a 20. századi magyar történelem egyik meghatározó erejévé vált a népi ideológia és a belőle kinövő népi mozgalom. A húszas-harmincas évek fordulóján kibontakozó falumozgalom, amely a falu életének megismerésére és megismertetésére törekedett, a parasztság társadalmi helyzetének leírásával valójában az egész országot érintő legsúlyosabb problémákra irányította a figyelmet.¹⁵ Bár soraiban rendkívül heterogén ideológiai beállítottságú egyéneket tömörített, tagjai számára a különbségeknél fontosabbnak bizonyult a parasztság iránti közös szolidaritás és a fennálló társadalom kritikája. Egyszerre szakított a hivatalos Magyarországgal: a papi birtok, a nagytőke és a világi nagybirtok konzervatív hármasságával, és különült el mind az újra ébredező szélsőjobbaldaltól, mind a hagyományos baloldaltól, hogy egy új, „harmadik úton”, radikálisan más jövő felé indítsa el az országot. A parasztsors megváltoztatásának eredményeként egy új magyar kultúra létrejöttét szerette volna előmozdítani. Annak ellenére, hogy ennek a teljes átfornálásnak a megvalósíthatósága illúzióknak bizonyult, a népiek kivívták, hogy a milliós lélekszámú magyar parasztság felkerüljön a társadalmi és politikai élet színpadára. (GYURGYÁK, 2007)

Ugyancsak a falvak életének mélyebb megismerését szolgálták a faluszemináriumok, melyek közül a legismertebb Sárospatakon alakult meg 1931-ben, Újszászy Kálmán és Szabó Zoltán vezetésével. A környékbeli falvakra kiterjedő kérdőíves adatgyűjtések és falujárások révén a főiskola hallgatói mélyebb, hitelesebb képet kaptak a falusi élethelyzetről, annak minden problémájával együtt. A szeminárium tagjai népművelői munkát is végeztek, kiszállásaikon kulturális rendezvényeket és szociális segítő akciókat szerveztek. A közvéleménynek a falu problémái felé fordulásában jelentős szerepet játszottak a népi írók közé tartozó „falukutató írók” szociográfiai indíttatású könyvei, amelyek többségükben a szociográfiát a riport közvetlenségével és szépirodalmi stílussal oldó, érzelmekre is ható olvasmányok voltak, és azzal a közvetlen céllal íródtak, hogy a közvélemény felrázásával a kormányzatot is konkrét változtatásokra bírják. (KOTICS, É.N.)

A Trianon utáni Magyarország gazdasági-társadalmi nehézségei ellenére a 20-as években növekedtek az oktatásra szánt összegek, mind abszolút mértékben, mind a nemzeti jövedelem arányában. Különösen jelentős szerepet játszott az oktatásügy és a közművelődés terén indított nagy léptékű programok létrehozásában és véghezvitelében Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszter. El tudta fogadtatni a politikai elittel, hogy a magyarság felemelése, régi szerepének visszaszerzése csak a népesség kulturális szintjének emelésével, az ún. „kultúrfölény” fenntartásával lehetséges. A kultuszminisztérium a magas számarányú (1920-ban a hat éven felüli lakosság egyhatedét érintő) analfabetizmust elsősorban mint a gazdasági fejlődést bénító problémát kívánta felszámolni. A gyermekekre irányuló, a tankötelezettsé-

15 A magyarországi falukutatás 1928 tavaszán a szegedi egyetemisták radikális szellemű Bethlen Gábor Körében kezdődött, majd a hozzá kapcsolódó agrársettlement mozgalommal folytatódott. Az 1930 őszen megalakult Szegedi Fialatok Kollégiuma tagjai ezek részvevőiből kerültek ki.

get szigorító és kiterjesztő intézkedések azonban – éppen az érintetteket jellemző, a közoktatásban rendszeres részvételt megnehezítő életkörülmények miatt – jó ideig csak mérsékelt sikerrel jártak. Mindazonáltal az 1920-as állapotokhoz képest 1941-re nagyjából a felére: 7%-ra csökkent az analfabéták aránya, ami főként a komplex tanyaiskola-építési programnak volt köszönhető. (GYÁNI-KÖVÉR, 1998)

A felnőttművelés terén Klebelsberg felismerte, hogy az elemi iskolai ismereteknek elsősorban nem a kiegészítésére, hanem a primer eljuttatására van szükség, és hogy előnyös, ha ennek a nagyívű tervnek a megvalósításához sokszínű intézményi hálózat áll rendelkezésre. (NÉMETH, 2004) Az állampolgári nevelés terén a felelős állampolgár kötelességeit hangsúlyozta, a népművelés terén szorgalmazta az állam és az egyház együttműködését.

Az új kultúrpolitika eredményeként a 1920-as évek vége felé a nagyobb településeken egyre több pártokhoz, polgári vagy egyházi szervezetekhez kötődő kör, egyesület, társaság kezdte meg működését. Ezernél több népkönyvtár létesült, melyekben szinte kizárólag magyar szerzők művei kaptak helyet. A népművelés jellemző fóruma a Faluszövetség lett, amely alfabetizációs, névelési, gazdasági, háziipari tanfolyamok szervezésével igyekezett enyhíteni a falusi népesség zömét jellemző elmaradottságot. A módosabb parasztsaládokból származó fiatalok a népfőiskolák közönységét alkották. Főként a munkásfiatalok egészségesebb életmódjának kialakítását segítették Klebelsbergnek a sporttevékenységek demokratizálódása érdekében kifejtett erőfeszítései. Megszervezte a Testnevelési Főiskolát, támogatta a margitszigeti uszoda felépítését, nyilvános fórumokon rendszeresen fellépett tornatermek, sportpályák, játszótérek létesítése érdekében. (T. KISS, 1995) A felsőoktatási fejlesztés és tudománypolitika terén is sokat tett. A pozsonyi és kolozsvári egyetemeket az anyaországba költöztette, magyar intézeteket (Collegium Hungaricumokat) alapított európai fővárosokban, ösztöndíjakat hozott létre a tudományos kutatások elősegítésének érdekében. Az iskolán kívüli népművelés terén egyrészt a nemzeti érzés erősítésére, másrészt a gazdálkodáshoz szükséges ismeretek széles körű terjesztésére helyezte hangsúlyt.

Klebelsbergnek az a várapozása, hogy a világháborús vereséggel és a trianoni békediktátummal csaknem teljesen a tönk szélére került országot a tudomány, az oktatás és a művelődés erőteljes fejlesztésével lehet újra mozgásba hozni, beigazolódnak. Nagy formátumú politikusként a nyersanyagokban „elszegényedett” ország rendelkezésre álló szűk keretei között is képes volt az oktatás és művelődés terén új, működőképes alapokat teremteni és komoly eredményeket felmutatni. (T. KISS, 2013)

I. 2. 3. A népfőiskola Magyarországon

Az 1910-es évekig Magyarországon csak elszigetelt kezdeményezésekről,¹⁶ illetve a dán népfőiskoláról szóló személyes beszámolókról¹⁷ beszélhetünk. Az első magyar népfőiskola 1914-ben, Bajaszentivánon létesül (BAJUSZ, 2004), de az úttörő vállalkozást és az 1910-es évek további ilyen irányú próbálkozásait a világháború kettétöri, és bár Haller István 1920-ban közzéteszi az első hivatalos felhívást népfőiskola indítására, az igazi áttörés várat magára. Az 1920-as években létesülő mintegy hetven népfőiskola tanfolyamai a fő hangsúlyt az állampolgári ismeretek közvetítésére és a közösségi nevelésre helyezték. (BAJUSZ, 2004) Az áttörést csak az 1931. év hozza el, amikor Sárospatakon a már korábban indított és sikeresen működő faluszeminárium népfőiskolává válik. A pataki koncepció sajátos szint képvisel a népfőiskolák palettáján: mesterséges körülmények között az ideális faluközösség mikrovilágát szimulálja, s e viszonylag „laboratóriumi” körülmények között tanítja, mit jelent közösségben élni és felelősen tisztséget betölteni. A népfőiskola kettős – oktatási-nevelési – arculatából lényegesen erőteljesebb a nevelési aspektus, amely elsődlegesen támaszkodik a közösség összetartó erejére.

A két háború közötti időszakot, miután Klebelsberg szellemi honvédelemnek minősíti a népművelést, az öntevékeny egyesületi élet robbanásszerű fejlődése jellemzi: 1932-ben Magyarországon 14 365 egyesület működik három millió taggal. A művelődéspolitikában mindenekelőtt egyrészt a falusi nép felkarolása – a paraszti kultúra elismerésével –, másrészt a középosztály kultúra iránti igényeinek kielégítése kerül előtérbe. Nagyszabású program indul az analfabetizmus felszámolására, törvények születnek, létrejön a felnőttképzés sajtóorgánuma, az Iskolán Kívüli Nevelés. (SZ. TÓTH, 1993)

A háborús terület- és népességvesztéssel összefüggésben a nemzeti-konzervatív gondolat alternatívájává váló progresszív népi mozgalom szociális kérdésként kezeli a falusi felnőttek korszerű tudáshoz juttatását. Ezzel összefüggésben a népfőiskolák szervezői a parasztság társadalmi felemelkedése programjának széles palettáját álmodják meg, amelyen az egyházak – új megközelítésekkel és új munkastílussal válaszolva a kor társadalmi változásainak kihívásaira – kiemelkedő szerephez jutnak. Ifjúsági szervezetek főként a falusi ifjúság körében tesznek szert nagy népszerűsége. Protestáns alapításúak a KLE (Keresztyén Leányegyesület, a KIE (Keresztyén Ifjúsági Egyesület), a MEKDESZ (Magyar Evangéliumi Keresztyén Diákszövetség és az SDG (Soli Deo Gloria Református Diákszövetség – utóbbi kettőben jelentős szerepet játszik Karácsony Sándor. Katolikus részről a KALÁSZ (Katolikus Leányok Országos Szövetsége) és a Szegeden alakult KALOT (Katoli-

16 Közülük a leginkább említésre méltóak Tessedik Sámuel, Bessenyei György, Eötvös József és Türr István jobbára egyéni próbálkozásai.

17 Elsőként kell említenünk Gutenberg Pál cikkét, amely Parasztegyetemek címmel 1893-ban jelenik meg a Magyar Paedagogia című tudományos folyóiratban.

kus Agrárfjúsági Legényegyletek Országos Testülete) mozgat meg nagy tömegeket és fejt ki intenzív tevékenységet főként a gazdasági ismeretek terjesztése és a népi tradíciók (népszokások, népi játékok, népdalok és -táncok) megőrzése terén. A gomba módra szaporodó alapítások közül szintén említésre méltó az 1938 végén megnyíló nagytarcsai protestáns népfőiskola, egyrészt azért, mert ez az első olyan intézmény, amely saját épülettel rendelkezik, másrészt, mert a klasszikus skandináv öthónapos tanfolyami rendszer magyarországi adaptációjában finn lelkészek és népfőiskolai oktatók is közreműködnek. Az intézményt Sztéhlo Gábor evangélikus lelkész vezeti egészen az 1945. évi megszüntetéséig. 1942-ben hetven protestáns és katolikus népfőiskoláról tudunk és további harmincról, amelyek helyi szinten szerveződtek. Olyan nevek fémjelzik támogatottságukat, mint Móricz Zsigmond, Erdei Ferenc, Németh László, Féja Géza vagy éppen Illyés Gyula. (SZ. TÓTH, 1993)

A sokszínű egyházi népfőiskolák tevékenységének összehangolására 1941-ben Népfőiskolai Tanács alakul. A katolikus és protestáns résztvevőkből álló szervezetben valódi és termékeny együttműködés valósul meg egy olyan korban, amelyben nem magától értetődő a felekezeti béke, sőt sokszor igen kiélezett a történelmi egyházak közötti viszony. Közös alapot teremt az a felismerés, hogy csak összehangolt erőfeszítések árán lehet a magyar agrárfjúságot a műveltség magasabb szintjére emelni. A tanács a felnőttkor határán álló ifjúság vallási, nemzeti és hivatásbeli felelősségre való nevelésében látja az elérendő közös célt, valamint abban, hogy olyan vezetőket képezzen, akiknek személyisége öntevékenységre és gyakorlatiasságra neveli a hallgatókat. Kiemelt szerepet tulajdonít a közösségekben és a közösség javára történő nevelésnek. A tananyag meghatározásában az egyes népfőiskoláknak autonómiát biztosít. Szorgalmazza a népfőiskolai törvény megalkotását is. A szervezet elhallgattatásáig, 1948-ig évente ülésezik és koordinálja a két felekezet népfőiskoláinak ügyét. (CSORBA, 1998)

A második világháború miatti kényszerszünet után nem sokkal a népfőiskola újjáéled. Az újjáalakulásban sok olyan fiatal vállal vezető szerepet, aki a két világháború közötti népfőiskolák valamelyikében tanult. 1945 után a felekezeti népfőiskolák mellett kiemelkedő szerepet kap az FKGP védnöksége alatt álló Parasztszövetség. Törekvése középpontjában a „gazdag parasztok országának a megteremtése”, versenyképes helyi vezetők, a paraszti öntudat megerősítése, valamint a történelmi, irodalmi, szociológiai, néprajzi ismeretek átadása áll. (N. SZABÓ, 1998)

I. 3. Egy csírájában elfojtott kezdeményezés: Karácsony Sándor szabadművelődési rendszere

Ilyen előzmények után jelenik meg a háború utáni Magyarországon a felnőttképzésnek egy újabb irányzata vagy intézménye: a szabadművelődés, amely két irányból határozza meg magát. Először is a népműveléshez képest, amelynek sze-

rinte a nép nem alanya, csak passzív tárgya; másrészt a külföldről importált kultúrához képest, ugyanis annak ellenében, kizárólagosan a magyar népi kultúrára építve gondolja el a magyar társadalom kulturális megújulását. Konceptióját leginkább annak a Karácsony Sándornak a munkásságából ismerhetjük meg, aki a 20. századi magyar neveléstudomány talán legvitatottabb, de alighanem a legeredetibb életművét hozta létre.

I. 3. 1. Karácsony pedagógiájának a felnőttművelés szempontjából lényeges sajátosságai

Karácsony Sándor (1891 – 1952), a 20. századi felnőttművelés sokat vitatott, ám mindenképpen emblemikus alakja számos ponton kínál párhuzamot a kutatás két főszereplőjével. Személyiségének formálódásában fontos szerepet játszanak a falusi, művelt református családban töltött védett gyermekkor és a földesi, majd debreceni diákévek. Rendkívül széles érdeklődésének és kiemelkedő képességeinek köszönhetően tanulmányai során számos tudományágban kiténteti magát. Pedagógiából, filozófiából és magyar nyelvészetből egyaránt doktori fokozatot szerez, később pedagógiából habilitál is. Wundt 1900-ban megjelent *Völkerpsychologie* című munkája nyomán, az abban foglaltakat továbbgondolva és továbbfejlesztve alkotja meg a maga társaslélektani rendszerét. (KONTRA, 2003) Szerzteágazó közéleti tevékenységet folytat, szorosan köthetők munkásságához a protestáns megújulási mozgalmak, a cserkészmozgalom, valamint a tárgyunk szempontjából különösen fontos, akár politikai hitvallásának is tekinthető szabadművelődési rendszer. (BOROS, 1990) Életpályája alakulásának szempontjából meghatározó jelentőségűnek tekinthetjük a 20. század első felének jól ismert magyar történelmi sajátosságait is: a tanácsköztársaságot, a két világháború közötti időszak ambivalens társadalmi légkörét, majd a második világháborút követő néhány biztató évet, s végül az 1948-ban bekövetkezett kommunista fordulatot, amely fizikai halála előtt két évvel gyakorlatilag légüres tereket teremt körülötte a tudományos és közéletben. Rendkívül széles körű tudományos munkásságot folytat, amelybe beletartoznak kultúrfilozófiai, szociálpszichológiai, nyelvészeti jellegű művek – ám ezek minden esetben a legszélesebb értelemben vett nevelés kérdéseire jutnak el. Filozófiája és nyelvészete pedagógiai következtetésekhez vezet. (FENYŐ, 2010) Alkotótevékenysége tág horizontján belül alapvetően pedagógusnak tartotta magát, akinek identitása a *kereszténység, reformátusság és magyarság* hármasságára épült, amelyek egymástól szétválaszthatatlan, organikus egységet alkotnak. (LÁZÁR, 2015)¹⁸ Keresztény meggyőződése alapján számára az ember mindenekelőtt Isten teremtménye, s mint ilyen, alapvetően közösségi, társas lény, akit életének minden dimenziójában, ekképp a legtágabb értelemben vett

¹⁸ Karácsony életművének a reformátusságával összefüggő vonatkozásairól bővebben lásd Fekete (2007).

pedagógiai szintéren is relációk, egymáshoz fűződő viszonyulások jellemeznek. Úgy véli, az egységes magyar kultúra a 17. században szétszakadt; ami azóta létezik, egyrészt gyökértelen, másrészt az egyszerű nép számára elérhetetlen. A megújulás, a nevelés megreformálásának érdekében szükségesnek látja a visszatérést ezekhez az elveszített protestáns magyar hagyományokhoz, hogy azokat a szellem szabadságával, alkotó módon a jelen elvárásaihoz lehessen igazítani. A magyarság követelményének való megfelelés számára először is abban áll, hogy a fordításnyelv elvetésével a nemzet közösségének újra kell tanulnia magyar kulturális anyanyelvét.¹⁹ Ezt a nevelő és növendék számára közös anyanyelvet nevezi magyar észjárásnak, melynek alapelveit a „függetlenség, őszinteség, világosság, szabadság és küldetészerűség” (KARÁCSONY, 2003:111) fogalmainak együttesével határozza meg. Egész életművét átjárja az a meggyőződés, hogy magyar és egyetemes műveltség egymást nem kizáró, hanem egymással szorosan összetartozó fogalmak.²⁰ „Az egyén sikeresen csak saját kollektívumának formáival fejezheti úgy ki magát, hogy mondanivalóját az egyetemes emberiség is megértheti és vállalhatja. (...) Mennél magyarebb formát ölt a mi kollektívumunk kultúrája, annál egyetemesebben válik emberivé.” (KARÁCSONY, Új Szántás, I/1.) Mindazonáltal, munkásságának a második világháború utáni időszakra eső időszakában – nem függetlenül a politikai viszonyok alakulásától – mind markánsabban nyilvánul meg a hangsúly eltolódása a magyarság felől az egyetemes emberi irányában.

Karácsony rendszerének kiindulási pontja, hogy az emberi lét: társas lét, amely a kommunikáció révén társaslélektani produktumokat hoz létre. Ennélfogva a nevelés is „a társas mezőben létrejövő tevékenység, s mint ilyen, két ember közös funkciójaként értelmezhető: a nevelő és a növendék kettőse teszi értelmessé.” (FENYŐ, 2007:201) A Karácsony Sándor-i társaslélektani rendszer mellérendelés-, autonómia- és szabadságértelmezésével szorosan összefügg, ahogyan a hagyományos pedagógia cselekvés- vagy haladáskényszerére néz. A növendék igényeihez és lehetőségeihez nem igazodó, mindenáron „eredményt” követelő elvárás ártalmas pedagógiai aktivizmusnak minősíti. Ahol nincs idő szabadon próbálkozni, hibázni, majd a felismerés nyomán újrakezdeni, ott véleménye szerint óhatatlanul a látszólagos eredmények kényszerpályájára sodródik a folyamat. Ezért a nevelésbe való bevonódás szabadságát fenntartja a növendéknek, a nevelő részéről pedig minden erőltetést vagy siettetést összeegyeztetetlennek tart a kívánt pedagógiai hatással. Számára a valódi pedagógiai tevékenység, a növekedés folyamata „ugyanaz a magatartás, ami úszás közben az úszót jellemzi. Nem tétlenség, hanem ökonomikus

19 Karácsony Sándor nemzetkarakterológiájáról bővebben lásd Fenyő (2010).

20 Számos alkalommal hivatkozik Bartók és Kodály példájára, akiknek nagyszerűségét elsősorban abban látja, hogy a Kárpát-medence népzeneje gyűjtésével és tudományos feldolgozásával feltárták a régmúlt magyar zenei hagyományok értékeit, és zeneszerzői alkotómunkájukban is alapvetően ebből a forrásból merítettek. Meggyőződése szerint éppen ezért válhattak az egyetemes európai zenevilág halhatatlanjaivá.

ténykedés. Egyidejűleg mélységes tisztelete és okos felhasználása az adott helyzet nyújtotta lehetőségeknek.” (KARÁCSONY, 2009:14)

Dialogikus antropológiájából következően pedagógiájának középpontjában két ember személyes kapcsolata áll, ami azt is jelenti, hogy számára a konkrét pedagógiai feladat mindig az aktuálisan szóban forgó, dinamikus növendék – nevelő viszony függvényében alakul. Bár az alapvető jelentőségű *partner* kapcsolat meghatározója egyértelműen a *másik ember* – jelen esetben: a növendék –, a két fél közötti viszonyulás nyilvánvalóan nem független a korábban központi szerepűnek tételezett másik tényezőtől: az *éntől*. Az én, más szóval az *egyik ember* – jelen esetben: a nevelő – lényegi tulajdonsága az *el nem hárítható felelősség*, ami abban áll, hogy a *másik nevelésének* mind hatékonyabb segítőjévé kell válnia. Ehhez személyes elköteleződésre van szükség. A nevelő személyes érintettsége, „választottsága” ugyanis nélkülözhetetlen alkotóeleme annak a hatásnak, amelyet a folyamatra gyakorol. Ennek a *másikért* vállalt személyes felelősségnek az erkölcsi parancsa konkretizálódik minden olyan érintkezésben, amelyben a két fél: mester és tanítvány egymásra irányuló figyelme, szándéka, cselekvése nyilvánul meg. (DURKÓ, 1991) Karácsony szerint valójában ezt kell látnunk a nevelésben: közösségben megélt életet, „*nevelő és nevelt együttes munkáját, tapasztalatszerzését, értékelőtevékenységét.*” (FENYŐ, 2007) Ezt nevezi életközösségnek, s olyan tartalmakat rendel hozzá mint: *odaadás, szolgálat, áldozat, szeretet.*²¹ Úgy véli, a valódi pedagógiai siker (szemben a kikényszerített „eredménnyel”) sokkal inkább múlik ezen, mint az oktató-nevelőmunka hivatalos paraméterein, a tanügyi előírások betartásán, vagy a naprakész adminisztráción. „*Nem hiszem (...), hogy módszer nélkül lehetne tanítani, hiába mutatják ezek a tények úgy, mintha lehetne. Szóval azt hiszem inkább, hogy öreg tanárainknak is volt módszerük, mégpedig jobb, mint a fiataloké. Az ő módszerük abban különbözött amazokétól, hogy őszintén adták bele a közös munkába egész egyéniségüket.*” (KARÁCSONY, 2009:218) A felelősség részeként értelmezi olyan új, közös nyelv megeremtését, amely utat talál a legkülönbözőbb korú és társadalmi hovatartozású növendékekhez. Amint azt a földesi kísérleti parasztgimnázium pedagógiai kísérletével bebizonyította, a tanulási folyamat sikere szorosan összefügg a növendék élethelyzetének meghatározó jelentőségű pedagógiai kontextusként történő értelmezésével és ezzel összefüggésben az adekvát nyelvhasználattal.²²

21 Vö. Karácsony: Ocsúdó magyarság. (Szokásrendszer és pedagógia). Budapest, Széphalom Könyvműhely. 2002. 379. o.

22 A megszokott korabeli oktatási körülmények között kudarcot vallott falusi tanulók rendre sikerrel vizsgáztak, miután Karácsony olyan módszert talált ki számukra, amely az ő élményvilágukból táplálkozott, valamint az ő gondolkodás- és fogalmazásmódjukat követte.

I. 3. 2. A szabadművelődés utópiája

Meggyőződésében következetes pedagógusként egész életpályáját végigkíséri a művelődés társadalmi igazságtalanságai elleni küzdelem. Már pályája elején, egyrészt a tanácsköztársaság alatt végzett munkájában – részt vesz a nyolcosztályos általános iskola programjának kidolgozásában – és a „parasztgimnázium” tervében és megvalósításában, másrészt a Szülők Iskolájában végzett felnőttoktatási tevékenységében világosan megnyilvánul az oktatás demokratizálása iránti elkötelezettsége. S amikor 1945 tavaszától kezdve a társadalmi-politikai életet általános bizakodás jellemzi, a hazai pedagógiai élet szereplőinek jelentős része úgy tekint rá, mint „*a magyar, a szociális és a keresztyén, illetve a demokratikus nevelés legfőbb képviselőjére*” (GOLNHOFER, 2004:70). És valóban, a kezdetben „progresszív”-nek számító Karácsony Sándor óriási lendülettel veti bele magát a pedagógiai és közélet remélt demokratizálódási folyamataiba. Már áprilisban szabadegyetemi előadást tart Debrecenben a demokratikus nevelésről. Hamarosan az Országos Köznevelési Tanács elnökségi tagjává, néhány hónappal később a frissen megalakult Országos Szabadművelődési Tanács elnökévé választják. Ettől kezdve nemcsak gyakorlati tevékenységében, hanem elméleti munkásságában is előtérbe kerül a felnőttek nevelése.²³

1946-ban megalakul az Országos Szabadművelődési Tanács, amelynek Karácsony lesz az első megválasztott elnöke, 1947 januárjában pedig napvilágot lát a Tanács havonta megjelenő folyóirata, az *Új Szántás*, melynek főszerkesztői megbízatását ugyancsak ő vállalja el. Nem meglepő tehát, hogy a szabadművelődés koncepcióját leginkább az ő munkásságából és műveiből, valamint az általa irányított sajtóorgánumból ismerhetjük meg. Oroszlánrészt vállal a mozgalom létrehozásában: definiálásában, elvi alapvetésében és gyakorlati megvalósításában egyaránt. Maga a szó: *szabadművelődés* is az ő találmánya. Az *Új Szántás*²⁴ legelső száma-

23 Ezen belül a leghátrányosabb helyzetűek, azaz a mélyszegénységben élők aspektusa Karácsony Sándor koncepciójában explicit módon nem merül fel, de a pedagógiájában fontos szerephez jutó *reláció* kapcsán azt is leszögezi, hogy a nevelés folyamatában részt vevők között létrejövő mindenemű kapcsolat nélkülözhetetlen feltétele, hogy a partnerek egyike se legyen korlátozva alapvető életségük elvárásait kielégítésében.

24 Az Országos Szabadművelődési Tanács folyóirata (1947. január – 1948. október). Egy-egy szám körülbelül hatvan oldalon jelenik meg, viszonylag állandó szerkezettel. Az első, legterjedelmesebb egység olyan írásokat közöl, amelyek a szabadművelődésnek olykor valamely elvi kérdését, jóval gyakrabban egy-egy gyakorlati megvalósulásának konkrét példáját állítja az olvasó elé. Bemutatja a szabadművelődés fő törekvéseit, specifikusan rá jellemző szemléletét és módszereit. Egytérthetünk Szóró Ilona összegzésével, aki szerint „*az Új Szántás így egyszerre volt elméleti forrás, szakmai kézikönyv, gyakorlati, módszertani útmutató, és közművelődési hírgyűjtemény, amely folyamatosan tudósított a kulturális élet országos és helyi eseményeiről, miközben zenei, képzőművészeti, színházi eseményekről, filmbemutatókról és könyvekről ismertetéseket, kritikákat közölt.*” (Szóró, 2013:288) Mindezekon túl egy-egy ünnephez kapcsolódóan ötletekkel, illetve konkrét példákkal szolgált a közösségekben rendezett megemlékezés összeállításához.

nak programadó *Beköszöntő*jében először is leszögezi: fontos a pontos fogalmazás, hiszen a népműveléstől eltérően, amelynek során „*más műveli a népet, a szabadművelődésben maga művelődik a nép.*” Ezzel tulajdonképpen a Dániában megszülető népfőiskola eredeti elgondoláshoz tér vissza. A terminusban is feltüntetendő alapelveként határozza meg a hátrányos helyzetű személy szabad, azaz szubjektum voltát, aki aktív, kezdeményező, autonóm lényként vesz részt társadalmi emancipációjában. Ez az alapelv szoros összefüggésben áll Karácsony autonómia-fogalmával, amely a mellérendelő gondolkodásmód szellemében társadalmi téren a gyengébbek, kiszolgáltatottabbak sorskérdéseinek és érdekeinek mindenekfeletti elismerését jelenti mindenféle közösségben és bármely helyzetben. Tisztában van azzal, hogy mindez sok időt, türelmes munkát igényel, melynek eredményei számszerűsítve nem, vagy csak nagyon kevéssé értékelhetők. A *Beköszöntő*ben, amely nemcsak a folyóirat, hanem a szabadművelődés mint koncepció *ars poeticájának* is tekinthető, egymás után veszi sorra és fejti ki az elgondolás elvi alapjait, jellegzetes, Karácsony Sándor-i kimunkált terminológiával, példázatokban és szimbólumokban gazdag biblikus nyelvezettel. „*Minden új szántás előlről kezdett világtörténelem. És minden szántás alulról kezdett világépítés. A szántás az aratás érdekében történik s ott kezdődik az aratás, hogy felszántjuk a földet. (...) A szántás az egyedül lehetséges és helyes alapvetés.*” (KARÁCSONY, 1947:2, Új szántás, In: Új Szántás 1947. 1. sz.) Kinyilvánítja, hogy a célként tételezett valódi kultúra megteremtésének két fő feltétele a gyarmati (ál)kultúra elvetésével a folklórisztikus gyökerekhez való visszatérés, valamint a kultúra egységes értéként történő értelmezése. Az egységes kultúrát nem egyes szerencsések kiváltságának tartja, hanem olyan kincsnek, amely mindenki számára szabadon hozzáférhető kell, hogy legyen. Ahhoz, hogy ez a gyakorlatban is megvalósulhasson, a felnőttek mindig konkrét egyéni vagy csoportigényeiből kell kiindulni. Ahogyan Karácsony megfogalmazza: A növendék „*csak abban részesíthető, amit igényel (...), azt termi, amihez kedve van, az gyökerezik meg benne, ami bele való.*” (KARÁCSONY, 1947:2, Új szántás, In: Új Szántás, 1947. 1. sz.) Ily módon a kultúrához vezető utat szerinte csak az öntevékenység teheti járhatóvá, vagyis a folyamatban az érintett félnek aktív szerepet kell játszania.

A szabadművelődés kiemelt területei a társadalmi ismeretek, a gazdaság kérdései, az irodalom – és mindenekelőtt az alfabetizáció, amelynek kezelése jellemző illusztrációul szolgálhat a mozgalom módszereit illetően. A teljes folyamatot nagy fokú tapintat, empátia, eléggé nem hangsúlyozható személyesség kíséri. Már az analfabéták számbavétele is olyan feladat, amely speciális munkamódszert igényel. Adminisztratív eszközökkel megvalósíthatatlan, hiszen a rászorultság elismerése könnyen együtt járhat a stigmatizáltság érzésével; épp ezért nagy körültekintést, személyes elkötelezettséget kíván meg az arra vállalkozótól. A tudatos előkészítés körébe tartozik az írni-olvasni nem tudók személyes felkeresése, bizalmuk felélesztése, önbizalmuk erősítése. Fontos, hogy érezzék az életük és munkájuk iránti érdeklődést, valamint hogy a hangsúly a tanulás folyamatában mindvégig mindennapi életük természetes közegére és veljáróira, a számukra valóban lényeges, gyakorlati

dolgokra helyeződjön. Szintén fontos, hogy a tanfolyam befejezését követően se legyenek magukra hagyatva. A tartós eredmény érdekében tovább kell kísérni őket, illetve meg kell teremteni számukra az öntevékenységek feltételeit.²⁵ A sajátos magyar helyzet sajátos kihívások elé állítja a szabadművelődést a gazdálkodás területén is. Itt is fontos előfeltételeknek kell teljesülniük ahhoz, hogy az ismeretátadás folyamata megkezdődhessen. Először is nem tanítani kell a gazdálkodó fiatalokat, hanem megteremteni a feltételeket ahhoz, hogy bizalom ébredhessen bennük. Hiszen jogosan bizalmatlanok a helyzetüket történelmi léptékben is folyamatosan jellemző létbizonytalanság, kiszolgáltatottság miatt. Nincsenek hosszú távú elképzeléseik, gazdálkodásukat nem jellemezheti tervszerűség, mert történelmi tapasztalatuk van arról, hogy az esetlegesen megtermelt felesleget a felettük álló, számukra kiszámíthatatlan hatalom adó, dézsma, vagy más kötelezettség címén úgyszólván elveszi. E réteg történelmi bizalmatlansága addig nem szűnhet meg, amíg nem történik meg társadalmi emancipációjuk, azaz – amint Krácsony fogalmaz – „*míg teljes jogú, egyenrangú félként ott nem lehet az élet minden fokán és frontján, ahol a város meg az urak.*” (KRÁCSONY, 2009:227)

Ebből kiindulva Krácsony a szabadművelés valamennyi területén érvényes alapvető szempontnak tartja, hogy a belőle részesülők olyan műveltségterületeket ismerhessenek meg, amelyek számukra felismerhető kapcsolatban állnak saját élethelyzetükkel. Az Új Szántás első számában közölt *Beköszöntő* mellett a téma szempontjából másik meghatározó Krácsony-cikk a *Felnőttek nevelése* című írás, amely folytatásokban jelenik meg egészen a lap utolsó számáig, ekként szimbolikus keretbe foglalja a politikai okokból megfojtott kezdeményezést. Az egyes számok első cikkeként közölt írás – amely, mint minden Krácsony-szöveg, személyes és szenvedélyes hangvételével magával ragadja az olvasót – magán viseli az ellentmondásos történelmi időszak pecsétjét. Világosan felismerhető, hogy szerzője egyrészt a mind hangsúlyosabb baloldali nyomás ellenében fejt ki nézeteit, másrészt a kontinuitás érdekében a lelkiismerete határáig megpróbál engedni ennek a nyomásnak. Mindez azt eredményezi, hogy a szöveg mind inkább elmozdul a realitástól az utópikus felé. Krácsony sorait az a szilárd meggyőződés hatja át, hogy a művelődés, és egyben az egész társadalmi élet előmozdítása csakis a valódi demokrácia és tolerancia elveire, valamint az egymást tiszteletben tartó, közösségi szemléletű alapokra építve gondolható el. A közösségi szemléletből kiindulva a nevelő – növendék alaprelációt olyan nagyfeszültségű áramkörként jellemzi, melynek két sarka „*az odaadás őszintesége és az elfogadás szabadsága*”. (KRÁCSONY, 2002:103) Az írás abból a tétellel kezdődik, hogy a nevelésügyben a legsürgősebb tennivaló a felnőttek nevelése. Hibás céltételezés azonban ezt úgy értelmezni, mintha az alsóbb néprétegeket kellene a polgárság szintjére „felemelni”. A polgári létformát egyrészt idejélműltnek, meghaladottnak látja, másrészt egy olyan, felsőbbrendű és kizárólagos nézőpont eredményének, amely

25 Szerző feltüntetése nélkül (Krácsony?): Úr ir, In: Új Szántás, 1947. július, 387-393. o.

elfogadhatatlan egy plurális és demokratikus társadalomban. Az új szemlélet széles körű elfogadottságához viszont Karácsony szerint az iskolarendszert is át kell alakítani, hiszen fontos szerepe van a szocializációban, ily módon abban is, hogy a polgári létforma sztenderdje az egyes tanítási tartalmakban azt sugallja, hogy a polgári a „normális” – ami tehát attól eltér, az deviáns. A felnőttnevelés alapvető pedagógiai relációjának sajátosságát Karácsony abban látja, hogy az ideális felnőttnevelőnek növendékével nem vezetőként, hanem társként kell együttműködnie. *Társként, „aki ugyanolyan, amilyen ő szeretne maradni vele való vonatkozásában mindvégig, tehát független, őszinte, világos, szabad és meggyőződésének tiszta hevében lelkes egyik ember. Hogy ő a nevelő, azt csak az az egy kis jel árulja el, hogy a felnőtt nevelőjének fogadja el és tartja őt, egyik embernek, kezdeményező félnek ismeri el magához képest, saját magát pedig önként tekinti másik embernek, a nevelési alapviszonyban növendéknek vagy tanítványnak.”* (KARÁCSONY, 2003:255) Karácsony szabadművelődési koncepciójában a két szerep csak egymás függvényében értelmezhető, és kettejük relációja a „hajlandó” növendék és „illetékes” nevelő munkaközösségeként jön létre. A növendék Karácsony szerint csak bizonyos előfeltételek teljesülése – először is elemi életszükségletei kielégíthetősége – esetén válik szabaddá a művelődés számára. Márpedig a szabadművelődés növendékeinek „megrendült kollektív életérzés”-e, amely a felületes szemlélő számára a művelődés iránti közömbösségnek tűnik, szorosan összefügg e szükségletek kielégítésének megvalósíthatatlanságával. Karácsony a maga empátiájával felismeri, hogy a hátrányos helyzetű népesség több évszázados történelmi tapasztalata – nem csupán a fentebb már említett gazdálkodás terén –, a kilátástalan helyzetből való kitörési próbálkozások folyamatos kudarca olyan mélyen: az idegrendszerben, az ösztönökben, a tudatalatti mélységeiben fészkel, hogy csak hosszú ideig tartó, az eddigiekkel konzekvensen ellentétes irányban ható folyamatokkal szüntethető meg. Vagyis elsősorban nem tanítani, nem is példát adni, hanem – Karácsony szavával: – *vigasztalni* kell, ami valójában azt jelenti: bizalmat ébreszteni, ezáltal elősegíteni a *másik* mindaddig csorbat szenvedett emberi méltóságának helyreállítását. Ennek megfelelően a felnőtt növendékek nevelhetősége hármas előfeltételének alapját mindenekelőtt szociális biztonságukban látja. Ugyanakkor a nevelői státuszuknak is vannak előfeltételei. Az illetékesség Karácsony számára többet jelent történelmi örökségnél, tanult mesterségnél vagy más emberektől származó megbízatásnál. Olyan értékekkel való rendelkezést jelent, amelyek átadásával a nevelő *„kielégítheti a nevelésre vágyók hiányérzetét.”* Olyan fogalmak társulnak hozzá, mint *odaadás, áldozathozatal, önfeláldozás.* (KARÁCSONY, 2003:279) Mivel a felnőtt növendék abban különbözik a gyermekektől és ifjaktól, hogy már kifejlődött minden társaspszichológiai kategóriája, a felnőttnevelő a jog kategóriájában autonómiára, a művészet terén a művészi élmény sokoldalú befogadására nevel. Annak érdekében, hogy az egységessé váló kultúra többé ne egyes szerencsések kiváltsága legyen, hanem a szabadművelődésben mindenki számára hozzáférhetővé váljék, fontos, hogy a kultúra nyelve, amely az előző évszázadok folyamán elszakadt magyar gyökereitől és fordításnyelvvé

vált, megújuljon oly módon, hogy nevelő és növendék kölcsönösen érthessék egymást. E közös nyelv talapzatán válhatnak a hátrányos helyzetű rétegek a kultúra részeseivé. A közös nyelv és kultúra megteremtésének igényével összefüggésben a tudomány jelentése és szerepe is átértékelődik számára. Karácsony szemében csak annyiban van létjogosultsága, amennyiben képes jeladássá válni az egyik és másik ember párbeszédében.²⁶

Az egyéni és társadalmi téren egyaránt radikális (utópikus?) reformelgondolásokon alapuló szabadművelődés, amely Karácsony Sándor felnőttnevelési rendszerét épp csak elkezdte kibontakoztatni a második világháború utáni néhány évben, törekvéseiben a társadalmi pluralizmus, valamint a nemzeti érdekek és értékek primátusát képviselte. A koncepció elengedhetetlen működési feltételként jelölte ki, hogy mindkét fél önkéntes elköteleződésén, két egyenrangú fél partneri viszonyán alapuljon. Víziója szerint ebben a mellérendelő viszonyban rajzolódhat ki minden egyes tagnak a közösségben elfoglalt helye, valamint a közösség optimális működéséhez hozzájáruló szerepe. Mivel azonban a nevelés – Karácsony szavai szerint – „pisz-mogó, szaporátlan munka”, a szervezetet pedig az 1948-ban hatalomra került politikai erők felszámolták, meg nem valósult utópia maradt: működésének rövid ideje nem szolgáltat elegendő tapasztalatot ahhoz, hogy meg lehessen ítélni elveinek és gyakorlatának relevanciáját, vagyis értékelni lehessen szerepét és jelentőségét a hátrányos helyzetű felnőttek társadalmi emancipációjában.

I. 4. A felnőttképzés nemzetközi trendjei a második világháború után

Amíg Magyarországon az ismert politikai változások a kultúrához, a művelődéshez való jog kereteit és tartalmát is a politikai hatalom szájíjéhez gyúrták, világszerte soha nem látott – és a korábbiakhoz képest lényegesen jobban szervezett – erőfeszítések figyelhetők meg a felnőtt korú lakosságot is súlyosan érintő analfabetizmus felszámolása terén (különösen Dél-Amerikában és Kínában). Az óriási erőbefektetések ellenére az abszolút számokat tekintve mégis az újratermelődés, a növekedés a jellemző. (SZ. TÓTH, 1993) A felnőttoktatás korábbi dilemmái mind markánsabbá válnak. Ezek három nagy kérdéskör köré csoportosulnak. Az első arra keres választ, hogyan viszonyul egymáshoz az egyetemes, nemzetek feletti, a modern világ jelenségei és összefüggései között eligazító kultúra és a nemzeti beállítottságú, hagyományokra épülő kultúra, valamint az ennek megfelelő ismeret- és magatartásrendszer. A második a felhalmozott, tárgyiasult társadalmi tudás és az „eleven” kultúra, az aktualizált szellemi műveltség kapcsolatáról tesz fel kérdése-

26 Ezen elv alapján jött létre és működött – amíg működhetett – a Karácsony-tanítványokat összefogó Exodus-életközösség, amely küldetészerűen fordult szembe a korra jellemző tudományos diskurzussal, és minden egyes tag egymásért való, személyes felelősségvállalásra építve hozott létre leendőssá vált (nem csak munka)közösséget.

ket, a harmadik rámutat a társadalmi kihívásokhoz való alkalmazkodás és a köznevelés ellentmondásaira, leszögezve, hogy a közölt ismeretek csak abban az esetben épülnek be a személyiségbe, ha az a megismerés folyamán a legkülönbözőbb értelmi képességek mobilizálódnak és teszik lehetővé a gondolkodási műveletek begyakorlását.

Mindezeket szem előtt tartva és a megváltozott társadalmi-gazdasági igényekre reagálva az európai közművelődésben a felnőttképzésnek új koncepciója kezd kiformálódni. Az első nemzetközi konferenciák e változásokat három alapvető irányvonal mentén fogalmazzák meg. Egyrészt fontossá válik, mi a gazdasági-társadalmi fejlettséggel és fejlődéssel összefüggésben a felnőttnevelésnek, a közművelődésnek az adott korszakra jellemző kiemelt feladata. Másodsorú jogos igényként fogalmazódik meg annak szabadsága, hogy az európai közművelődés sokszínűségének jegyében minden ország a rá jellemző társadalomfilozófia függvényében határozza meg: művelődéspolitikájában a nemzeti öntudat kialakulása és fejlesztése, a gazdasági-társadalmi előrehaladás vagy az individuális jogok érvényre juttatása kerüljön-e előtérbe. Mindenekelőtt azonban hangsúly kerül a társadalmi igazságosság és a közművelődés összefüggésére, vagyis az elvek szintjén kimondottan reflektorfénybe kerültek a társadalmilag hátrányos helyzetűek művelődési kihívásai. (SZ. TÓTH, 1993).

A következő fejezetekben azt vizsgáljuk meg, vajon hasonló kihívásokat fogalmazott-e meg az adott brazil és francia társadalmi viszonyok között Paulo Freire és Joseph Wresinski, valamint hogy milyen válaszokat adtak az általuk fontosnak tartott kérdésekre.

II. Paulo Freire felszabadítási pedagógiája

II. 1. Brazília a 20. század közepén

Paulo Freire felszabadítási pedagógiájának történelmi-társadalmi kontextusát a 20. századi Brazília, jelesen az 1930-ban kezdődő Vargas-hatalomtól a katonai diktatúrák végét jelentő 1984. évi demokratikus választásokig terjedő időszak alkotja. Az öt évtized alatt az ország számos téren látványos fejlődésen megy keresztül, ugyanakkor a társadalmát évszázadok óta jellemző problémák jelentős része továbbra is megoldatlanul marad.

A 20. század elején Brazília elmaradott gazdasága a mezőgazdasági nagybirtokok (latifundia) köré szerveződik. Korábbi jelentős pozícióit a cukor-, majd a kaucsuktermelés terén ekkorra már elvesztette. A középosztály még nem vesz részt a politikai életben. Az első világháború kitérésével megélenkül az ipar és a mezőgazdaság, megerősödnek az új, feltörekvő városi csoportok. Szociális reformmozgalmak indulnak, a 20-as évek közepétől a hadsereg fiatal tisztjei egyre markánsabban szállnak szembe a földbirtokos elittel, és gazdasági modernizációt követelnek.

Az 1929-ben bekövetkező gazdasági világválság arra kényszeríti az országot, hogy szakítson addigi, import- és exportorientált gazdaságpolitikájával, és zárt, befelé forduló gazdasági koncepcióval váltsa fel. Az elgondolás bázisát jelentő nemzeti burzsoázia, mivel egyedül nem volt képes erre a váltásra, létrehozta az ebben érdekelt erők szövetségét, a nacionalista-populista mozgalmat, amely a brazil társadalom egyre jelentősebb tényezőjévé válik. (HORVÁTH, 1995) 1930-ban vértelen puccs juttatja hatalomhoz Getúlio Vargast. Az államcsíny célja a kávébárók kiszorítása és a központi hatalom megerősítése, továbbá a társadalmi és gazdasági felemelkedés útjának megnyitása a reformpárti alsó középosztály számára. Vargas kormányzásának 25 éve alatt populista-nacionalista politikát folytat, népszerűségét egyebek között úttörő szerepének köszönheti a minimálbér és a társadalombiztosítási rendszer bevezetése terén, valamint annak, hogy elsőként alapít állami iskolákat, könyvtárakat, megszervezi az orvosi ellátást és bevezeti az anyáknak járó szülési szabadságot. Szociális törvényeivel maga mellé állítja a munkásrétegeket – a szakszervezetek legalisan működhetnek – és szövetségesének tudhatja a katolikus egyházat. A két világháború között egységes, központosított, fasiszta irányultságú álla-

mot²⁷ épít ki. 1937-ben kommunista államcsíny veszélyének ürügyével feloszlatja a kongresszust, érvényteleníti az alkotmányt, és újat vezet be, amely csaknem korlátlan hatalommal ruházta fel őt. Ezzel megkezdődik az Estado Novo [Új Állam] és a diktatúra korszaka, amelyet elnyomó politika és a liberális kapitalizmus elutasítása jellemez. Az uralkodó ideológia a „gazdasági nacionalizmus.” (HORVÁTH, 1996) Vargas új, korszerű államapparátust hoz létre egyebek közt munkaügyi, oktatási és egészségügyi minisztériummal, statisztikai hivatallal. (ANDERLE, 2010) A második világháborúban igyekszik megőrizni Brazília semlegességét, de végül amerikai nyomásra 1942-ben 25 ezer katonát küld az olasz fronton harcoló amerikai hadtest megerősítésére. A háború után egy időre eltávolítják a hatalomból, de 1951-ben visszatér. Második kormányzását infláció, korrupció és politikai botrányok sora kíséri. 1954-ben, amikor megbukik, öngyilkosságba menekül. (FAUSTO, 2011)

1946-ban új alkotmány lép életbe, melynek értelmében az ország szövetségi köztársaság, elnökét közvetlenül a nép választja, öt évre. A hidegháború idején az USA dél-amerikai védőbástyájának számít a kommunista veszéllyel szemben. A kommunista pártot betiltják, a kulturális piacot amerikai termékek uralják. A második Vargas-uralom utáni új elnök, Juscelino Kubitschek nevéhez főként a Célok Programja kötődik, amely harmincegy terv megvalósítását tűzi ki elsősorban az energia, a szállítás, az élelmiszeripar, az alapiparágak és az oktatás területén, valamint meghirdeti Brasília, az új főváros felépítésének programját. A Kubitschek alatti éveket az előzőekhez képest a politikai stabilitás időszakának lehet tekinteni. A nacionalizmust erősítő intézkedései, a nyugat felé terjeszkedő gazdaság javuló mutatói és a Brazília város felépítéséről szőtt álom megvalósulása optimizmusra adnak okot, ezért a program céljai a társadalom széles rétegeiben találnak visszhangra. (HORVÁTH, 1996) Kubitschek biztosítja az állam szerepét az infrastruktúra- és az iparfejlesztés területén. A külföldi tőke bevonása érdekében jelentős kedvezményeket vezet be, gazdaságpolitikája főként az ipar területén hoz jelentős eredményeket. Az őt követő Goulart elnöksége (1961-1964) alatt mérsékelt szerkezeti reformok történnek, de hiába élvezzi a nemzeti burzsoázia, a klérus és a hadsereg egy részének támogatását, a jobb- és baloldal között egyre növekvő politikai feszültség a hadsereg hatalomátvételéhez vezet, amely egész Latin-Amerika szempontjából jelentős fejlődést szakít félbe. (HORVÁTH, 1996)

Mindazonáltal a '60-as évek kezdetén világosan érzékelhetőek bizonyos társadalmi mozgások, illetve új társadalmi szereplők lépnek színre. Erőteljes városiasodás, gyors iparosodás figyelhető meg. Ezek a változások jótékonyan hatnak a földművelés és az állattenyésztés piacára. A föld jövedelmezőbbé válik, így a

27 Horváth Gyula szerint az Estado Novo, bár „általános jobbratolódás eredményeként, az Integralista Párt támogatásával jött létre, nem volt fasiszta államalakulat. Amikor pl. minden párt működését betiltotta, megtiltotta az Integralista Párt tevékenységét is.” (Horváth, 1996:111) Anderle Ádám „európai fasiszta ihletést” (Anderle, 2010:112) lát abban, hogy Brazília a nemzeti ipar fejlesztése érdekében gazdasági kapcsolatokat épít ki Németországgal

tulajdonosok igyekeznek a régi bérlőket elűzni, vagy munkakörülményeiket ellehetetleníteni. A vidéki népesség egyre elégedetlenebb, a migráció közelebb hozza egymáshoz a várost és a vidéket. A munkásokat tömörítő szakszervezetek mintájára parasztszövetségek jönnek létre, a diákok is mobilizálódni kezdenek. A katolikus egyház társadalmi szerepvállalása is megváltozik, az egyház figyelme mind markánsabban az egyszerű emberek, a szegények felé fordul, egybecsengve XXIII. János akkortájt megjelenő, Mater et Magistra²⁸ kezdetű enciklikájának tanításával. A tervezett reformok nem jelentenek többet, mint a kapitalizmus modernizálására, illetve az országon belüli óriási egyenlőtlenségek mérséklésére irányuló kísérleteket, mégis az uralkodó osztályok masszív ellenállását váltják ki. Megvalósításukhoz szükség lenne a befolyásos társadalmi rétegek együttműködésére, ez azonban nem valósul meg, a Goulart-kormányt tehát, bár látszólag jelentős támogatói bázzissal rendelkezik, megbuktatja a hadsereg, és puccsal átveszi az ország felett az irányítást. Az 1964. március 31-i hatalomátvétel látszólag azzal a céllal indul, hogy felszámolja a korrupciót és elhárítsa a kommunizmus veszélyét, illetve visszaállítsa a demokráciát. A hadsereg vezetősége alkotmányerejű rendeletekkel kormányoz. A demokratikus jogok sérülnek, de a rendszer sosem vállalja nyíltan diktatórikus jellegét. 1966-tól az ellenzék újjászerveződik. Az egyházi hierarchia egy része – jelesen azok a püspökök és papok, akik az ez idő tájt formálódó felszabadítási teológia híveivé válnak – szembekerül a kormánnyal, a „lázdók” egyik kiemelkedő személyisége Hélder Câmara, Recife érseke. A diákokat a hatalom a rendszer ellenségeinek tekinti, a legjelentősebb diákszervezet székhelyét felgyújtják, a Brazíliavárosi Egyetemet megszállják. 1968-ban az európai eseményekkel összefüggésben Brazíliában is zavargások törnek ki. Széles körű társadalmi mozgalom indul el, amelyet nemcsak a diákság, hanem az egyház és a középosztály jelentős része is magáénak vall. Két jelentős munkássztrájk szerveződik, folyamatosan alakulnak olyan csoportok, amelyek a fegyveres harc mellett kötelezik el magukat. A hatalom a parlamentet feloszlatja, egyes képviselők mandátumát visszavonja. Titkosszolgálatot hoznak létre, mindennaposak a besúgások. Becslések szerint több mint ezer nemzeti és baloldali érzelmű embert távolítanak el hivatalából. 1969-től újra bevezetik a halálbüntetést – bár *„jobban szerették a kínzások közben elkövetett kivégzéseket, amelyeket aztán úgy tártak az emberek elé, mint a felforgatók és a rendvédelmi erők közötti összecsapások eredményét, vagy mint rejtélyes eltűnéseket.”* (FAUSTO, 2011:286) A diktatúra legvéresebb időszakában a kormány gazdasági téren sikereket ér el. A katonai diktatúra teljhatalmat ad az elnöknek, aki szigorú – és rövid távon kétségtelenül sikeres – gazdaságpolitikát vezet be, melynek eredményeképpen Brazília a multinacionális cégek kedvelt célpontjává válik. A katonai vezetés garantálja a befektetett tőke busás hasznát, a betelepülő iparágak biztos munkaerőpiacot teremtenek. A siker alappillérei az ideiglenes pénzügyi egyensúly, az infláció

28 1961-ben jelenik meg, és a pápai körlevelek közül elsőként foglalkozik nyíltan a harmadik világ kérdésével.

megfekezése és a látványos ipari fellendülés, elsősorban az autógyártás, a vegyipar, az elektrotechnika és az építőipar terén. Ez a „brazil csoda” négy éve (1969-1973). A robbanásszerű fejlődésnek ugyanakkor súlyos árnyoldalai vannak, és bizonyos területeken továbbra is aggasztó az elmaradottság. A nemzetközi kereskedelemtől és a pénzügyi rendszertől való erős függés fennmarad; az ipari fellendülés, amely kedvez a magas és közepes jövedelemmel rendelkezőknek, az alacsony jövedelműeket további hátrányba hozza, így módon egyre erősödő társadalmi feszültségeket generál, ugyanígy egyre kiáltóbb ellentmondás feszül a gazdasági fejlődés és a szociális program elmaradottsága között: Brazíliát továbbra is gyenge mutatók jellemzik az egészségügy, az oktatás és a lakhatás terén. (FAUSTO, 2011)

Az 1970-es évek olajválságával a brazil csoda időszaka is véget ér. A junta utolsó tábornokainak kormányzása alatt a romló gazdasági helyzetből fakadó problémákat tovább súlyosbítja az a tény, hogy a terrorista merényletekben egyre nyilvánvalóbbá válik a hadsereg szerepe. Az 1979-ben kinevezett João Batista Figureiredo mandátumának lejártakor, 1984-ben általános választásokat írnak ki. Ettől kezdve Brazíliában lassú, fokozatos demokratizálódás indul meg, amely egy tágabb, Latin-Amerika számos országát érintő folyamat részeként értelmezhető, és amely folyamatnak kétségkívül Brazília az egyik úttörője. Argentínában 1983-ban omlik össze a diktatúra, Chilében 1987-1988-ban, és a változást mindkét országban heves társadalmi megrázkódtatás kíséri. A braziliai „lassú, fokozatos és biztos” átmenet stratégiáját a kormány hozza létre ennek elkerülése érdekében. Ez egyfelől garantálja a viszonylagos társadalmi stabilitást, másfelől viszont érintetlenül hagy olyan problémákat, amelyek a további demokratizálódás akadályait jelentik: a kiáltó esélyegyenlőtlenséget, a stabil és állampolgárok felé nyitott állami intézmények hiányát, a korrupciót. Ezek felszámolása emiatt különösképpen is nehéz feladat, máig is érvényes kihívás.

A brazil társadalom legsúlyosabb gondjait a 20. század folyamán végig a jövedelemeloszlás egyenlőtlensége és a mélyszegénység jelentik. Az ország egyre gyorsuló ütemű, fájdalmas társadalmi mutációkon megy keresztül, miközben egyszerre küzd az elmaradottságból és az ipari országok fejlődésének sajátosságaiból fakadó problémákkal. (ENDERS, 1997)

Brazília lakossága a 20. század során 51,9 milliőről 164 millióra duzzad. A nemek aránya az 1980-as népszámlálás adatai szerint kiegyensúlyozott: az akkori 120 millió lakosból 59,8 millió a nő, 59,1 millió a férfi. A bőrszíneket illetően 54,2% vallja magát fehérnek, 38,8% meszticnek, 6%-a feketének és 0,6% sárgának. (A fennmaradó 0,4% nem nyilatkozott.) A brazil társadalom alapvetően fiatal, de 1960 óta folyamatosan növekszik az öregedési index. A termékenységi mutató ugyanakkor csökken: 1940 és 1960 között megközelítően azonos (asszonyonként 6,2-6,5 gyermek), a hatvanas évektől kezdődően előbb enyhén, majd erősen csökken (1980-ban egy asszony átlagosan 4 gyermeket szül). A népesség növekedése továbbra is intenzív – elsősorban a halálozási mutatók mérséklődésének köszönhetően. (FAUSTO, 2011)

A népesség területi megoszlásának alakulását elsősorban az észak-keleti régióból való elvándorlás és a művelésbe bevont területek megnövekedése befolyásolja. A másik nagy migrációs hullámot az állam által kezdeményezett nagy infrastruktúrális beruházások, így például Brazília város felépítése idézi elő. A városok népessége többszörösére nő (1940: 16%, 1980: 51,5%). Oka főként az ipar és a szolgáltatások kínálta munkalehetőségek megsokszorozódása, de a növekedéshez hozzájárulnak a mezőgazdaságban zajló változások is: a földeken gazdálkodók elűzése és a gépesítés miatti alacsonyabb munkaerő-szükséglet. A katonai diktatúra számára az ipar fejlesztése az elsődleges, az agrárreform háttérbe szorul. Nem kap jelentőséget az a szempont, hogy a kereslet a szegény lakosság fogyasztási képességének növekedése révén megemelkedhetne. Ehelyett a közepes és magas jövedelműek fogyasztására szánt termékek, például az autók gyártását ösztönzik. A mezőgazdasági reform a földjükről elűzött tömegek számára a társadalmi igazságosság kérdésévé válik. A nagyon rossz körülmények között élő termelők száma és aránya riasztó: 1975-ben 3,64 millió gazdaság (az összes gazdaság 73%-a) a földjét gép vagy állat vontatta eke nélkül műveli meg. A vidéki családok ugyancsak 73%-ának az egy főre jutó jövedelme 1980-ban a minimálbér fele vagy annál kevesebb. Ugyanakkor a déli-délkeleti régiókban jól jövedelmező búza- és szójatermelés, északkeleten gyümölcsstermelés folyik. Az 1950-es évektől kezdődően ipari termelésével Brazília kiemelkedik a harmadik világ országai közül. A hagyományos ágazatok visszaszorulnak, ugyanakkor a tartós fogyasztási cikkek előállításának aránya megnő, húzóágazattá válik az autógyártás. Az ipari szerkezet átalakulása még a legelmaradottabb északkeleti régióban is végbemegy, elsősorban a vegyipar és az élelmiszeripar meglepedésével. (FAUSTO, 2011)

A születéskor várható élettartam 1950 és 1980 között összességében 46 évről 60 évre emelkedik, de az egyes régiók között számottevő eltérések mutatkoznak. A gyermekhalandóság csökken: 1950-ben ezer gyermekből átlagosan 130, 1980-ban 86 gyermek nem éri meg az egyéves kort. Az 1970-es évektől kezdődően a nők egyre nagyobb számban jelennek meg a munkaerőpiacon, a gazdasági növekedésnek, a fogyasztásösztönző intézkedéseknek, a nemek társadalmi szerepéről vallott közvélekedés változásának köszönhetően. Ugyanakkor továbbra is megmarad a nemek közötti különbségtétel a munkaerőpiacon, a nők többségét ún. női munkára (háztartási alkalmazottként, kevésbé képzett munkaerőként ipari és mezőgazdasági munkára, titkárnői, eladói, ápolónői munkakörben) alkalmazzák. A népesség vallási hovatartozását tekintve is változik a helyzet. Bár az évszázadokon át egyeduralgó katolicizmus továbbra is a legnépszerűbb, protestáns vallási irányzatok is megjelennek, köztük nemcsak történelmi egyházak, hanem például a dinamikusan növekvő pünkösdista egyház is.

A brazil társadalom rendkívül heterogén, a népesség különböző csoportjai között óriási ellentétek feszülnek. A lakosság 10%-a rendelkezik a jövedelmek mintegy fele fölött. A vagyonosok számára további vagyonosodást tesznek lehetővé a fogyasztói társadalom és a fejlődő országok előnyei: a javak bősége és az olcsó

munkaerő. A 20. századot végigkísérő folyamatos urbanizáció eredményeképpen a 80-as évekre a lakosság több mint fele városlakó. A városi lakosság jelentős része favelákban: bádogvárosokban, nyomornegyedekben él. (FAUSTO, 2011)

Az oktatásügy a 20. századi Brazíliában a jelszavak szintjén mindenkor a politika kitüntetett részét képezte, amit híven tükröz, hogy Luiz Ignácio Lula da Silva elnök még 2003-ban is fontosnak tartja azt nyilatkozni: „... zöld utat kap az a kezdeményezés, (...) melynek az a célja, hogy a négyéves kormányzati időszak alatt megszüntesse az ország 20 millió lakosát érintő analfabetizmust.”²⁹ (SZILÁGYI, 2010:343) A 20. század első évtizedeiben a brazil lakosság csaknem 70%-a analfabéta, az oktatás csak kevesek kiváltsága. (FAUSTO, 2011) A Vargas-hatalmat megelőző éveket a nevelésügy terén példátlan pezsgés jellemzi, új pedagógiai projektek és tanulási modellek kidolgozásával, oktatási, szakképzési és kutatási intézmények létrehozásával. (CHARTIER, 2003)³⁰

A 30-as években a Vargas-féle „Új Állam” – amint később a 60-as évek katonai diktatúrája is – nem az előző években megálmodott és megkezdett reformok útján, hanem nagy, átfogó, központi intézkedések révén próbálja modernizálni az oktatásügyet. Az új koncepció Brazíliát homogén területnek tételezi fel, és „a föderáció egészére kiterjedő, egységes kulturális teret” (SZILÁGYI, 2011:347) kívánt létrehozni, amelyben mindenkire egyaránt érvényes központi szabályozás valósul meg, tekintet nélkül az adott hely sajátos szükségleteire és adottságaira. Brazília történetében először az 1934-es alkotmány ismeri el egyetemes emberi jogként a művelődéshez való jogot, a tanulás és tanítás szabadságát, és teszi nemcsak kötelezővé, hanem ingyenessé is az oktatást. És bár a későbbi alkotmányok ugyanígy rendelkeznek, a törvénynek – tárgyi feltételek híján – sok helyen egészen az ezredfordulóig nem sikerül érvényt szerezni. Az egymást követő autoriter rendszerek legfontosabb oktatási céljaikként egyrészt a modernizációt, másrészt a központosítást és a nemzetépítés sajátos értelmezéseként az engedelmes állampolgár, illetve saját elit kinevelését jelölik meg. Így például a Vargas-rezsim jogász-ideológusa és oktatáspolitikai szakembere, Francisco Campos konzervatív, antiliberális és autoritárius szemléletű koncepciója az átfogó strukturális reform megvalósítását, olyan programok létrehozását jelölte meg céljául, amelyekben az állam a források újraelosztójaként támogathatja a szegény és kis létszámmal működő iskolákat. A felnőttoktatásban központi tanmenetek és metodológia kidolgozását irányozta elő. A brazil oktatási rendszer sajátossága az a tradicionálisan nagy különbség is, amely a gyenge kimeneti eredményeket mutató alapképzés és a jól működő, nemzetközi viszonylatban is elismert felsőoktatás színvonala között figyelhető meg. A felsőoktatás mennyiségi mutatói a 60-as években

29 Juan Aries cikke, El País 2003.09.10., idézi Szilágyi Ágnes Judit: Kampány vagy építkezés: a brazil oktatásügy régi és új útjai, In: Ferwagner Péter Ákos – Kalmár Zoltán (szerk.): *Az átmenet egyensúlya. Szilágyi István 60 éves.* Áron Kiadó, Budapest, 2010.

30 Chartier számára a korszak három kiemelkedő brazil gondolkodója: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho et Anísio Teixeira szerepe hasonló volt ahhoz, amelyet Ferdinand Buisson, Émile Durkheim ou Alfred Binet töltött be Franciaországban, az állami közoktatás megerteremtésében.

robbanásszerű növekedést jeleznek: a diplomások száma 1960 és 1973 között mintegy a hatszorosára (53 ezerről 300 ezerre) nő. A magánegyetemek száma sokszorosan felülmúlja az állam által fenntartottakét, ráadásul az előbbieket rendelkeznek a folyamatos megújuláshoz szükséges anyagi feltételekkel, mégis a tudományos munka csaknem teljes egészében (90%-ban) az utóbbiakban folyik. (SZILÁGYI, 2010)

A finanszírozás kérdése az oktatásügy többi szintjén is meghatározóan fontos tényező. Az állam az alap- és középfokú oktatásban is igyekszik megosztani a fenntartás költségeit, ehhez azonban szakítania kell azzal a tradicionális szemlélettel, amely Brazíliát homogén kulturális térként kezeli. Paulo Freire lesz az, aki a 20. század közepén kidolgoz egy olyan rendszert: a felszabadítás pedagógiáját, amelynek alapja, hogy az oktatás szükségszerűen politikai cselekvés, és amely mindig a helyi sajátosságok és szükségletek függvényében, az oktatás szereplőinek aktív részvételével, autonóm módon formálódik konkrét programmá és valósul meg a gyakorlatban. A Freire elképzeléseivel rokon közösségi iskolák, amelyek a 80-as évektől kezdve mind jobban elterjednek Brazília-szerte, széles körű autonómiát élveznek, és alternatív pedagógiai programmal működnek. (SZILÁGYI, 2010) Mindazonáltal az átfogó szemléletváltás továbbra is késik, az oktatásügy legégetőbb kérdései azóta is ugyanazok, és amíg a politikusok az érdemi – ám csak hosszú távon megtérülő – lépések helyett hangzatos kampányszlogenekben gondolkodnak, „*a folyamatos útkeresést továbbra is a régi sztereotípiák dominálják, és a brazil oktatásügy kanyargós útjai a régi irányba vezetnek.*” SZILÁGYI, 2010:351-352)

A 20. század vizsgált évtizedeiben – ahogyan egyébként az egész évszázad folyamán – Brazília óriási változáson ment keresztül, elsősorban a lélekszám emelkedése, a gazdaság növekedése és az urbanizáció tekintetében. Lakosainak száma 1920 és 1970 között megháromszorozódik, az egy főre jutó jövedelem megtízszereződik, a városlakók száma ötszörösére nő. (THÉRY, 2003) A számos területen végbement óriási fejlődés azonban nem jelenti sem azt, hogy megszűntek volna az egyes régiók, illetve társadalmi csoportok közötti végletes különbségek, sem azt, hogy véget érhetett volna az analfabetizmus elleni küzdelem.

II. 2. A felszabadítási teológia

A felszabadítási teológia olyan kontextuális teológia, amely a 20. század második felének Latin-Amerikájában jött létre, és a szegények felszabadításának gyakorlatát helyezte középpontjába. Azt, hogy munkánkban külön fejezetrészt szentelünk neki, nemcsak az indokolja, hogy Latin-Amerika társadalmi körképéhez szervesen hozzátartoznak a belőle forrászó lelkeségi és teológiai áramlatok, hanem – és különösképpen – az, hogy tanítása markánsan rányomta a bélyegét Freire felszabadítási pedagógiájára.

Amit a 20. századi Brazília társadalmának bemutatása kapcsán láttunk, nagyrészt az egész latin-amerikai kontinensre érvényes. A század közepétől jelentős

politikai, társadalmi változások zajlanak. A látszatdemokráciákat a 60-as évek közepétől katonai puccsok követik. A diktatúrák elfojtják a népi mozgalmakat, és a multinacionális gazdasági erők érdekeit érvényesítik. A szegények, elnyomottak nem léteznek a társadalom számára, és a kontinens-szerte egyre súlyosabb válságot okozó strukturális szegénységgel szembesülve az egyház nem kerülheti meg a kérdést: Hogyan lehet Isten szeretetéről beszélni, miközben a világban tömegeket sújt szegénység és igazságtalanság? Hogyan lehet a mindennapi túlélésért küzdő szegényeknek hitelesen beszélni arról, hogy Isten szereti őket? (KOVÁCS, 2008)

A kérdések nyomán kibontakozó hatalmas teológiai és egyházi mozgalomból számos, egymástól jelentősen különböző teológiai áramlat nő ki, de a különbségek-nél is jelentősebb a közös talpazat: egyrészt a társadalmi-politikai kontextust meghatározó katonai diktatúrák, a súlyos társadalmi igazságtalanságok és a szegények elnyomása, másrészt az egyház határozott kiállása a kizsákmányoltak mellett.

Elsőként Gustavo Gutiérrez perui teológus foglalja össze és rendszerezi a felszabadítási teológiát máig érvényes módon *Teología de la liberación: Perspectivas* [A felszabadítás teológiája: Távlatok] című művében. (CEP, Lima, 1971) Maga a kifejezés is az ő előadásának címéből válik ismertté, amelyet 1968 júliusában tart Peruban, a Papok és laikusok 2. latin-amerikai találkozásán. Koncepciójának eredetiségét az adja, hogy a teológiát a történelmi gyakorlatról folytatott kritikus reflexiónak tekinti, amely az ember felszabadítását mint célt a földi életben és eszkatologikus távlatban nemcsak egyszerűre, hanem egymás dinamikájában gondolja el. Ebből a felfogásból fakad a felszabadítás gyakorlata, az egyház szegények melletti elkötelezettségének imperatívusza, amely az egyéni szinten megjelenő jószándékon és segítőkészségen túl az igazságtalan társadalmi struktúra megváltoztatásának határozott igényében nyilvánul meg. Teológiájának alapfogalmai a szegény, a szegénység, felszabadítás, utópia, megváltás, megtérés, ingyenesség, öröm. (KOVÁCS, 2008)

A felszabadítási teológia – tárgyunk szempontjából különösen – fontos aspektusa a másik filozófiája, melynek kapcsán Gutiérrez Lévinasra³¹ hivatkozik. A tőle idézett mondat („A Biblia a másik prioritása a hozzám való viszonyban.”) magába sűríti annak lényegét, amiből a felszabadítás teológiája e kérdés tekintetében kiindul. Lévinas etikai megközelítésű filozófiájában a szabadságra törekvő, ám létbe zárt *én* önmagából való kilépése csak úgy valósulhat meg, ha a szubjektum, betöltve hivatását, egy *asszimilálhatatlan mássággal* lép kapcsolatba, ha *viszonyul* hozzá. Lévinas hangsúlyozza, hogy ez a viszony nem szimmetrikus: az *én* részéről „*gratuité*” – ingyenesség, érdeknélküliség jellemzi, és elsősorban a *te* igénye és elvárása határozza meg (GÁNÓCZY, 2013). A másikhoz való viszonyulás, vagyis

31 Emmanuel Lévinas (1906-1995) filozófiájának alaptémájává az „*autrui*”, vagyis a másik ember vagy felebarát kérdéseinek metafizikai és etikai átgondolását tette. Dialogikus filozófiájának középpontjában tehát a *másikkal* való találkozás áll, főszereplője pedig az a „*te*”, akihez képest az „*én*” *hivatása* az, hogy *viszonyuljon* hozzá, még hozzá oly módon, hogy érte *felelősséget* vállal. Wresinski pedagógiájával kapcsolatba hozható elgondolásairól lásd bővebben Kiss, 2016.b.

a szubjektummá válás alapkritériumaként a *felelősséget* nevezi meg. Mivel pedig a szubjektum kezdetől fogva a másikért van, ez a felelősség *másokért* viselt felelősség, amely átruházhatatlan, s ez azt is magába foglalja, hogy akkor is az *énre hárul*, ha az nem *vállalta*. (NEMO, 2008) Mozgatórugója a lét-érdek-mentesség (*intérét désintéressé*) szelleme. Ez az emberileg elháríthatatlan felelősség az ember legfőbb méltósága, és egészen addig elmehet, hogy magára vállalja a másik sorsát.

A felszabadítási teológia mint kritikai reflexió három lépésben bontakozik ki. Alapja az az elv, hogy mivel az ember egyszerre fizikai és szellemi lény, személyes Isten-kapcsolata nem választható el társadalmi és szociális körülményeitől. Ha ezek a körülmények gátolják az Isten-kapcsolat kiteljesedését, akkor Isten a szabad alanyiség megvalósulása érdekében a körülmények megváltozását kívánja. Ezért a felszabadítási teológia reflexiója társadalmielemzésből indul ki, melynek viszonyítási pontjával – a teológia terén szokatlan módon – nem a filozófiát jelöli meg, hanem a humán és társadalomtudományok kutatásaira alapoz. Számára az üdvösség nem csupán a boldog túlvilág ígéletében és a lélek mélyében, sokkal inkább Isten felszabadító cselekvésében valósul meg, aminek már az Ó- és Újszövetségben is számos bizonyítékát lehet felfedezni. Ezért a segédtudományok kutatásaiból származó eredmények elemzését a felszabadítási teológia az evangélium, „*a valóban döntő kritériumok*” (BOFF, 1988:27) fényében végzi el. Az előző belátások értelmében az egyháznak végül el kell jutnia az empirikus valóság kritikai reflexión alapuló, cselekvő megváltoztatásához: be kell vonódnia Isten felszabadító cselekvésének folyamatába, méghozzá nem csupán tanításában, hanem nyílt tiltakozással az elnyomással szemben, a szegények melletti szolidaritás vállalásával és annak minden következményével. (MÜLLER, 2016)

A szegénység fogalma, amelyet a felszabadítási teológia koncepciójának közép-pontjába helyez, különböző hangsúllyal ugyan, de a kezdetektől jelen van az egyház narratívájában és a kereszténység gyakorlatában. Jézus Krisztus azonosítása a szegényekkel sem új dolog. Ily módon a felszabadítási teológia (egyfelől) folytonosságot jelent az egyház kétezer éves lelkeségi hagyományának azon szeletével, amely elutasítja a világ javait. Előzményei megtestesítőinek tekinthetők a szegénységi fogadalmat tevő szerzetesek, a „*szegénységmozgalmak messianisztikus és apokaliptikus vezéralakjai*” (MÁTÉ-TÓTH, 1989:649), az egyház által létrehozott szegénygondozó intézmények, majd az ebből a szempontból törést jelentő reformáció után a szociális enciklikák, melyek között időrendben az első XIII. Leó 1891-ben kiadott *Rerum novarum*a. Mindazonáltal a 20. század során egyre világosabbá válik – különösképpen Latin-Amerikában, amely „*egyszerre mind keresztényebb és mind szegényebb földrész*” (GUTIÉRREZ, 2016:67) –, hogy mindez az egyház részéről megnyilvánuló jószándékú igyekezet önmagában nem hozhat megoldást, mert nem számolja fel a szegénységet újratermelő és állandósító struktúrákat: azok stabilan be vannak ágyazódva a társadalomba.

Az egyház szegényekkel kapcsolatos magatartásának alakulásában mérföldkővet jelent a II. vatikáni zsinat, melynek tanítása a személyt, a párbeszédet és a kommu-

nikációt állítja a középpontba.³² A zsinat *Lumen gentium* és *Gaudium et spes* című dokumentumainak megközelítései és belátásai új távlatokat nyújtanak az egyetemes egyház és a mindenkori konkrét társadalom kapcsolata előtt. XXIII. János, VI. Pál és II. János Pál pápák új szemléletű állásfoglalásai³³ egyértelmű hivatkozási ponttá és inspirációvá válnak a felszabadítási teológia számára. A felszabadítási teológia ugyanakkor új dimenzióba is helyezi a szegénység misztikáját. A Biblia tanítására alapozva hangsúlyozza, hogy Isten már az Ószövetségben úgy jelenik meg, mint aki megszabadít: *valóságosan* kivezeti Izrael népét a fogságból, a társadalmi elnyomástól. Az Újszövetség Jézusa, aki az Isten Országára irányuló cselekvést helyezi a középpontba, a nyomor és az igazságtalanság elleni küzdelem prófétája. Elsősorban a szegényeknek és elesetteknek hirdeti az Evangéliumot, gyógyításaiban összekapcsolódik az üdvösség és a gyógyítás, és a társadalmi összetűzésekben oly módon foglal állást, hogy a jogtalanságot, igazságtalanságot nem csupán mint egyéneket, hanem mint az elnyomó társadalmi csoportok bűneit ítéli el. A felszabadítási teológia számára a nép panasza Isten hangja, Jézus követése pedig elköteleződésre hív jelent az igazságosságért folytatott harcban. Mindez nem jelenti azt, hogy a felszabadítási teológia számára a szegények *kizárólagos* címzettjei lennének az üdvtörténetnek, mint ahogyan az a 80-as évek hivatalos egyházi kritikáiban megfogalmazódott. „*Isten felszabadító cselekvése a szegényekkel és gazdagokkal szemben az ember alanynyá válására irányul, s ezáltal az ember szabadságára is az elnyomás és a függőség minden formájával szemben.*” (MÜLLER, 2016:41) Ebben a folyamatban minden ember hivatása az, hogy a felszabadítás *társhordozója* legyen. Szegénység-értelmezése tehát nem korlátozódik a gazdasági dimenzióra. „*A szegény a jelentéktelen, az, akit nem személynek tekintünk, olyasvalakinek, aki nem kapja meg az őt emberként megillető jogai teljességének elismerését.*” (GUTIÉRREZ, 2016:71) A társadalmi-gazdasági szegénységet – amely a kizsákmányolás vagy valamiféle hátrányos megkülönböztetés következménye – élesen megkülönbözteti az evangéliumi szegénységtől, amely a szüntelen Isten-keresést és a felebarát szolgálatát jelenti, és amelyre minden keresztény hívőnek törekednie kell. Az egyház szegények melletti döntése a szegényekért és a szegények között élő szegény egyház hármasság követelményében valósul meg. (MÁTÉ-TÓTH, 1989)

A felszabadítási teológia tanítása szerint a szegények melletti elköteleződés nem kizárólag az egyház kötelessége, de olyan kihívás, amelyet az egyház semmiképpen nem hagyhat válasz nélkül. Ez a válasz az egyházi tisztségviselők részéről megnyilvánulhat körlevelekben kifejtett állásfoglalásokban, tanításban, és még inkább személyes életük elkötelezésével: a szegényekkel vállalt sorsközösség elfo-

32 Előkészítésében a francia „új teológia” (nouvelle théologie) – korábban a hivatalos egyház által elutasított – olyan vezető egyéniségek vettek részt, mint Yves Congar, Marie-Dominique Chenu, Henri de Lubac.

33 Pl. az egyház különösképpen a szegények egyháza, vagy Jézus prédikációinak horizontja nem az egyház, hanem Isten Országáa.

adásában.³⁴ A hívek elköteleződésének jele az egyház helyi egységeinek, az ún. bázisközösségeknek³⁵ a szerveződése, amelyekben a felszabadítási teológia víziója modelleződik az egyház, egyben a társadalom elérni kívánt működési módjáról. A bázisközösségekben a szegények az evangéliummal való bensőséges találkozás révén teljes Isten-képmási méltóságukban láthatják magukat, és aktívan vehetnek részt az egyház közösségének életében.³⁶ De ezen túlmenően „*a bázisközösségek jelentik most azt a színhelyet, ahol a szegények saját állampolgári értékeiket újra visszaszerzik, azon túl, hogy ott hitüket élik. Itt gyülekeznek, itt számítanak valakinek, beszélhetnek, szavaikat nem cenzúrázzák, gondolataikat megértik és kultúrájukat elismerik. (...) A nép szabadságának életterévé váltak.*” (BOFF, 1988:15, 31)

A felszabadítási teológia tehát, miközben várja Krisztus második eljövételét, nem nyugszik bele az igazságtalan világba. A Medellinben nyilvánosan megszólaló új mozgalom kimondja, hogy az evangéliumhoz való hűség nem pusztán a szegények karitatív segítségét, hanem a társadalom konkrét szociális megváltoztatására irányuló cselekvést is jelenti, azaz politikai dimenziója van.³⁷ Ennek értelmében a felelős és hiteles kereszténység egyszerre jelent elkötelezettséget „*az emberek politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális alapjogai, illetve istengyermeki méltóságuk s ezáltal egy emberarcú társadalom mellett.*” (SAYER, 2016:13)

34 E kontextusban feltétlenül meg kell említenünk a Medellinben (1968), Pueblóban (1979) és Santo Domingóban (1992) rendezett és emblematickussá vált latin-amerikai püspöki konferenciákat. A tanácskozások eredményeképpen „*jelenvalóvá vált a másik az öt kirekesztő és félredobó társadalomban, amikor szolidaritásért kiáltott*” (Gutiérrez, 2016:20), és megfogalmazódott „*a szegények melletti elsődleges döntés*”, amely arra hívja meg a híveket, hogy a szegények szenvedő tekintetében a szenvedő Krisztus arcát ismerjék fel. Ugyancsak meg kell emlékeznünk azokról, akik a szegényekkel vállalt sorsközösség miatt szenvedtek üldöztetést, sőt vértanúságot. Legismertebb közülük a mártírként tisztelt Oscar Romero San Salvador-i érsek.

35 A bázisközösség az egyház belső megújulásának terméke a felvilágosodás nyomán kialakult polgári individualizmus ellenében, amely a vallást a közösségi szintről a magánszférába üzte. A bázisközösségek különböző társadalmi kontextusokban más-más szerepet játszanak. Latin-Amerikában a felszabadítás gyakorlati tényezői. Egy közösség egy-egy laikus lelkivezető körül kialakuló 2-300 fős közösség, amely az egyház közös küldetésének hordozójaként fogja fel önmagát. Misztika, testvériesség és politizálás jellemzi őket. A Bibliát élettapasztalataik tükrében értelmezik, közösségeikben testvéri egyenlőség megélésére törekednek, működésük fontos aspektusa a diakóniai szolgálat és a politikai elkötelezettség. (Katolikus lexikon, elektronikus változat: <http://mek.oszk.hu/adatbazis/lexikon/phplex/lexikon/d/katlex/s026.html>)

36 További nagy jelentősége, hogy a kölcsönösség létrejöttének feltételeként a teológia új nyelvét, új megközelítését alakítja ki, amely megszünteti a tudományos teológia és a közösség konkrét tapasztalatain alapuló hívő reflexió közötti szakadékot. A közösségekben kölcsönös tanulás valósul meg: „*egyik a másikának egyszerre (...) tanítója és tanítványa*”. (Boff, 1988:40)

37 Vö: „*itt a pap az elnyomottak barátja és elvtársa. Mi mást mondhat nekik? Szervekedjetek, fogjatok össze, tartóztassátok fel azokat, akik el akarják venni megélhetésetek alapját! Lépjetek be tömegesen a szakszervezetbe, és ott küzdjétek azért, ami megillet benneteket! Támogassátok azt a pártot, amelyet ti választottatok, és amely ügyeteket képviseli a politikai arénában! (...) Ha egy vallás ezt a feladatot nem tölti be, akkor nem tudom, milyen Istenről beszél, s ha imádkozik, milyen Istenhez könyörög.*” (Boff, 1988:66)

A felszabadítási teológia megítélése első megjelenése óta jelentősen megváltozott. Bár kezdetben a latin-amerikai püspökök sem fogadták el mindnyájan, a Latin-Amerikai Püspöki Konferenciák Állandó Tanácsa (CELAM) a 70-es évek végén magáévá tette a szegények melletti elköteleződés imperatívuszát. Az 1970-1980-as években radikalizmusa ellenérzéseket szült, sőt összeütközéseket eredményezett a politika és gyakran az egyház vezetőivel szemben. A marxizmustól (egyes teológusok által olykor kritikátlanul) kölcsönvett szempontjai, a marxista ideológia megszokott szóhasználata félelmet keltett, bizonyos fogalmak használata (a szegények melletti elsődleges döntés, osztályharc, függőségi elmélet, strukturális bűn) félreértésekhez vezetett. A 90-es évektől kezdődően már csak néhány teológus utasítja el teljességgel, a tanítóhivatal részéről néhány elem kap kritikát, illetve igényel további pontosítást.³⁸ A társadalomanalitikai közvetítéssel és a marxista fogalmi készlet részleges használatával kapcsolatos kifogásokat a felszabadítás teológiája azzal utasítja vissza, hogy leszögezi: teológiai antropológiából indul ki (az ember Isten teremtménye), viszont az emberi létállapot teljes értelmezéséhez segítségül hívja a szociológia, a politológia és a közgazdaságtan eredményeit. „*A világtörténelem (...) üdvtörténet, mivel Isten a világ és az ember teremtőjeként és megváltójaként önmagát tüzte ki a történelmi mozgás és az emberi felszabadítási tevékenység objektív céljául. Aki tehát a felszabadítás oldalára áll, az az isteni Szabadító oldalán áll.*” (MÜLLER, 2016:116) Ma már számos vatikáni dokumentum kiáll a felszabadítás teológiájának jelentősége, sőt szükségessége mellett. A hivatalos megnyilatkozásokban jellegzetes dél-amerikai kifejezések – mint például a strukturális bűn – bukkannak fel. Elfogadottá vált a felszabadítás teológiájának az az alaptétele, miszerint nem létezik egynemű, általános teológia: a teológiai reflexió mindig valamilyen kontextushoz kötődik, nem léphet ki a történelem és az idő keretei közül, valamint hogy a társadalmi-politikai meghatározottságok kihívásaira válaszolva, az egyenlőtlenségek és igazságtalanságok mindennapi realitásában a dél-amerikai teológiai gondolkodás szükségszerűen fonódik össze a praxis igényével. Egyes teológusok az egyetemes egyház szociális tanításának szemléletváltásához való jelentős hozzájárulásának tartják azt az érdemét, hogy alapvetően nem fogadja el a kapitalista gazdasági berendezkedést, miközben feladja a szocializmus szintén alapvető teljes elutasítását,³⁹ némelyek még ennél is nagyobb horderejűnek látják és úgy értékelik, hogy a II. vatikáni zsinat víziója az egyházzal leginkább a felszabadítási teológiában ölt testet.⁴⁰

38 Ennek ellenére Magyarországon mindmáig nincs jelentős irodalma, és fordításban is csak kevés ilyen tárgyú mű jelent meg.

39 Vö. Dussel, Enrique: *Ethik der Gemeinschaft*, Düsseldorf, idézi Máté-Tóth, 1991:577

40 Vö. Müller, 2016

II. 3. Freire életpályája

II. 3. 1. Gyermekkora, tanulmányai

1921. szeptember 19-én született Recife-ben, Brazília egy szegény, észak-keleti szövetségi államában, Pernambucóban, Joaquín Temístocles Freire és Edeltrudes Neves Freire harmadik gyermekeként. A családi életüket jellemző belső biztonságra, védettségre azonban kívülről hamarosan ránehezedik a brazil középosztályt is sújtó gazdasági világválság társadalmának bizonytalan légköre. A család elszegényedik, 1931-ben Recife-ből a kevésbé drága Jaboatão dos Guararapes városába költöznek, és az apa 1933-ban bekövetkezett halála után az egyedül maradt anya öt gyermekével még nehezebb helyzetbe kerül. A keresztény nevelésben részesült, korán kényszerű önállóságra jutott Paulo mindennapjait a brazil gyermekek többségének megszokott tevékenységei töltik ki: amikor nincs iskolában, a többiekkel cselleng, halat fognak a folyóban, vagy gyümölcsöt csennek idegen kertekből. A mindennapos problémává váló éhezés és nélkülözés akadályozza tanulmányi előmenetelét: egy időre fel kell függesztenie középiskolai tanulmányait, végül pedig képességeihez mérten gyenge eredményt ér el. A gyermekkor nehézségei ugyanakkor életre szóló tapasztalatokat nyújtanak számára, melyek meghatározónak bizonyulnak későbbi életpályájának alakulására. Saját bőrén tapasztalja meg a brazil társadalom aktuálisan legégetőbb problémáit, és empátia ébred benne a hasonlóan szegény sorsúak iránt. (FREIRE, A. M. A., 1996) „Felismertem, hogy az a jog, hogy tanulhattam, a tulajdon joga volt a nincstelennel szemben.” A család anyagi helyzetének viszonylagos megszilárdulásának köszönhetően 1943-ban felsőfokú jogi tanulmányokba kezd a recifei egyetemen, amelyeket aztán megint csak több ízben meg kell szakítania, szintén anyagi okok miatt. Közben portugál nyelvet tanít egykori iskolájában. 1944-ben, tanulmányai befejezése előtt megházasodik: feleségül veszi a hozzá hasonlóan katolikus családból származó Elza Maria Costa Oliveirát, házasságukból öt gyermek születik. Házassága, illetve az a tény, hogy felesége tanítónő, döntő hatást gyakorol egész élete további alakulására: érdeklődése pedagógiai kérdések felé fordul, és rövid ügyvédi tevékenység után – melynek során például a recifei külvárosokban működő szakszervezeti mozgalom aktivistáinak tartott előadásokat – pályája végérvényesen a nevelés területén teljesedik ki. (GERHARDT, 1993)

II. 3. 2. Az 1947-1957 közötti időszak: a pályakezdés éve

1947 és 1957 között ugyancsak Recife-ben egy felnőttképzéssel foglalkozó intézet, a Serviço Social da Indústria (SESI) [Ipari Dolgozók Szociális Irodája] kulturális és oktatási osztályát irányítja. Már itt feltűnik, hogy a hátrányos helyzetűekkel kapcsolatos, hagyományos karitatív alapállás helyett – amely a rászorultakon

anélkül próbál segíteni, hogy őket saját sorsuk valódi alakítójának tekintené, ezáltal folyamatosan a segítő morális felsőbbrendűségét közvetíti – egy, a saját elgondolásán alapuló módszer kialakításán dolgozik. Egy időre az egész intézmény vezetését átveszi, de szokatlan, a rendszer számára túlságosan demokratikus, nyitott és szabad vezetési stílusa miatt számos kritikát kap, ezért rövidesen lemond. (FREIRE, A. M. A., 1996) Munkamódszerei közé tartozik például, hogy a SESI óvodáiban és iskoláiban igyekszik megnyerni a gyerekek és szüleik egyetértését a saját pedagógiai elvei számára, az intézményekben folyó pedagógiai munkát ugyanis nem tudja elgondolni a családi és társadalmi környezet figyelembe vétele nélkül. Tisztában van azzal, hogy az olyan problémákat, mint a rosszul tápláltság vagy a gyermekmunka, csak a szülők bevonásával lehet megoldani. Az ugyancsak a SESI keretei között működő munkáskörökben Freire és kollégái mindenekelőtt arról próbálják meggyőzni a munkásokat, hogy saját érdekeik érvényesítését, életük problémáinak megoldását ne kívülről, az állami szervektől várják, hanem – minthogy képesek rá – vegyék a maguk kezébe sorsukat, és az érte személyesen vállalt felelősséggel próbálják előmozdítani életük alakulását. Már itt láthatók tehát a „conscientização”, az öntudatosodás módszerének csirái. A munkásokkal folytatott beszélgetések során Freire észreveszi, hogy sok dolgozót érdekelnek a politikai kérdések, ha azokat a saját szükségleteik és nehézségeik felől közelítik meg számukra. Ehhez diapozitíveket és filmeket használ. Ugyanakkor visszaemlékszik a saját olvasástanulási tapasztalataira, és olyan képekkel szemléltet, amelyek az emberek saját léthelyzetével, valós problémáival kapcsolatosak. Ezzel érdeklődést és motivációt vált ki bennük, egyúttal csökkenti azokat a gátlásokat, amelyek iskolai pályafutásuk alatt átéltek kudarcikból fakadnak. Mindezzel Freire és csapata célja az, hogy „*a munkást integrálják a történelem folyamatába*” és „*arra ösztönözzék, hogy ő szervezze saját, személyes életét a közösségen belül.*” (GERHARDT, 1993:464).⁴¹ Annak ellenére, hogy befolyása visszaszorul a SESI-ben, ezzel a tevékenységgel Freire már itt megalapozza a későbbiekben kibontakoztatott társadalmi párbeszéd, a parlamentarizáció, illetve az egyén mint autonóm lény elfogadása tiszteletben tartásának elvét. Miközben a fenti elvek következetes érvényesítése mind inkább beleütközik az intézményes keretekbe, Freire a SESI-n kívül is egyre nagyobb társadalmi szerepet vállal az ország általános demokratizálódási folyamatának elősegítésében, és minden területen egyre élesebben szembesül azzal a több évszázados elmaradottsággal, amely Brazília felnőtt lakosságának nagy részét sújtja. (GERHARDT, 1993)

41 Amint azt a Bevezetésben jeleztem, egyetlen Freire-mű sem érhető el magyarul teljes egészében, (csak *Az elnyomottak pedagógiája* második fejezetéből jelentek meg részletek andragógiai szöveggyűjteményekben Bajusz Klára, illetve Szekeres Péter fordításában) „valószínűleg mert korábban a marxizmustól túl eltérőnek, ma pedig túl marxistának tünnek.” (Mészáros, 2005:88-89) Ezért műveit és a hivatkozott Freire-szakirodalom csaknem egészét idegen nyelven olvastam. Minden idézet és az intézmények nevének magyar megfelelői a saját fordításaim, ezt a továbbiakban külön nem jelzem.

Az 1950-es évek brazil társadalmi valóságát, amelyet általános értelemben a demokratikus tapasztalat és a társadalmi párbeszéd hiánya jellemez, még ebben az időszakban is terheli a rabszolgaság intézményének késői felszámolása, valamint az a tény, hogy az ország vezetői részéről azóta sem történtek érdemi intézkedések annak érdekében, hogy a volt rabszolgák polgárokká válhassanak a szó gazdasági, politikai és társadalmi értelmében. Az 1945 után hatalomra került politikai elitnek továbbra is az az érdeke, hogy az ország mintegy 15 millió analfabétáját kívül tartsa a választási rendszeren. Lima elemzésével egyetértve azt mondhatjuk, hogy az átmenet időszakában a népi erők formálódása, a nacionalizmus mint uralkodó ideológia, a radikális katolicizmus és a népi kulturális mozgalmak a reformok útján haladó Braziliát leginkább jellemző társadalmi jelenségek. (LIMA, 1984:26) Ezek mindegyikének szerepét látni fogjuk Freire életpályájának bemutatása során. Lima megjegyzi, hogy a fent említett időszakban a radikális társadalmi változások hívei elsősorban a keresztények közül kerültek ki. Az 1920-as években létrejött brazil keresztény radikalizmus pedig szorosan összefügg a felszabadítás teológiájával, amelynek jelentőségével külön fejezettrészen foglalkoztunk. De itt is fontos megjegyeznünk, hogy Freire számára a következetes keresztény meggyőződésnek természetes velejárója a társadalmi igazságtalanság elleni küzdelem. *„Számomra mindig felfoghatatlan volt, hogyan lehetne összeegyeztetni a Krisztussal járást mások kiszákmányolásával, a krisztusi elvek elfogadását az etnikai, nemi vagy társadalmi osztályokhoz kötődő diszkriminációval.”* (FREIRE, P., 2002:121) Freire elismeri egyébként, hogy elgondolásai és a felszabadítási teológia – illetve annak bizonyos ága – között felfedezhetők kölcsönhatások. *„[...] kétségtelenül van kapcsolat közöttem és a felszabadítási teológia között [...] lehetséges, hogy az ő rám gyakorolt hatása nagyobb, mint az enyém rá. De kétségkívül igaz, hogy van egyfajta jóleső közelség közöttünk.”* (FREIRE – GUIMARÃES, 1987)

A felsőoktatás szintjén két olyan intézményt kell megemlítenünk, amely a nemzeti öntudat felélesztésének, így a társadalom demokratizálódásának stratégiai fontosságú előmozdítója volt: az egyik az 1950-es évek közepén alapított Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) [Brazil Tanulmányok Felsőfokú Intézete], a másik a Brazíliavárosi Egyetem. Megalapításuk előtt a brazil értelmiség, amikor a brazil valóságról gondolkodott, idegen: Európából vagy Észak-Amerikából kölcsönzött koncepció mentén tette. Ennek biztonságából kiindulva Brazíliára elmaradott idegen országgént tekintett, amelynek valóságával nem akart azonosulni. Idegen minta alapján egy Brazíliától idegen kultúrát igyekezett meghonosítani, amivel az is együtt járt, hogy minél kulturáltabb akart lenni, annál kevésbé akart brazil lenni. Erre az elidegenedésre válaszreakcióként jött létre az ISEB. Felismerte annak szükségszerűségét, hogy Brazíliáról a brazil valóság alapján gondolkodjon, hogy szubjektumként tekintsen rá, hogy azonosuljon vele, úgy, ahogyan van. Ez vezetett egy új brazil értelmiség kialakulásához, amely elköteleződött egyrészt a nemzeti kultúra, másrészt a társadalom átalakítása iránt. A Brazíliavárosi Egyetem nyíltan elvetette máshol működő minták importálását, saját, autentikus brazil tudás-

koncepciót alakított ki. A brazil valóság mind mélyebb megismeréséből fakadóan egyre hatékonyabban járult hozzá annak átalakításához. E két intézmény azért tudott jelentős társadalmi hatást kifejteni, mert úgy kísérték az országot a demokratikus átalakulás útján, hogy közben felvállalták a nemzeti öntudat felélesztésének felelősségét. Freire természetesen ebbe a nemzeti öntudatra apelláló irányzatba illeszkedik doktori disszertációjával és az annak alapján megjelenő első művével, amely át van itatva a nemzeti fejlődés, illetve általánosabban a függés elmélete gondolatával. (FREIRE, A. M. A., 1996)

II. 3. 3. A későbbi Freire-módszert megalapozó tapasztalatok Recife-ben

Amikor 1956-ban hét másik pernambucói szakemberrel együtt Freirét a recifei oktatási konzultációs tanács tagjává választják, Alceu de Amoroso Lima katolikus gondolkodó és Anísio Teixeira, az „új pedagógia” vezéregyénisége hatására Recife több plébániájának szociális-népművelő tevékenységébe is aktívan bekapcsolódik. Ebben a kontextusban kiemelkedőnek tartjuk a Casa Amarela plébánia papjaival és laikusaival közös projekt megszervezését és lebonyolítását, amelyben az óvodától a felnőttoktatásig hét oktatási intézmény dolgozott együtt egy tanulási program kifejlesztésében és a vezetők képzésében. A projektben kitűzött célok csak úgy valósulhattak meg, hogy az egyes csoportok képesek voltak eredményesen együttműködni egymással mind tartalmi, mind szervezési kérdésekben. Freire már ebben a projektben alkalmaz olyan munkaformákat és eszközöket – mint pl. tanulócsoportok, akciócsoportok, kerekasztal-beszélgetések és viták, illetve tematikus kártyák – amelyek a csíráját jelentik annak, amit később Freire-módszernek fognak nevezni, és amelyek alkalmasak lesznek arra, hogy fel lehessen használni őket a tanulás folyamatában, akár formális, akár nem formális keretek között. Más, a demokratikus átalakulás iránt hasonlóképpen elkötelezett fiatalokkal együtt megalapítja a Capibaribe Intézetet, amely hasonló elvek mentén nyújt magas szintű képzést tudományos és etikai téren egyaránt. Első előadását, amellyel mint a társadalmi átalakulást szorgalmazó, „haladó nevelő” egycsapásra híressé vált, 1958-ban, Rio de Janeiróban tartja a 2. országos felnőttoktatási kongresszuson, „Felnőttnevelés és a társadalom peremére szorult népesség” címmel. Előadásának újszerűsége egyrészt a kérdés radikálisan új alapokon nyugvó megközelítésében, másrészt az új szemléletnek megfelelő, ugyancsak radikálisan új nyelvezet használatában rejlik. Üzenetében az fogalmazódik meg – Brazília történetében először –, hogy a felnőttek alfabetizációja nem merülhet ki egyszerűen az írás-olvasás technikájának megtanításában, hanem olyan komplex koncepció részét kell, hogy képezze, amely azzal, hogy ennek a hátrányos helyzetű lakosságnak a speciális igényeihez igazodva az ő mindennapi életük realitásából indul ki, és a folyamatban való aktív részvételre, döntésképeségre, szolidaritásra nevel, egyúttal a társadalmi átalakulás hatékony eszközévé is válik. 1959-ben filozófiai és neveléstörténeti doktorátust szerez. Dolgozata később, némi-

leg átdolgozva, *A művelődés mint a szabadság gyakorlata* (Educação como prática da liberdade) címmel jelenik meg.

Az oktatás megreformálására tett erőfeszítései, mint pl. a SESI-ben vagy a katolikus egyházon belüli szociális-népnevelési tevékenysége eredményeképpen 1961-ben meghívást kap a Recifei Egyetemtől. Az egyetemi vezetés olyan embert keres, akinek addigi pályája jelentős eredményeket tud felmutatni a neveléstudomány területén és a reformok híve, ily módon sikerrel járulhat hozzá a demokratikus eszmék mind szélesebb körű terjesztéséhez. Filozófiai és neveléstörténeti tárgyú előadásaira nagy hatással vannak a 20. század egyik legjelentősebb katolikus gondolkodójának, Jacques Maritain-nek és a perszonalizmus úttörőjének, Emmanuel Mounier-nek a gondolatai. Maritain politikai filozófiájából megtanulja, hogy az a humanizmus, amely figyelmen kívül hagyja az ember természetfölötti dimenzióját, csonka, torz ember létrejöttéhez vezet. Az ember transzcendencia iránti igényét elfogadva látja lehetségesnek és tartja fontosnak különböző szemléletű emberek együttműködését közösen kitűzött társadalmi cél megvalósulása érdekében. Mounier perszonalista filozófiájából fontos lesz számára az a tétel, hogy az ember alapvetően sem nem individuális, sem nem kollektív lény, hanem személy, aki – bár nem kizárólag társadalmilag létezik – közösség tagjaként, személyes interakciók révén juthat el a kiteljesedéshez. Ezek a belátások alakulófélben levő pedagógiai koncepciója alapvetéseivé válnak. Egyetemi kurzusai újszerűsége egyrészt abban a megközelítésben rejlik, amely alapján a hallgatókkal közösen megvitatják a brazil társadalom aktuális helyzetét és a társadalom átalakulását akadályozó legégetőbb problémákat, másrészt az ebből következő gyakorlatban: mivel Freire szerint a diákoknak aktívan részt kell vállalniuk ebben az átalakításban, megszervezi, hogy rendszeresen ellátogassanak a szegénynegyedekbe, és az ott élő emberekkel kontaktusba lépve a sokszorosos hátrányos helyzet megszüntetését elősegítő tevékenységet folytassanak. Egyetemi oktatóként szakmai ügyekben szabadságot élvez: az intézmény vezetése nem korlátozza tevékenységét. Amikor 1960-ban a baloldali Recifei városvezetés megalapítja a Movimento de Cultura Populart [Népművelési Mozgalom] (MCP), Freire egyike az alapítóknak, és oroszlánrészt vállal a felnőttoktatási projektek koordinálásában. Az MCP katolikus, protestáns és kommunista aktivistái azonban különféleképpen értelmezik a szervezet oktatási koncepcióját, ily módon a felnőttek alfabetizációjának összehangolása állandó konfliktusok forrásává válik. (GERHARDT, 1993)

II. 3. 4. Kulturális körök: Circulos de culturais

Az MCP és más, szintén a populista politikából fakadó népi kulturális mozgalmak működése bizonyos politikai mobilizációt eredményez, és felerősíti azokat a törekvéseket, amelyek a növekvő brazil kulturális elidegenedés ellenében megfogalmazódó nacionalista választ az analfabetizmus felszámolásában látják. (LIMA, 1984) Lima három intézmény jelentőségét emeli ki különösképpen: ezek a Centro

Popular de Cultura [Népművelési Központ] (CPC), a Movimento de Educação de Base [Alapfokú Oktatásért Mozgalom] (MEB) és a már fentebb említett Movimento de Cultura Popular (MCP), melynek kapcsán Freire fontosnak tartja hangsúlyozni, hogy a szervezet „mozgalom”, vagyis mentes az intézményeket tipikusan jellemző nehézségtől, sokkal inkább állandó mozgás, dinamikus változás jellemzi. Egyrészt olyan kulturális központokból (Centros de cultura) áll, amelyekben elsősorban az egyetemi hallgatók pedagógiai képzése folyik, másrészt olyan kulturális körökből (Círculos culturais), amelyekben az iskolázottság nélküli felnőttek számára felkínált alfabetizációs munka zajlik. E kulturális körök praxisában formálódik és kristályosodik ki Freire saját módszere, melynek segítségével az analfabéták 30 óra tanulás után (ami 30 alkalomból álló kurzust jelent hetente ötször, napi 1-1 órás foglalkozásokkal) képessé válnak arra, hogy egyszerű újságcikkeket olvassanak, írásban pedig rövid mondatokban fejezzék ki magukat. Ez a módszer képes arra ösztönözni a programban részt vevő felnőtteket, hogy apátiájukból kilendüljenek és megértsék: ők is a kultúra részesei, sőt, létrehozói, a társadalom életének részesei, sőt aktív résztvevői. A módszer legszembevetőbb sajátossága, hogy a növendékek mindennapi életéből meríti témáit, és a problematizált situációkat a résztvevők tapasztalati tudására építve, a kritikus gondolkodás kialakítását elősegítő kérdések segítségével, közösen dolgozza fel. Már az első kísérletek óriási sikerrel járnak: az elmaradott Nordeste régióban negyvenöt nap alatt háromszáz ember tanul meg írni-olvasni. (FREIRE, P., 1971:15). Ezután futótűzszerűen terjed Brazília-szerte. Lényege ezután sem változik, fázisai ugyanazok maradnak, de a fázisok sorrendjében és az egyes tartalmakban változások történhetnek, ha az adott hely konkrét társadalmi-politikai viszonyai úgy kívánják. Ugyanakkor a hagyományosan hatalmi pozícióban lévő brazil társadalmi elitet kedvezőtlenül érinti a népi erők társadalmi fellépése, és különösképpen az alfabetizáció, amelynek direkt politikai tartalma és tétje van, hiszen az írni-olvasni tudás a választójog feltétele. A hatalmi elit kiváltságai fenntartása érdekében igyekszik a tömegeket kívül tartani a választójogon, a populista erők ugyanakkor az ellenkezőjére törekednek, hogy minél több szavazatot nyerjenek meg politikájuknak. Ebben a helyzetben kapja a pedagógiai kísérleteiről ekkor már egyre ismertebb Freire a Goulart-kormánytól azt a megbízatást, hogy koordinálja a nemzeti alfabetizációs programot. Freire személyesen vesz részt a programkoordinátorok felkészítésében. 1963 júniusa és 1964 márciusa között vezetők ezreit képezik a szövetségi fővárosokban, és a tervek szerint 1964-ben több mint 20 000 kulturális körnek kell létrejönnie, hogy már az első évben mintegy kétmillió ember alfabetizációja történjen meg, és aztán a program kiterjedjen a vidéki szektorokra is. (FREIRE, P., 1971:16) A tervek szerint a programhoz több poszt-alfabetizációs fázis is illeszkedett volna, mely a résztvevők számára leckékké tagolt és egyszerűsített tematikus gyűjtemények létrehozását, majd ezekből diafilmek és egyszerű szövegek kidolgozását, az animátorok és tudományos kutatócsoportok számára pedig elsősorban témakatalógus és bibliográfia összeállítását jelentette volna, ily módon kitérítve a kísérlet hatósugarát, és megkezdve az intézményes oktatásnak a valós kontextushoz való igazítását. (FREIRE, P., 1971)

A nemzeti alfabetizációs program tehát valós fenyegetést jelent a jobboldal hatalmi törekvései számára. Most először kell szembenézniük annak lehetőségével, hogy a latifundiumrendszeren alapuló, évszázadok óta megkérdőjelezhetetlen hatalmak az alfabetizálódó néptömegek kétségbe vonják. A megvalósításnak nem kedvez a feszült politikai helyzet. 1964. március 1-jén az események drámai fordulatot vesznek: katonai puccs söpri el az előző kormányt, az új hatalom a programot azonnali hatállyal leállítja, Freirét pedig felforgató tevékenységgel vádolja és 72 napra börtönbe juttatja.

II. 3. 5. Száműzetésben (1964–1969)

Kiszabadulása után a folyamatos rendőri zaklatások elől Bolíviába menekül, ahol az akkor kormányzó reformerők híveként az oktatási minisztérium munkatársa lesz. Néhány héttel érkezése után azonban államszínny dönti meg a reformkormányt, így Chilébe távozik, és ott él 1964-től 1969-ig. Az országot ez idő alatt Frei kereszténydemokrata államelnök vezeti. A chilei évek újdonsága a gyakorlati munka tapasztalataira való reflektálás, ekkor kezd írni. Itt jelenik meg 1967-ben első műve, az *Educação como prática da liberdade* [A művelődés mint a szabadság gyakorlata], és itt írja a főművének számító *Pedagogia del Oprimido*t [Az elnyomottak pedagógiája⁴²] is.

Amint jóval később beszámol róla, ez utóbbi könyvének nemcsak tartalmát, hanem szerkezetét is a praxis ihlette: a különféle képzéseken és más találkozókra tartott előadásai és a hallgatóság reflexiói alapján fokozatosan áll össze számára, hogyan is fogja megírni. Így, amikor valóban nekikezd, az első három fejezet két hét alatt elkészül. Amikor kis idő elteltével újraolvassa, ébred rá, hogy hozzá kell tennie még egy fejezetet, amelyben az antialogikus és dialogikus cselekvés mibenlétét fejtí ki. Az 1970-ben befejezett könyv azonban csak öt évvel később jelenhet meg Brazíliában, addig csak egyesek személyes kockázatvállalása révén, titokban terjed. Először New Yorkban jelenik meg angolul, de néhány év leforgása alatt számos európai, sőt ázsiai és afrikai nyelvre is lefordítják (FREIRE, P., 2004).

A Chilében töltött 4 év nemcsak az írás alkotómunkája terén bizonyul termékenynek, ez idő alatt számos intézmény tevékenységébe bekapcsolódik. Olyan új oktatási programot dolgoz ki, amely először is napvilágra hozza azokat az ellentmondásokat, amelyek a kor mezőgazdasági termelési viszonyait jellemezték, majd pedig ebből kiinduló vitát ébreszt, melynek folyamán a résztvevők képessé válnak arra, hogy ezekkel az ellentmondásokkal saját maguk birkózzanak meg. A chilei helyzet – hogy ti. a külföldről importált eszmék és technikai fejlődés nem hozza

42 Az eredeti cím magyarul szó szerint: *Az elnyomott pedagógiája*, azonban magyarul kifejezőbb a többes szám, ezért ezt használtam. Egyebek közt a francia (*Pédagogie des opprimés*) és a német fordítás (*Pädagogik der Unterdrückten*) is a többes számot választotta.

magával az elmaradott társadalmi-gazdasági viszonyok megváltozását – mind világosabbá teszi számára, hogy az észak-amerikai ún. haladó erők szövetségének kezdeti reformjai nem nyújtanak valódi megoldást a brazil kérdésekre. A gazdasági-politikai autonómiát csak ezeket az import-megoldásokat elhagyva lehet megszerezni és megőrizni. Ebben az időszakban Freire főként a falusi felnőttek oktatásának kérdésével foglalkozik elméleti és gyakorlati téren egyaránt. Ebből a tapasztalatóból születik például az ebben az időben írt *Extensão ou comunicação* [Kiterjesztés vagy kommunikáció] című tanulmánya, melyben a fejlődő gazdaságú társadalom földművese és a technika közötti kommunikációról ír. Ellentétbe állítja a kultúra kiterjesztésének és a kultúra kommunikációjának fogalmát. Szerinte az első leigáz, míg a második öntudatot ébreszt. Meggyőződése szerint a földműves és a földművelést irányító vezető közötti interakciónak dialógust kellene létrehoznia. Hiszen lehetetlen úgy megérteni valamit, ha a szerzett tudás ellentétes a személyes tapasztalattal. Annak, aki tanítja a földművest, de nem ismeri azt a világot, amelyben a földműves él, nincs esélye arra, hogy megváltoztassa azt. Ugyancsak a chilei évek alatt egy, a felnőttképzéssel foglalkozó intézet munkatársa lesz, tanít a santiagoói katolikus egyetemen és szakértőként tevékenykedik az UNESCO regionális irodájában. Ismertségre és népszerűsége tesz szert Argentína, Mexikó és az Egyesült Államok számos értelmiségi körében. A chilei száműzetésben írt és 1970-ben megjelenő, *Az elnyomottak pedagógiája* című könyve miatt ugyanakkor újabb heves támadások érik. Amikor két éves vendégtanári meghívást kap a Harvard Egyetemről, elfogadja, bár mivel nem akar ilyen hosszú időre elszakadni a társadalmi felszabadítás mozgalmától, csak hat hónapra. A hat hónapos egyesült államokbeli tartózkodása idején a Társadalmi Fejlődést és Változást Kutató Intézet munkatársaként dolgozik, itt fejezi be *Acción cultural para la libertad* (Santiago, ICIRA, 1968) [A felszabadításhoz vezető kulturális cselekvés] című művét, amelyben a kulturális imperializmus ellenében fejti ki a Mao-féle kulturális forradalom eszméjének hatását is magán viselő kulturális felszabadítás koncepcióját. Ezután határozatlan időre fogadja el a Genfben székelő Egyházak Ökumenikus Tanácsa felkérését, amely tanácsadóként kívánja igénybe venni pedagógiai szakértelmét.

II. 3. 6. Genf és Afrika

Az Egyházak Ökumenikus Tanácsának felkérését elfogadva tehát Freire munkatársa lesz a szervezetnek, amely akkoriban fontos szerepet tölt be a volt afrikai gyarmatok kulturális felszabadításában. Annak a célkitűzésnek a keretében, hogy az öntudatosodás nemzetközi méretekben is a felszabadítás eszközévé válhasson az oktatás és a társadalmi átalakulás folyamatában, Freire főként a gazdaságilag elmaradott országok képzési körülményeivel kapcsolatos tanácsadást kapja feladatául. Elsősorban olyan harmadik világbeli országok kormányainak lesz tanácsadója, amelyekben abban az időben markáns szocialista mozgalom érvényesül. Ugyanak-

kor az erős intézményesülés és a mind nagyobb népszerűség következményeképpen Freire szándékaival ellentétesen módszereire egyre inkább úgy kezdenek tekinteni, mint a felszabadítás új „szentírására”, amelyet szinte szó szerint, mereven próbálnak átültetni új kontextusokba, holott az általa kidolgozott módszer sikerességének, hatékonyságának egyik záloga éppen az, hogy az egyes országokban az adott körülményekhez igazodva működhessen. Hevesen elutasít mindenféle manipulációt és szektásságot, ezért – bár rokonszenvvel figyeli az ezekben az országokban zajló felszabadítási mozgalmakat és a baloldali kormányok működését – a velük való kapcsolata gyakran feszültségekkel és konfliktusokkal terhes. A hatalmi helyzetből diktálni szándékozó elit erőszakosságát elveti, ezzel a nevelők és növendékek dialógusát állítja szembe. „*A nevelő már nem csak az, aki tanít, hanem olyasvalaki, aki a tanulókkal való dialógus révén tanul. Ami pedig a növendékeket illeti, miközben tanulnak, maguk is tanítanak. Így felelősek együtt egy olyan folyamatért, amelyben mindenki növekszik.*” (FREIRE, P., 1980:62) Az 1970-es években Freire mind szélesebb körben válik ismertté Európában is, olyan nemzetközi szervezetekkel dolgozik együtt, mint az UNESCO, az ILO vagy a FAO.

1975 és 1980 között dolgozik többek között São Tome és Príncipeben, Mozambikban, Angolában és Nicaraguában, mindenhol nemcsak programvezetőként, hanem egyszerre az alfabetizáció elkötelezett aktivistájaként is, akiben egyszerre van meg a magas szintű szakmai felkészültség, a felszabadítás ügyének szolgálata és az elnyomottak iránti együttérzés. 1979 augusztusában egy hónapra, 1980 márciusában végleg visszatér Brazíliába. (GERHARDT, 1993)

II. 3. 7. Visszatérés Brazíliába

Ha Freire koncepciójának alakulását, változását szeretnénk megragadni, azt mondhatjuk, hogy első brazil korszakát a kritikus gondolkodáshoz való átmenet témájával jellemezhetjük. A száműzetés éveinek jellemző motívumai egyrészt az elnyomót interiorizáló attitűd hegeli eszméje, amely a kapitalista társadalmi-gazdasági struktúrákban jelenik meg, másrészt a tudomány és oktatás politikai jellegének nyomatékosítása. A Brazíliába való visszatérés után a különböző társadalmi csoportok öntudatosodási folyamatának a jellegzetességei, valamint az ezt elősegítő pedagógiának a lehetőségei foglalkoztatják elsősorban.

Amikor 1980-ban visszatér Brazíliába, a népművelődés mozgalma – amely a 60-as évek elején nagymértékben hozzájárult programjának kezdeti kibontakozásához – a katonai hatalom meggyengülésének következtében újra kezd fellendülni. Bár a diktatúra, amely elűzte hazájából, csak 1985-ben ér véget, Freire már 1980-ban nagy lendülettel veti bele magát a társadalmi folyamatok megismerésének és megváltoztatásának óriási munkájába. Úgy látja, hogy a társadalom életét továbbra is ugyanazok a rétegek alakítják, amelyek az 1960-as években, ám megváltozott politikai súllyal. Amikor a brazil munkásosztályból, amely a 70-es évek végére már

szervezettebbé válik és saját politikai célokat tűz ki, új politikai erő formálódik, és 1980-ban megalakul a Partido dos Trabalhadores (a továbbiakban: Munkáspárt), az alapítók között ott találjuk Freirét is. A középosztály, amely a magas infláció miatt a jövedelmi viszonyok nagy vesztesének számít, radikalizálódik, és felsorakozik a munkások mögött a társadalmi viszonyok demokratizálódásáért folytatott küzdelemben. A brazil burzsoázia, amelyet a népi mozgalmakkal való hagyományos szembenállása 1964-től a katonai állam mellé pozicionált, ebben a történelmi pillanatban abban a törekvésben vállal szerepet, hogy az ország az USA és más, történelmi okokból jelentős befolyással rendelkező országokhoz képest bizonyos függetlenségre tehesen szert politikai és gazdasági téren egyaránt. Az oktatásügy terén is csatlakozik a két másik társadalmi réteghez, részt vállalva a brazil népművelés céljainak meghatározásában és szerkezetének átalakításában. (FREIRE, A. M. A., 1996)

Freire elfogadja a São Paoló-i katolikus egyetem által ajánlott professzori állást. Nemcsak a tudomány, hanem a politikai életbe is gyorsan bekapcsolódik. Számos szervezet munkájában részt vesz, olykor elvi kiállással, máskor gyakorlati tevékenységével. Nem tér ki a politikai szerepvállalás elől, elfogadja, hogy a Munkáspárt képviselőnek és az oktatásügy felelősének jelöli, és újra megpróbálja befolyását latba vetni az oktatás demokratizálódásának érdekében. Ugyanakkor a politikai pártok továbbra sem tűnnek képesnek rugalmas együttműködésre a társadalmi mozgalmakkal annak érdekében, hogy megoldást találjanak a legégetőbb társadalmi problémák: a munkanélküliség, a lakáshiány, az orvosi ellátás hiányosságai és az oktatás elégtelen infrastruktúrája terén. (GERHARDT, 1993) 1986-ban meghal első felesége, Elza. Két évvel később ismét megházasodik: egykori tanítványát, Ana Maria Araújót veszi feleségül. Életének ebben az utolsó időszakában az válik számára a legfontosabb, hogy a munkások, diákok és tanárok mellett elköteleződve, az ő sajátos élethelyzetükből kiindulva és küzdőtereiknek (szakszervezet, egyesületek, iskolai közösségek) megfelelően segítse elő egy új szemléletű művelődés megteremtését. Érdeklődése mind inkább a tantervfejlesztés kérdésköre felé fordul. Az állami népiskola ügye melletti elkötelezettségéből születik A educação na cidade [Városi oktatás] című könyve, amely 1991-ben jelenik meg. Úgy véli, eljött az ideje, hogy ismét napirendre kerüljön az öntudatosodás témája. (FREIRE, P., 2008) A Munkáspárt 1988-as választási győzelme után egy évvel São Paulo oktatási ügyekért felelős irodavezetője lesz. Számos intézkedést kezdeményez, amelyek az iskolarendszer megreformálását célozzák. Ezzel egyidőben ugyancsak São Paolóban részt vállal egy alfabetizációs mozgalom szervezésében, szoros együttműködésben a városban működő társadalmi szervezetekkel. Két évvel később azonban visszavonul a nyilvános hivatali szerepvállalástól, hogy idejét tudományos tevékenységeknek: előadások tartásának és könyvek írásának szentelhesse. 1992 novemberében a haladó erők nagy csalódására a Munkáspárt elveszíti a választásokat, és újra egy olyan politikus lesz São Paulo polgármestere, aki korábban, a katonai állam idején irányította a várost. Tulajdonképpen beigazolódik Freire több helyütt hangsúlyozott meggyőződés-

se, mely szerint az öntudatosodás lassú, számos ellentmondással, megtorpanással, kitéréssel zajló folyamat. Recifében az állami intézmények keretei között szervezett népoktatás a várakozásokhoz képest csak mérsékelt eredményeket hoz. Ebben a számos ok között minden bizonnyal szerepet játszik a vezető párton belüli egységes oktatási koncepció hiánya és a nézetkülönbségekből fakadó feszültségek; az állami szektor és a társadalmi mozgalmak közötti nehézkes együttműködés; valamint az az ellentmondásos helyzet, amelyet a gazdasági reformok és a változatlan felépítmény közötti elkerülhetetlen konfliktusok jelentettek. Valószínűleg így történhetett meg, hogy a katonai hatalom volt képviselője szerezze meg a többség szavazatát egy olyan társadalomban, amelynek többsége munkásokból áll, egynegyed részét munkanélküliek, a maradékot pedig a középosztályhoz tartozók alkotják. Mindazonáltal Gadotti és Torres szerint Freire nem családottságból vonul vissza a közéletből és a politikából, és nem is azért, mintha kudarcnak tekintené az általa kidolgozott és megindított pedagógiai modell működését övező viszontagságokat, sokkal inkább azért, mert meggyőződése szerint ezeken a területeken új nemzedéknek kell átvennie a stafétabotot, ő pedig inkább tudományos művek írásának szeretné szentelni magát. (FREIRE, P., 2006) Az 1990-es években a neoliberalizmus erőteljes kritikáját fogalmazza meg, különös tekintettel az oktatás területén kifejtett hatására. Bár már nem fiatal, óriási tűzzel száll harcba az oktatást alapvetően gazdasági alapokra helyező világbanki elgondolással szemben. Élete végéig érzékeny marad minden reményt keltő kezdeményezésre, amely a küzdelem módjának a civil társadalmon belül érzékelhető megújulásáról tanúskodik. 1997. május 2-án hal meg. Gondolatai és művei, melyek az egész világon ismertté tették nevét, hű képet adnak azokról az erőfeszítésekről, amelyeket a felszabadítás pedagógiájának elterjesztéséért és egy igazságosabb társadalom megteremtéséért tett. Személyes sorsának alakulása, melynek része volt rendkívül tevékeny tudományos és közéleti szerepvállalása, a börtön és a száműzetés egyaránt, hozzájárult a személye körül kialakuló, titokzatos-sággal ötvöződő tekintély kialakulásához. Nem hozott létre szilárd és konzekvens tudományos rendszert; tételei igazolásához nem épített fel és nem használt kidolgozott elméleti keretet. Hosszú élete során eszméi jelentős változásokon mentek át, amelyekről mindig úgy nyilatkozott, mint az élet természetes, sőt szükségszerű velejáróiról. Nem ragaszkodott olyan formákhoz, amelyek lehetővé tették volna elgondolásainak tudományos igazolását. Rendkívül karizmatikus, szinte prófétai megjelenésű személyiség volt, különös tehetséggel arra, hogy hallgatóságát megnyerje annak az ügynek, amelyért szót emelt.

II. 4. Freire antropológiája, világszemlélete, a belőlük kinövő pedagógia

A Paulo Freire által kidolgozott alfabetizációs módszer, amely felszabadító pedagógiájának legszélesebb körű, legnagyobb hatású gyakorlati megvalósulása, meghatározott történelmi-társadalmi viszonyok között, sajátos antropológia és világszem-

lélet talaján jött létre. Ebben az alfejezetben ezt az antropológiát és a belőle kinövő pedagógiai szemlélet jellemzőit helyezük vizsgálatunk középpontjába, elsősorban az elsőként publikált *Educação como prática da liberdade* [A művelődés mint a szabadság gyakorlata] és a főműveként számon tartott *Pedagogia do Oprimido* [Az elnyomottak pedagógiája] alapján. E két műben világosan rajzolódik ki a freirei antropológia és pedagógia valamennyi, tárgyunk szempontjából fontos sajátossága.

II. 4. 1. Elnyomók és elnyomottak

Freire az emberi lény sajátosságait a korabeli brazil társadalmat szerinte alapvetően jellemző elnyomó-elnyomott ellentétpár dialektikájában ragadja meg. Abból a felismerésből indul ki, hogy az elnyomás dehumanizálja nemcsak az elnyomottat, de magát az elnyomót is, ezáltal mindkettőt megfosztja szabadságának és kiteljesedésének lehetőségétől. Ezt a helyzetet azonban nem ontológiai szükségszerűség, hanem történelmi okok magyarázzák, vagyis folyamat eredményeképpen jött létre, amely folyamat megfelelő pedagógiai munka beavatkozásával megfordíthatóvá válik. Ilyen beavatkozásra viszont a fennálló rendszer keretei között nincs mód. A hagyományos brazil oktatási rendszert ugyanis Freire számára annak antidiálogikus módszere jellemzi a leginkább. Ennek egyik leglényegesebb sajátossága az az eljárás, amelyet „kulturális invázió”-nak nevez. Eszerint az elnyomó az elnyomottakra rákényszeríti a maga kulturális modelljét és értékrendjét, elsősorban az általa uralt oktatási rendszer és a média hatásán keresztül (FREIRE, P., 1980. 4. fejezet). Freire számára ez az elnyomottakkal szembeni egyértelmű erőszak, hiszen nyíltan vagy burkolt formában, de arra törekszik, hogy akikre irányul, elveszítsék eredeti, rájuk jellemző kultúrájukat, és az elnyomó modelljéhez, elvárásaihoz idomuljanak. Az elnyomott, mivel születésétől fogva ebben a rendszerben él, ezt tartja természetesnek, vagy ha kételyei támadnak is, elhiszi, hogy az elnyomó kultúra magasabb rendű, modernebb. Ebben a deformált világszemléletben önmaga értékeli le a saját tudását, kultúráját, kreativitását. Elveszíti autonómiáját, meg van fosztva döntési jogától, a világhoz való viszonyban szubjektum helyett passzív tárgyként vesz részt. Freire ezt a hallgatás kultúrájának nevezi, melynek jellemzője, hogy az elit képes a némaságra ítélt többséget a saját elementáris érdekei ellen fordítani pusztán azért, hogy annak hiányoznak a szavai, a kifejezési képessége. Márpedig amíg a tapasztalatok nyelvi megfogalmazása elmarad, addig tulajdonképpen Freire szemében maga a nyelv is értelmetlen. Véleménye szerint ennek a nyelvi kapacitáshiánynak az akadályát kellene először is leküzdeni az öntudatosodásért indított küzdelemben.⁴³ Mind-

43 Ily módon nem érthetünk egyet Maróti (1995:399) álláspontjával, aki szerint Freirénél „az [ön]tudatosodás nyelvészeti problémává szűkül”. (Maróti Andor: Résztevéőközponúság a felnőttek tanításában. In: Koltai Dénes (szerk.): *Az andragógiai elmélet és gyakorlat útján*. Szöveggyűjtemény, JPTE, Pécs, 1995. 393-407.

ezekért nemcsak a hivatalos oktatási rendszert, hanem a családban folyó nevelést is felelősnek tartja. A helyzet manipulatív sajátosságát igazolja számára, hogy ebből a beidegződésből nemcsak az elnyomottaknak, hanem az elnyomók társadalmi rétegeiből származó, a kulturális inváziót tudatosan elutasító nevelőknek is nagyon nehéz kilépniük. Sajátos, ambivalens utat járnak be azzal kezdődően, hogy ráébrednek a fennálló társadalmi rendszer igazságtalan voltára, és az elnyomottak melletti szolidaritástól vezetettve változtatni akarnak rajta.

II. 4. 1. 1. Az elnyomottak

A legszegényebbek Freire szóhasználatában az *elnyomók és elnyomottak* alap-ellentétpár tagjai közül az utóbbiként jelennek meg. E kifejezés mögött Brazília ötvennégy milliós lakosságából az az írástudatlan huszonzét millió rejtőzik, amely a 20. század derekán teljesen meg van fosztva a gazdasági javaktól és a politikai hatalomtól egyaránt. Mindazonáltal Freire szerint e populációt helytelen volna kirekesztettnek aposztrofálni, tekintve, hogy ezek a jórészt mezőgazdasági munkából tengődő falusi szegények nyomorúságos helyzetük ellenére is részét képezik a társadalomnak, amelyben élnek. (FREIRE, P., 1980:54) Az elnyomottakat olyan kettős lényeknek látja, akik egyrészt szenvednek attól a kilátástalanul nehéz helyzettől, amelyben egész életüket leélik, másrészt interiorizálják elnyomóik tekintetét, és ezért is lenézik, megvetik, értéktelennek tartják magukat. Mivel egyetlen tapasztalatuk az elnyomó-elnyomott reláció, a helyzetükből való kitörést csak úgy látják lehetségesnek, ha elnyomottból elnyomóvá válnának. Ahhoz, hogy olyan célt próbáljanak elérni, ami ezen az ismert reláción kívül esik, vagyis amiről semmiféle tapasztalattal nem rendelkeznek – pl. hogy autonómiát vívjanak ki maguknak –, akkora kockázatot kellene vállalniuk, ami eleve visszariasztja őket a próbálkozástól. Amíg nem ébrednek tudatára, hogy az elnyomó látásmódjával értékelik a világot és benne önmagukat, azt sem hiszik el, hogy ezen a helyzeten képesek volnának változtatni. Ebben a passzivitásban megrekednek, elidegenednek saját életüktől. Ily módon Freire szemében tulajdonképpen a rendszer cinkosaiivá válnak. Kiszolgáltatottságukat fokozza, hogy el vannak zárva a tudás forrásaitól. Már csak ezért sem érzékelhetik reális helyzetüket: egyfajta mitikus elgondolásuk van a világról, a hatalmon levő elitről, sőt saját magukról is. Jellemzően mélyen alulbecsülik önmagukat. Tudatlanságban tartásuk az egyik záloga annak, hogy elnyomóik fenntartásáért az igazságtalan állapotot. A tudásról alkotott fogalmaikat elnyomóik kényszerítik rájuk. A világhoz vagy a másik emberhez fűződő kapcsolataikban értetlen szemlélőkként élik meg önmagukat egészen az eltárgyasulásig. Tárgyak, amelyek voltaképpen tulajdonát képezik elnyomóiknak, akik totális függésben tartják őket. Fatalistává válnak, alkalmazkodnak a felülről rájuk erőszakolt helyzethez, amelyben meg vannak fosztva attól, hogy személyiségük felépítésének *szubjektumai* legyenek, és amely ezért Freire szerint *erőszaknak* tekintendő, mivel azt jelenti, hogy

egyesek elbitorolják másoktól az önmagukról való döntés jogát. Az elnyomóiktól elszenvedett erőszakot az elnyomottak gyakran továbbhárítják saját környezetükre. Ahhoz, hogy ténylegesen képesek legyenek megváltoztatni helyzetüket, először is meg kell különböztetniük, le kell választaniuk, el kell távolítaniuk maguktól az elnyomó látásmódját.

Márpedig az elnyomók érdeke abban áll, hogy tartósan megőrizték hatalmukat az elnyomottak felett. Ehhez jelent hatásos módszert az oktatás bank-konceptiója,⁴⁴ amely az elnyomók paternalista attitűdjének megfelelően az elnyomottat ürügyül használja a maga népjóléti intézkedései legitimálására. Ennek megfelelően az elnyomottak úgy jelennek meg mint egyedi esetek, mint marginális és deviáns egyének, akiket vissza kell vezetni a jól szervezett és igazságosan működő társadalomba. „Az elnyomottakat ily módon úgy tekintik, mint egy *egészséges társadalom patológikus eseteit*, mely társadalomnak következőképpen az a kötelessége, hogy saját képére formálja ezeket a *nem kompetens és lusta népeket*, mégpedig mentalitásuk megváltoztatásával. Ezeket a *szélsőséges elemeket* tehát integrálni kell, befogadni az egészséges társadalomba, melyet ők elárultak.”⁴⁵ (FREIRE, P., 1980: 53-54)

II. 4. 1. 2. Az elnyomó

Az elnyomó hatalmi helyzete tehát azon az igazságtalanságon alapul, amelyet ő kényszerít az elnyomottra. Akkor is cinkossá válik az elnyomásban, ha nem tudatosan vesz részt benne. Az ő világszemlélete éppúgy helyzetének foglya, mint az elnyomotté. Csak az adott relációban képes önmagára tekinteni, vagyis mint aki magasabb rendű lévén, birtokolhatja a hatalmat a másik ember és a világ fölött. Ebből a deformált világszemléletből fakadóan „*a konkrét valóságot elképzelt valósággá formálja át*”. (FREIRE, P., 1980:30)

Csak magát (a saját társadalmi osztályához tartozókat) tekinti embernek. Számára a szegények zavart okoznak, „kilógnak a sorból”, amire az a megoldás, hogy őket kell a többségi társadalomhoz igazítani. Ennek érdekében tárgyiasítja őket. De Freire szerint valójában ők is a társadalom részei, tehát nem (vissza)integrálni kell őket az őket elnyomó társadalomba, hanem velük együtt hozzáfogni a társadalom átalakításához. Ez nem felel meg az elnyomó hatalom érdekeinek. Ő domesztikálni akar. Legitimizálja a fennálló elnyomó társadalom létrehozásához, azóta pedig a fenntartásához szükséges, nemzedékről nemzedékre átöröklődő erőszakot. Hatalom és birtoklás kontextusában értelmezi az embereket és a világot. Számára „létezni annyi, mint birtokolni.” (FREIRE, P., 1980:37) Mivel a szegényeknek nincsenek javaik, az elnyomó szemében valójában nem is léteznek. Pusztán a saját hatalma, a „rend” fenntartásához szükséges eszközöket lát bennük, és érdekeinek megfelelően

44 Lásd a II.4.2. alfejezetet.

45 Kiemelések tőlem.

manipulálja őket. Az „Oszd meg és uralkodj” történelmi módszerének alkalmazásával izolálja őket, a problémát pedig részproblémákra fragmentálva megakadályozza, hogy annak egészét átlássák.

Freire meggyőződése szerint az elnyomó akkor sem képes a társadalmi igazságosságot előmozdítani, ha jószándékkal bár, de a fennálló társadalmi viszonyok között, a megszokott karitatív módszerekkel igyekezne a szegények helyzetén enyhíteni. Deformált világszemlélete – melynek lényegi eleme, hogy bizalmatlan a szegényekkel szemben – megakadályozza abban, hogy belássa: a változást a fennálló helyzetből ő nem tudja előidézni. Freire meggyőződése szerint ezt a karitatív tevékenységet valójában az elnyomó önző érdekei vezetik, hiszen általa az elnyomottat a maga jótékonyága tárgyává teszi, ezzel pedig fenntartja és megtestesíti a tulajdonképpeni elnyomást. Freire elítéli ezt a „humanitárius” jótékonykodást, amelyet az elnyomó felsőbbrendűsége tudatában gyakorol, és amely domesztikációhoz vezet, élesen megkülönböztetve azt a „humanista” cselekvéstől, amely valóban felszabadít.

II. 4. 2. Az elnyomás megszüntetése

Freire szerint tehát az elnyomottak társadalmi emancipációja, amely az elnyomás megszűnéséhez vezet, csak úgy mehet végbe, hogy a fennálló társadalmi berendezkedés fenntartói és haszonélvezői, az elnyomók átengedik a kezdeményezést a kismizetteknak, az elnyomottaknak. Azonban még ez sem elegendő önmagában, mivel az elnyomottak kiszolgáltatottsága az adott relációk keretei között értelmezhetetlen, és áltreakciókat, jótékonyágban, segélyezésben megnyilvánuló hamis nagylelkűséget szül a hatalom részéről, amelyek kizárják a folyamat megfordítását. A valódi nagylelkűség az igazságtalan helyzet megszüntetésére való törekvés volna, ez a paradigmaváltás azonban csak *„a föld kárhözottjai, az elnyomottak, a világ szerencsétlenjei és a velük szolidaritást vállalók”* (FREIRE, P., 1980:22) felől indulhat ki, és új viszonyok kialakításával, akció és reflexió dinamikájában: a freirei értelemben vett praxisban jöhet létre. De hogyan valósulhat meg mindez úgy, hogy nem előzte meg forradalom? Erre kísérel meg választ adni a Freire által létrehozott „felszabadítás pedagógiája”.

Ahhoz, hogy az oktatás-nevelésben, illetve a művelődésben a felszabadítás pedagógiája érvényesülhessen, meghatározott feltételeknek kell teljesülniük. A következő fejezet részben ezek közül tekintjük át a leglényegesebbeket.

Freire szerint a pedagógia átformálódása két jól elkülöníthető fázisban zajlik. Az első fázisban az elnyomottak tudatára ébrednek annak, hogy elnyomáson alapuló világban élnek. Miután ezt felismerték, elidegenedés helyett valódi relációba, párbeszédbe lépnek egymással és a világgal, és a mitikus világszemlélet helyébe a kritikus gondolkodást helyezve elköteleződnek abban a gyakorlatban (praxisban), amelynek segítségével ezt a világot átalakítják. A második fázisban ennek a megváltozott világnak a pedagógiája többé már nem az elnyomók által az elnyomot-

takra kényszerített bankpedagógia, hanem olyan, párbeszédre alapuló pedagógiává alakul, amelynek értelmében a társadalom együttesen és folyamatosan halad előre a felszabadítás felé, és amely ezáltal a remény pedagógiájává válik. „*Csak az elnyomottak gyengeségéből születő hatalom lesz elég erős ahhoz, hogy mindkét felet felszabadítsa.*” (FREIRE, P., 1980:21) Ez a pedagógia szembehelyezkedik az uralkodás kultúrájával, és azt vallja, hogy a pedagógiai cselekvésnek abból a valóságból kell kiindulnia, amelyet a növendék a maga mindennapi tapasztalatából jól ismer, és arra kell irányulnia, hogy a nevelés eredményeképpen, sőt, már annak folyamatában is önálló és objektív megértést és aktív részvételt hozzon létre: személyes, önként vállalt elköteleződéssé váljon.

II. 4. 2. 1. Elidegenedés helyett reláció és dialógus

Freire antropológiájában az ember más élőlényekkel szemben nemcsak *jelen van* a világban, hanem a világ aktív résztvevőjeként *létezik*. Az egzisztenciális veszély az, hogy elidegenedve éljen a világban. A hiteles létezés fájdalmas feszültség a perszonalizáció és az elidegenedés között, sajátossága a túllépés, megkülönböztetés, párbeszédbe lépés képessége. A létezés individuális, de csak más létezésekkel relációba lépve és kommunikálva tartható fenn. Eszerint az emberi létállapothoz szorosan hozzátartozik a reláció fogalma. Magába foglalja a sokféleséget, a kritikus ítélet képességét, a transzcendens jelleget, az időbeliséget és a kreativitást. Az időbeliség kapcsán Freire megállapítja, hogy az időben felhalmozódott tapasztalat örököse lévén az ember képes saját környezetének létfeltételei közé integrálódni, képes létrehozni olyasmit, ami még nem volt, képes kritikus gondolkodásra, vagyis az érzékekkel felfogható világ fölé emelkedve a történelem és a kultúra egyedül számára fenntartott területére merészkedik. Ám ha mindezekben nem érvényesül a szabadság, látásmódja torzul, ebből fakadóan mozgásteret veszít. Ez mutatkozik meg a korabeli hagyományos, zárt brazil társadalom realitásában, amelyben a szabadság minden dimenziójától megfosztott nép érdeklődése az élet legelemibb szükségletei körül polarizálódik, és ebből fakadóan képtelen arra, hogy saját életéről döntéseket hozzon. Az elit közvetíti és interpretálja, mintegy receptként írja elő számára, milyennek lássa a világot, s benne hogyan értékelje saját helyzetét. Így elfogadja, hogy az a megoldás, ha engedelmesen követi az előírást, valójában azonban „*egy arctalan tömeg névtelenségébe hullik, remény- és hitevesztetté válik, domesztikálódik és alkalmazkodik: megszűnik szubjektum lenni, tárggyá alacsonyodik le.*” (FREIRE, P., 1971:42)

Freire szerint a felszabadításhoz vezető út pedagógiájának párbeszédre kell alapulnia. Amint azt *Az elnyomottak pedagógiája* című műve harmadik fejezetében részletesen kifejti, a párbeszédet a pedagógia és az emberi kapcsolatok terén egyaránt központi szerepűnek látja. Az emberi létállapotot szorosan összekapcsolja a reláció fogalmával és a beszéd képességével. A párbeszédet mindkettő kapcsán köz-

ponti jelentőségűnek tételezi: egyrészt a reláció egzisztenciális kifejeződéseként, másrészt a gondolatok kétirányú közlése feltételeként értékeli. A beszéd Freire értelmezésében egyszerre a gondolatok kifejezési módja és a gondolatokkal végrehajtott akció. Ily módon a hiteles beszéd kettős kritériuma akció és reflexió együttese, együtthatása. Egyik a másik nélkül: aktivizmus, illetve verbalizmus. Az emberi lét sajátossága, hogy *kimondja* a világot, ami képessé teszi arra, hogy ennek nyomán *megváltoztassa*. Ez nem lehet egyesek kiváltsága, hanem egyetemes jog. Ennélfogva egyén nem, csak közösség tud érvényesen megszólalni, és nem fogadható el, hogy egyesek rákényszerítik megszólalásukat másokra, míg ezeket a másokat meg sem hallgatják. Tehát a dialógus létrejöttéhez először is vissza kell adni a megszólalás jogát azoknak, akik meg vannak fosztva tőle. A dialógus Freire számára egzisztenciális igény, a világ kimondásának teremtő aktsa. A teremtés és az újjáteremtés pedig csak a szereteten alapulva képzelhető el. (FREIRE, P., 1980:73) Ennek értelmében az emberben kora és környezete problémáinak megoldásához a tanulás új attitűdjének kell kialakulnia: az olyan szövegek mechanikus ismétlését és az olyan tartalmak befűlázását, amelyek az életével semmilyen kapcsolatba nem hozhatók, a befogadás és kutatás alkotó attitűdjének kell felváltania. Az előbbieket Freire indifferens tartalmaknak nevezi, amelyeket az elme passzívan fogad be, anélkül, hogy ellenőrizné, felhasználná, vagy új tudássá alakítaná. A korabeli intézményes oktatást érő gyakori kritika, miszerint az túlságosan elméleti volna, Freire szerint nem állja meg a helyét: ez az oktatás nem elméleti, hanem felszínes, a lenéző segélyezés elvén alapul, pusztán verbalizmus: „*nem kommunikál, hanem diktál*”. (FREIRE, P., 1980:98) A hagyományos brazil oktatás, amelynek módszertanából teljesen hiányzik a dialógus tapasztalata, a növendéket passzivitásra neveli: óvakodik attól, hogy a valóságból induljon ki, kérdéseket tegyen fel róla, a problémák kreatív megoldására ösztönözzön. Márpedig a dialógus, a kutatás, kérdésfeltevés nélkülözhetetlenek a kritikus gondolkodás kialakulásához, ami nélkül nincs demokratikus oktatás.

II. 4. 2. 2. *Mitikus világpercepció helyett kritikus gondolkodás*

Freire Illich (ILLICH, 1971) hasonló elgondolása nyomán pedagógiai koncepciójában alapvetésként fogadja el azt a gondolatot, hogy az elnyomó rendszerek fenntartásuk érdekében kényszerítik a világnak az előző fejezettrészben bemutatott statikus, mozdulatlan képét az elnyomottakra, valamint közvetítik, hogy az embernek a világhoz való egyetlen lehetséges viszonyulási módja az, hogy úgy fogadja el, ahogy van, illetve ő igazodjék hozzá. Ez a kép azonban a valóság helyett illúziókon vagy mítoszokon alapul. Ezeket a mítoszokat az elnyomók úgy tudják beépíteni az elnyomottak gondolkodásmódjába, mintha eleve adott, változtathatatlan viszonyrendszerek lennének, holott valójában az a funkciójuk, hogy legitimizálják a fennálló társadalmi struktúrákat. Ezekben a mitikus elgondolásokban az elnyomottak úgy fogják fel szenvedésüket – amely valójában a kizsákmányolás következmé-

nye – mint Isten akaratát, ezért az ellene való lázadásban tulajdonképpen Isten ellen elkövetett bűnt látnak. Illich mítoszelméletéből Freire koncepciójában fontos szerepet kap az esélyegyenlőség mítosza – mely szerint a társadalmi mobilitás egyedül az egyén tehetségén múlik –, a szabadság – az elnyomó rendszer tulajdonképpen szabad társadalom, amelyben minden ember rendelkezik az alapvető szabadságjogokkal – és a szakadatlan haladás mítosza. Ugyancsak idesorolható az a mítosz, miszerint a fejlett országok gazdagsága a szorgalmas és hatékony munka eredménye, míg az elmaradott országok szegénysége a lustaságé, valamint az a messianizmus, amely a helyzet jobbra fordulását attól várja, hogy elegendő passzívan várakozni, míg végre kívülről érkezik valaki a megoldás kész receptjével, amit egyszerűen csak követni kell. Freire a művelődés folyamatában fontos állomásnak tartja e mítoszok leleplezését, ami lehetővé teszi, hogy az emberek először is ezektől felszabadulva képesek legyenek a helyzetüket reálisan felfogni és értékelni, azután pedig a saját helyzetértékelésük alapján nekiálljanak kezdetben a fantáziájukban, majd a valóságban is felszámolni ezeket az elnyomó rendszereket, vagyis élni azzal a szabadsággal, amely révén helyzetük megváltozhat.

Annak érdekében tehát, hogy az elnyomottak megértsék az őket körülvevő világot, a társadalmi-gazdasági-politikai ellentmondásokat, Freire egy olyan folyamatot vizionál, melynek során az elnyomottak felfogása, világpercepciója megváltozik, s melynek következményeképpen képessé válnak arra, hogy különböző intézkedéseket hozzanak a valóság elnyomó mechanizmusaival szemben. A folyamat kiindulópontja az a belátás, hogy az embernek az állatoktól eltérően feladata, küldetése van a világban.⁴⁶ Nem pusztán él, hanem létezik benne, vagyis ránéz, megérti és munkája, erőfeszítései révén átalakítja. A világnak ezt az átformálását nevezi praxisnak, amelyet akció és reflexió dinamikus együttesében határoz meg. A reflexióban az ember elvonatkoztat az élet valóságától, attól kissé hátrálépvé, hogy jobban megfigyelhesse, az akcióban pedig újra odafordul a valósághoz annak érdekében, hogy azt megváltoztassa. Ez a dinamika társadalmi elégedetlenséget gerjeszthet, és ez az elégedetlenség az elnyomó társadalommal szembeni első valódi reakció. Freire szerint a kritikus gondolkodás három lépésben bontakozik ki. Kezdetben az ember naív tranzitív tudattal rendelkezik, helyzetét változtathatatlanlanként, Isten által ilyennek akart világként éli meg, ezért tapasztalati világa behatárolt. A következő szinten, amelyet a személyes tranzitív tudat szintjének nevez, az emberek a dialógus révén egyre inkább felismerik élethelyzetüket és az ebben rejlő ellentmondásokat. A harmadik, a kritikus tranzitív tudat szintjére eljutva az ember felismeri a világban levő eltorzult állapotokat, reflektál rájuk, és képessé válik arra, hogy megoldásokat keressen helyzete javítására.

Freire pedagógiai törekvései arra irányulnak, hogy a társadalmi döntéshozatalokból mind ez ideig kizárt csoportok elérjék ezt a harmadik szintet, mely felé haladva az ember passzív tárgyából fokozatosan aktív alannyá válik. Az objektum szubjektummá válásának folyamatában a különböző stádiumokon való áthaladást „consci-

46 Lévinas filozófiájának kapcsolódási pontjairól részletesebben lásd a II. 2. alfejezetet.

entização”-nak, öntudatosodásnak nevezi, és olyan tanulási folyamatként definiálja, amely szükséges ahhoz, hogy felfogjuk a gazdasági-társadalmi-politikai ellentmondásokat, és a valóság elnyomó viszonyaival szemben intézkedéseket tudjunk hozni. Magasabb szintet képvisel tehát, mint az öntudatra ébredés, hiszen együtt kell járnia a társadalmi valóság átalakításával, vagyis csak az ember és a világ között fennálló dialektikus relációban, az általuk formált és szüntelenül újjáteremtett történelemben valósulhat meg. Ezzel az elgondolással a későbbi rendszerré formálódó és számos válfajat létrehozó kritikai pedagógia egyik megalapozójává válik.⁴⁷

Freire szerint az igazi felszabadítás és ezzel együtt a kritikus tudat elérése nem lehetséges a Brazíliában aktuálisan fennálló oktatási rendszerben, amelyet „bankpedagógia”-ként jellemez, helyette az általa kívánatosnak tartott problémamegfogalmazó oktatást javasolja, amelynek sajátosságait *Az elnyomottak pedagógiája* 3. és 4. fejezetében fejti ki részletesen.

II. 4. 2. 3. Bankpedagógia helyett párbeszédre alapuló, felszabadító pedagógia

Freire *Az elnyomottak pedagógiája* 2. fejezetében részletes elemzést nyújt a hagyományos brazil pedagógiáról. Bankpedagógiának nevezi, mert azon alapszik, hogy a nevelő előre meghatározott, a növendék élethelyzetétől idegen tudást tölt annak üresnek feltételezett fejébe, akinek ily módon csak annyi szerep jut, hogy azt passzívan befogadja (mintegy számlára helyezze), memorizálja (a számlán tárolja) és szükség esetén reprodukálja (hagyja, hogy a nevelő leemelje a számláról). A diákok ebben a koncepcióban és eljárásaiban alakítható és befolyásolható lények, üres tárolók, amelyeket fel lehet tölteni tudással és képességekkel. Az egymástól mereven elkülönülő, statikus nevelő-növendék viszonyt alá- fölrendeltség jellemzi, amelyben a tudásáramlás egyoldalú. Az egyik fél magát tudónak deklarálja, ennélfogva ő tanít – miközben a növendékek a pedagógiai törekvésnek pusztá tárgyai: életkörülményeik, felfogásaik, szükségleteik és tapasztalataik nem kapnak figyelmet. Noha kétségtelenül rendelkeznek már saját tudással és tapasztalattal, ezek a

47 A kritikai pedagógiának számos, egymástól meglehetősen különböző ága, válfaja létezik, ugyanakkor szinte valamennyien hivatkoznak Freirére mint koncepciójuk alapvető forrására. A különböző tudásokat kritikusan szemlélő irányzat(együttes) szocio-konstruktivista vagy szocio-kognitivist pedagógiai gyakorlatokat részesít előnyben, amelyek az oktatás szereplőinek horizontális kapcsolatán és a közösségi tanuláson alapulnak. Mivel számára az oktatás sosem semleges, és arra irányul, hogy a növendék önállóvá, autonómmá váljék, az oktatás-nevelés céljaként a növendék emancipációját jelöli meg. És mivel az ember társadalmi lény, az emancipáció nem választható el a termelés társadalmi körülményeitől. Márpedig a társadalmat különféle elnyomó viszonyok osztják meg nemek, társadalmi osztályok, fajok mentén. Így az oktatás-nevelés célja az elnyomás megszüntetésével a társadalmi igazságosság elérése. A kritikai pedagógia gyakorlata szerint ehhez a növendék kritikus gondolkodását kell kifejleszteni. Ennek két jellemző eljárása: a növendék tapasztalati tudásából való kiindulás és a párbeszédre alapuló problémacentrikus módszer – amint azt Freire pedagógiájának kapcsán majd látni fogjuk.

bank-konceptióban nem jutnak semmiféle szerephez. Ily módon a nevelő közlő alany, a növendék pedig néma tárgy, aki hallgatásra van ítélve, illetve arra, hogy elfogadja a nevelőtől, a nevelő tapasztalatának, értékítéletének közvetítésével érkező, indirekt, holt tudást. Ez a tudás Freire szerint merev, a valóságtól idegen, ezért értelmetlen. Az efféle „tudásátadásban” a nevelő magatartását paternalizmusnak bélyegzi, amely leereszkedő jótekonyságával valójában a fennálló rend konzerválását segíti elő. Meggyőződése szerint ez az eljárás nem tekinti szubjektumnak a növendéket, fenntartja és igazolja a fennálló igazságtalan rendszert, ezzel passzivitásra nevel. Gátolja a valódi, egzisztenciális tudás felépítését.

Az ezzel szembeállított problematizáló módszerben Freire szerint a nevelő és növendék közösen kutatják, közösen tárják fel a világot. A tanulás nem az idegen tudás megemésztetlen befogadását jelenti, hanem a saját élethelyzet megoldandó és megoldható problémaként való azonosítását, valamint reflexió és akció dinamikus váltakozása révén történő megoldását. Ily módon a tanítás nem programozást, hanem problematizálást jelent, és nem a válaszok kinyilatkoztatásában, hanem elsősorban kérdések megfogalmazásában nyilvánul meg. Nem az a cél, hogy a diák beilleszkedjen egy kész sémába, hanem hogy az elé vitt probléma kérdések megfogalmazására készítse, ami az önmeghatározás útjára viszi, és teljes személyiségének a problémamegoldásba való bevonódását igényli. A problematizáló oktatás során a tanár legfontosabb feladata, hogy a diákot kritikus gondolkodásra készítse, aki ezáltal képes lesz reflektálni és reagálni a valóságra, azaz meg tudja oldani a problémákat. Az a tény, hogy ez a pedagógia a növendéket alannak tekinti, azt implikálja, hogy a tanulóknak ki kell fejleszteniük azt az erőt és képességet, hogy megértsék azt a módot, ahogyan a világban léteznek és ahogyan önmagukat ebben a világban látják, ebből pedig az következik, hogy a világot megtanulják nem statikus valóságként, hanem a változás folyamataként érzékelni. „*A problémamegfogalmazó oktatás (...) az embert mint a valamivé válás folyamatában élő lényt fogja fel: nem tökéletes, nem kész létezőként fogja fel, egy olyan valóságban, amely szintén nincs készen.*” (FREIRE, P., 1980:66-67)

Ez a pedagógiai modell tehát kreativitásra, reflexióra és akcióra képesít. A reflektáló kommunikációban, amelyben a nevelő-növendék és növendék-nevelő viszony a világot mint átalakítható határhelyzetet fogja fel, elképzelhetővé tesz egy másik valóságot. A közös kutatás révén olyan vezérmotívumok tárulnak fel, amelyek a növendék számára valóban jelentősek. Alapvető ellentmondások problémaként fogalmazódnak meg, és ez a dialógus kiindulópontjává válik. Amilyen mértékben a növendékek fokozatosan felfogják ezeket a helyzeteket, úgy értik meg azt is, miképpen vannak e helyzetek által meghatározva, vagyis öntudatra ébrednek, és fokozatosan haladnak a mitikus világfelfogástól a kritikus gondolkodás felé, míg végül képessé válnak arra, hogy változásokat kezdeményezzenek.

II. 4. 3. A remény pedagógiája

II. 4. 3. 1. Közösségi tanulás

Az oktatás-nevelés problematizáló megközelítése, amelynek fontos összetevői a reláció, a párbeszéd és a kritikus gondolkodás, Freire szerint olyan paradigmaváltást idéz elő, amely az egyetlen lehetséges utat jelöli ki a brazil oktatásügy, és végső soron az egész társadalom valódi demokratizálódása felé. Ennek megfelelően koncepciójában fontos tézis a művelődés és a politikum szétválaszthatatlansága.⁴⁸ Kiindulási pontja az a tétel, mely szerint az ember hivatása a minél teljesebb létezés, a humanizáció. Minthogy azonban létezik elnyomás, mind az elnyomók, mind az elnyomottak meg vannak fosztva emberségüktől, és önmaguktól elidegenednek. A forradalom – amelyhez Freire a felszabadítási teológia értelmezésével harmóniában nem kapcsol erőszakot, – az elnyomottak felszabadítását, minden lehetséges elnyomás lehetőségének a megszüntetését célozza. Szerinte ez a pedagógia beavatkozással válik lehetségessé, így a nevelés-oktatás, illetve a művelődés válik a szó legszorosabb értelmében vett forradalmi aktussá. Ez azt is jelenti, hogy szerinte nem pusztán arról van szó, hogy a nevelésnek politikai dimenziója van, hanem hogy *csak* politikus pedagógia létezik. És minél kevésbé tartja magát egy pedagógia politikusnak, annál veszélyesebbek a politikai hatásai, ugyanis annál inkább aláátmasztja az uralkodók hatalmát. Ezért csak az lehet a kérdés, hogy a nevelők mely politikát: az elnyomottakét vagy az elnyomókét valósítják-e meg. Freire számára tehát a pedagógia sosem lehet semleges. Jellegét pedig alapvetően nem a tartalom határozza meg, hanem a nevelő-növendék viszony, ennek alapján válik vagy a domesztikálás, vagy a felszabadítás eszközévé. Az embert felszabadító pedagógia és a demokratikus társadalom ugyanakkor szerinte elképzelhetetlen az emberbe vetett bizalom nélkül; a hit nélkül, hogy nem pusztán képessége, de kötelessége és felelőssége is, hogy megküzdjön a szűkebb-tágabb környezetét érintő problémákkal. Ebben a tekintetben nevezi az oktatás-nevelést *a szeretet és bátorság aktusának* (FREIRE, P., 1971:101). Ennek alapján az a pedagógiai folyamat, mely során az elnyomottak az öntudatosodás folyamatában, akció és reflexió dinamikájában fokozatosan eljutnak a világ kritikus szemléléséig és átalakításáig, egyben az emberi lény elköteleződésének folyamata is a társadalmi átalakulás megvalósításában. Freire számára fontos, hogy ez az elköteleződés, bár olyan egzisztenciális döntés, amely az egyént szólítja meg és az egész személyiséget implikálja, közösségi tanulást hoz létre.

„*Senki sem lehet nevelője valaki másnak, amint hogy senki sem nevelődik egyedül; az emberek együtt nevelődnek, a világ közvetítésével.*” (FREIRE, 1980:63)

48 1998-ban külön könyvet szentel a témának *Política e educação* (1993) címmel. De az oktatás politikai dimenziója nagyon világosan mutatkozik meg főművében, a *Pedagogia do Oprimido*-ban, *Az elnyomottak pedagógiájában* is, amely egyszerre foglalja rendszerbe az öntudatosodás felszabadító pedagógiáját és az annak háteréül szolgáló elméleti alapokat.

Vagyis Freire megközelítése szerint az oktatás-nevelés és a legáltalánosabb értelem-
ben vett tudás létrehozása egymással kommunikációt folytató emberek: szubjektum-
ok alkotása, és ez az alkotás a világ, érdeklődésük tárgya közvetítésével jön létre.
Freire számára természetes, hogy a létrejövő tudás a reciprocitás jegyében születik
meg. „*A párbeszéd (...) csak a bizalom erényéből merítheti lendületét és jelentését;
az emberbe és az ember lehetőségeibe vetett bizalomból, abból a bizonyosságból,
hogy csak akkor bontakoztatható ki teljesen önmagamat, ha a másik is teljesen
kibontakoztathatja önmagát.*” (FREIRE, P., 1971:112) További fontos alapelve, hogy
Freire embere – akire, ahogyan azt korábban láttuk, mint befejezetlen, és befejezet-
lensége tudatában levő lényre tekint – önmaga is véges, ugyanakkor befejezetlen
lényként értelmezi magát, akinek teljessége Teremtőjével való kapcsolatában való-
sul meg. „*Az a szegény, véges lény, akit embernek hívnak – a szeretetnek köszönhe-
tően – transzcendenciájában birtokolja annak lehetőségét, hogy visszatérjen a For-
ráshoz, aki felszabadítja.*” (FREIRE, P., 1980:38) A tökéletlen, ám tökéletesedésre
képes emberi lény kiteljesedésének lehetőségét a művelődés teremti meg. Freire
koncepciójában ezek szerint az emberi élet, bár hatással vannak rá gazdasági, társad-
almi, politikai és kulturális struktúrák, mégis általuk determinálva, és az emberi
lény, bár befejezetlen és tökéletlen, nevelhető. Pedagógiájának egyik legfontosabb
alapvetése az emberek nevelhetőségébe vetett hite. Az emberi létezését úgy fogja fel,
mint megvalósítandó tervet, amelynek ösvényét az emberi lény egyetemes erkölcsi-
sége szabályozza. Ez az egyetemes erkölcsiség az emberi természetből fakad, és a
történelemben valósul meg. Freire számára az ember történelmi, kulturális, erkölcsi
és kommunikatív lény, és a másikkal való párbeszédet, valamint a párbeszédből ki-
bontakozó együttes küzdelmet a szeretet aktusaként értelmezi.

II. 4. 3. 2. A forradalmi vezető

Ahhoz, hogy az oktatás-nevelés valóban felszabadító pedagógiává, „*a művelő-
dés öntudatosító és felszabadító koncepciójává*” (FREIRE, P., 1980:55) válhasson,
Freire bevezeti a forradalmi vezető vagy nevelő személyét, aki „kísérő”-ként, a fo-
lyamat katalizátoraként csatlakozik a néphez. Ez az a pont, amelyben megtörténik
a valódi megújulás, az átlépés egy új létmódba, és létrejön a forradalmi vezető és
a nép új típusú relációja, a *kommunió*: két olyan szubjektum találkozásán és mind-
két félnek a saját felszabadításában való aktív részvételén alapuló együttműködése,
amely egyúttal a világ megváltoztatását is előmozdítja. Az öntudatosodás folyama-
tában a vezetők a néppel folytatott folytonos párbeszédben, természetes módon vá-
lasztódnak ki, és a *szeretet-aktus* bátorásával tettekre váltják a párbeszédbe lépés
elveit, melynek következtében valódi szolidaritás alakul ki.

Az öntudatosodás folyamatában megszerveződő kulturális „akciót” a hatalom
átvételének konkrét célja kulturális *forradalom*má változtatja, azaz permanens
dialogikus felszabadítássá. A párbeszéd résztvevői az együttműködés során a va-

lóságból kiindulva kölcsönösen nevelik-művelik egymást. Ezzel feloldódik a nevelő-növendék közötti örök szembenállás: folyamatos kommunikációjukban mindkettő egyszerre nevelő és növendék is. Közös erőfeszítéseik nyomán Freire szerint a megosztottságot egységnek, a manipulációt transzparens szerveződésnek kell felváltania. Az egyéni öntudatosodást követi a közösségi vagy – Freire a marxizmus szóképletét használja – osztályöntudat kialakulása, melynek folyamán az egyének sorsközösséget alkotó néppé formálódnak, és a korábbi némaságra ítéltésgből kitörve, a forradalmi vezetővel együtt végre megszólalnak és „kimondják” a világot. Kulturális invázió elszenvedése helyett együtt fedezik fel és értik meg a világot; majd a különbségekből kiindulva közösen és szabadon építenek fel egy új kultúrát, amelyet Freire „kulturális szintézisnek” nevez, s amelynek „aktív résztvevői (...) szubjektumként működnek közre a történelem folyamatában. Felülről rájuk kényszerített sémák helyett a forradalmi vezető és a nép együtt alkotják meg cselekvési programjukat. És valamiképpen a közösen létrehozott tudásban és cselekvésben mindkét fél mintegy újjászületik.” (FREIRE, P., 1980:177) A nép tapasztalati tudásából és a vezető elméletibb tudásából kölcsönösen gazdagodnak. A nevelők felelősségéről szólva hangsúlyozza, hogy a dialogikus cselekvés nem magától értetődő: meg kell tanulniuk kilépni a gyermekkoruk óta beléjük ivódott mítoszok világából, megváltoztatni megszokott gondolati sémáikat, cselekvési módjaikat, valamint megtalálni és felvállalni új szerepüket: hogy végigkísérjék a művelődési-felszabadítási folyamatot. Ez a pedagógia az ember tökéletesedésének lehetőségébe vetett reménységen alapul, prófétikus, az embert annak látja, amivé válhat. Ebből fakadóan nem az ember absztrakciójából, hanem az *itt* és *most*ból indul ki. A némaságból kilépve így válik lehetővé a változtatás, a vélekedések, belátások, magatartások és tapasztalatok megragadása, megfogalmazása. Azok az emberek, akik korábban nem voltak képesek arra, hogy kimondják a saját szavaikat, az öntudatra ébresztő dialogikus pedagógia útján járva a társadalom életének aktív résztvevőivé válhatnak.

II. 5. Pedagógiájának gyakorlati megvalósítása: az alfabetizációs módszer

II. 5. 1. Alapbelátások

A Recifei Egyetemen alakult speciális munkacsoport, a Serviço de Extensão Cultural [kb. Népművelési Iroda] (SEC) együttműködésével indult Freire alfabetizációs módszerének projektje. Megalkotásához a kiindulópontot azoknak a belátásoknak az összessége jelenti, melyekhez saját sorsára és addig szerzett pedagógiai tapasztalataira reflektálva jutott el. Eszerint az ember nem pusztán jelen van a világban, hanem annak része. Különböző kapcsolatokat létesít a világgal, és ezeken keresztül személyesen is hozzáadja a saját kulturális cselekvéseit. Az, hogy milyen módon (mágikusan vagy kritikusan) értelmezi a világot, kihat arra, hogy milyen módon cselekszik benne. Az alkotó, valóságot átalakító kritikus cselekvéshez kriti-

kus megértésre van szükség. Ennek érdekében olyan oktatási-művelődési rendszer működésére van szükség, amely képes a néppel együttműködve kialakítani annak nélkülözhetetlen kritikus gondolkodását, hogy aztán a nép, ezzel felvértezve képesé váljon korábbi, mágikus világértelmezésének meghaladására. Konkrétan olyan módszertanról van szó, amely aktív, dialóguson, kritikus gondolkodáson és ítéletalkotáson alapul, tartalmában megváltoztatott tananyaggal dolgozik, valamint a redukció és kódolás technikáját alkalmazza. (FREIRE, P., 1980)

A dialógus jaspersi értelmezését elfogadva a párbeszédet két egyenrangú fél horizontális viszonyaként értelmezi, amelyet szeretet, alázat, reménység, hit, bizalom táplál. Ez az alapja a dialógusból születő kommunikációnak. És amikor a két résztvevőt a valóság megismerésében gyökerező szeretet, alázat és reménység kapcsolja össze, kritikus szemléleten alapuló szimpátia-kapcsolat alakul ki. A bizalmon alapuló dialógus azt is jelenti, hogy az önmegvalósítás csak mások önmegvalósítása árán jöhet létre.

A Freire-módszernek ugyancsak alapvető eleme a kultúra antropológiai fogalma, mely magába foglalja a természet és a kultúra világa közötti különbségtételt, az ember aktív szerepének elismerését közvetlen környezete formálásában, a kultúrának az emberi munka eredményeként való értelmezését, az írás-olvasás elsajátításának az írásbeliség világába való belépés kulcsaként való értelmezését, végső soron pedig annak a tételnek a kimondását, mely szerint az ember alapvető hivatása az, hogy tárgyból szubjektummá váljon. Alfabetizációs koncepciójában a kultúra nem egyszerűen mint a hatalom egyik megnyilvánulási területe jelenik meg, hanem egyszersmind mint az elnyomottak lehetősége arra, hogy a saját szükségleteikhez és céljaikhoz formálva létrehozzák azokat az eszközöket, melyek segítségével lerombolhatják az addig rájuk kényszerített mitikus világszemléletet. Ezáltal Freire a kulturális javak létrehozását hozzákapcsolja a kritikus gondolkodás és társadalmi cselekvés folyamatához. Számára a művelődés elsősorban emancipációs folyamat, amely világosan meghatározható lépések sorozatából épül fel. Az általa bevezetett redukció eljárása azt jelenti, hogy a módszer kidolgozására létrejött munkaközösség a kultúra egészét lényegi jegyeinek kiemelésére korlátozza, ily módon olyan kódolt képeket alkot, amelyek témái egy közösség tipikusan megélt szituációiból táplálkoznak. A létrehozott csoportok, amelyek majd a tanulási folyamatban dekódolják a képeket, feltárják többsíkú jelentésüket, s így eljutnak a kultúra antropológiai fogalmához. A megvitatás konklúziójaként a kultúra úgy jelenik meg mint az emberi tapasztalat szisztematikus integrációja. Mint-hogy e tapasztalatok rögzítése fontossá válik a résztvevők számára, logikusan merül fel az írásbeliségbe való belépéshez szükséges tanulás kérdése. Az alfabetizáció feltetele tehát az ember képessége arra, hogy az önképzés révén hatást tudjon kifejteni környezetére. A folyamatnak a növendékből kell kiindulnia, a nevelő csak közreműködő, tehát a módszert elsődlegesen a növendék határozza meg.

II. 5. 2. Előzetes tapasztalatok

Az 1950-es és 1960-as évek fordulóján a hagyományos brazil oktatás mennyiségi és minőségi deficitjei akadályozzák a demokratikus átalakulást. 1960-ban 4 millió gyerek nem jár iskolába, a 14 évnél idősebbek közül 15 millió az analfabéta. Az oktatásügy modernizációja érdekében számos módszert, technikát próbáltak ki, majd cseréltek másokra – ami Freire meggyőződése szerint azért nem vezetett eredményre, mert a kultúra demokratizálása helyett a tudomány vulgarizációját: leegyszerűsítő készen tálalását jelentette, nem pedig az e népszerűség aktív közreműködésével, közösen létrehozott tudás megosztását. 1962-ben, amikor Freire megbízást kap a Recifei Népművelési Mozgalom keretei között egy felnőttoktatási program kidolgozására, ő ez utóbbi aspirációval lát munkához. Kulturális köröket hoz létre, amelyekben csoportos viták zajlanak szituációelemzésekkel és az elemzésekből fakadó cselekvéssel. A viták tematikáját maguk a csoportok alakítják ki a megbeszélések nyomán, saját belátásuk alapján. A leggyakrabban visszatérő témák között van például a nacionalizmus, az analfabetizmus, a demokrácia kérdése vagy Brazília politikai átalakulása is. A tanulási folyamat nem a hagyományos, merev osztálykeretek között, hanem az elnevezés szelleméhez hűen, demokratikus „kör”-ben történik. A szereplők nem tanár és diák, hanem animátor és résztvevő, maga a tanulás pedig nem az animátor egyoldalú logikai levezetése, hanem a résztvevők dialógusa útján megy végbe. A témákat a lehető legegyszerűbb, legsematikusabb módon, vizuális segédlettel, dialogikus megközelítéssel mutatják be a csoportoknak. Az eredmények olyan meggyőzőek, hogy hat hónap tapasztalata után megfogalmazódik a gondolat: hasonló elvet lehetne alkalmazni az analfabetizmus felszámolásának folyamatában, amely így az öntudatosodás és a demokratizálódás folyamatába való belépés aktusává válhat. Ehhez olyan fordulat szükséges, amely szakít az eddigi mechanikus gyakorlattal, és empátiával tekint mindenekelőtt arra a tényre, hogy a növendék a végigdolgozott (vagy éppen kényszerű munkanélküliségként eltöltött) nap után, fáradtan vagy közönyösen ül be a kurzusra. Vagyis olyan témákat és módszereket kell kínálni számára, amelyekkel kapcsolatban nem maradhat passzív, amelyek kérdésfeltevésre, gondolkodásra készítetik, egész személyiségében szólítják meg.

A kulturális körökben szerzett tapasztalatok segítik Freirét abban, hogy világosan felismerje: mely sajátosságok teszik a hagyományos brazil oktatást alkalmatlanná arra, hogy saját sorsukért felelősséget vállalni képes állampolgárokat neveljen, illetve milyen feltételek teljesülésére van szükség ahhoz, hogy ez megváltozhasson. A kétféle, egymással ellentétes cselekvési módot antialogikus, illetve dialogikus cselekvésnek nevezi.

II. 5. 3. A módszer kidolgozásának és gyakorlati megvalósításának menete

A módszer kidolgozásának és megvalósításának folyamatát Freire részletesen leírja *Educação como prática da liberdade* [A művelődés: a szabadság gyakorlata] című művében.

A kidolgozás első lépése a környezet lakosságával folytatott kötetlen beszélgetések során megvalósuló leltárkészítés a munkacsoport szókincséről. Ezt Freire nemcsak nyelvi szempontból tartja fontosnak, hanem azért is, mert a beszélgetések teret adnak a csoportra jellemző, és majd a tanulási folyamatot adott esetben jelentősen befolyásolni képes vágyak, frusztrációk, gyanakvások, reményeségek felszínre kerülésének. A második lépés a kulcsszavaknak a gyűjtött szókészletből történő kiválasztása az alábbi kritériumok alapján: fonémagazdagság, fonetikai nehézségek, pragmatikus szempont (társadalmi, kulturális, politikai tartalom). Ezt követi a munkacsoport résztvevőinek életéhez kapcsolódó szituációk képi megjelenítése, valamint a kulcsszavaknak megfelelő fonémacsoportok elkülönítő szemléltetése. Freire javasolja, hogy az animátorok készítsenek jegyzeteket, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy ezek célja csak a saját munka megkönnyítése lehet, semmiképpen nem szolgálhatnak arra, hogy később mások mereven kövessék. Arra a nehézségre is felhívja a figyelmet, amit az animátorok felkészítése jelent, rávilágítva, hogy a képzés során nem a technikai aspektus okoz problémát, hanem az új dialógus-attitűd kialakítása és megszilárdítása, hiszen a jelentkezőknek *erről* nincs semmilyen tapasztalatuk. Márpedig ha ez nem sikerül, Freire értelmezése szerint nevelés helyett továbbra is domesztikálás történik.

A gyakorlati végrehajtás első fázisa a szituáció minél több oldalról történő megközelítése beszélgetés vagy vita során. Ezt követi a megismerkedés a kulcsszó grafikai képével, először a szituációs képpel együtt, utána magában, még később szótagokra bontva. A harmadik fázisban folytatódik az absztrakció a fonémacsoportok megjelenítésével, felismerésével, majd a magánhangzók felismerésével. Ezekre a saját felismerésekre alapozva végül a növendék a felismert fonémákból aktív módon képessé válik egyszerű szavak grafikus megjelenítésére.

A módszer eredményeképpen átlagosan 45-60 nap alatt egy 25 fős csoport képessé válik arra, hogy elolvasson egyszerű újságcikkeket, rövid feljegyzést készítsen vagy levelet írjon, és releváns megállapításokat tudjon tenni helyi és országos szintű problémákról.

II. 6. A párbeszéd jelentősége a felszabadítás pedagógiájában

A Freire által létrehozott alfabetizációs program tehát, amint azt fentebb láttuk, egy emancipációhoz vezető folyamat nélkülözhetetlen összetevője; nem pusztán pedagógiai módszer, sokkal inkább a világ kritikus szemléletéből fakadó aktus, és alapvetően nem az a célja, hogy valamit megtanítsion egy bizonyos közönségnek,

hanem hogy dialógusba lépve, vele együtt találja meg a módját, hogyan változtatja meg a világot, amelyben él. Ugyancsak láttuk, hogy pedagógiájának fontos összetevője a megváltozott tartalmú tananyag és a speciálisan kidolgozott technika, Freire mégis egyértelműen leszögezi, hogy a program pedagógiai hatása elsősorban nem a tananyagban, sem a program tartalmában, hanem a résztvevők között a téma tárgyalása során létrejövő reláció minőségében rejlik.

II. 6. 1. Párbeszéd a projekt tartalmi előkészítésében

A Freire által elgondolt dialógusnak tehát már a projekt tartalmi kidolgozásakor el kell kezdődnie. Ily módon lehet megismerni és kiindulási pontnak tekinteni először is a növendék életének konkrét szituációit, aztán megtudni öntudatosságának fokát, és hogy milyen szinten érzékeli az őt körülvevő világot. Ezek alapján fejlesztendő ki a „pedagógiai dialógus mint a szabadság gyakorlata”, illetve áll össze a pedagógiai módszerben sarkalatos „beszélgetést generáló témák” összessége, amely meghatározza a program tartalmát. A felvetett probléma megoldásra váró kihívás, amely nemcsak intellektuális síkon, hanem a cselekvés, az akció szintjén is választ, reakciót kíván. Minden kornak megvannak a maga jellemző eszméi, ideáljai, várakozásai, értékei, kihívásai, és ugyanígy a jellemző akadályok, amelyek gátolják az embereket abban, hogy ezeket elérjék. Ezek együttesen alkotják az adott kor beszélgetést generáló témáit. Ezeket a témákat Freire a legáltalánosabbtól a legspecifikusabb felé haladó koncentrikus körökként gondolja el. Az egyre specifikusabb alegységeket a kontinensek, régiók, nemzetek, tájegységek, falvak alkotják. Egy adott téma tehát a világ különböző részein lehet kisebb vagy nagyobb közösség számára és kisebb vagy nagyobb mértékben szignifikáns. Freire a maga korát jellemző legáltalánosabb, meghatározó jelentőségű témának a felszabadítás – uralkodás dialektikus ellentétpárt tartja. Egy lépéssel az egyedi felé haladva a harmadik világot jellemző társadalmi-gazdasági elmaradottságot nevezi meg. A nép azonban, öntudatának aktuális szintjén, kritikus szemlélet híján nem ismeri fel ezeket az általános témákat, mivel nem képes kritikusan szemlélni azt az általános helyzetet, amelybe kényszerítve él. Csak részleteit ismeri fel anélkül, hogy e részletek között meglátná a lényeg hordozó összefüggéseket. Ezért a módszer lényegi sajátossága, hogy a szegények helyzetének szignifikáns jegyeit kiemelve segíti őket a közöttük működő interakciók felfedezésére, és így a valóságnak mindig egy szinttel általánosabb kritikus szemlélésére. A kultúra antropológiai fogalmánál érintett kódolás azt jelenti, hogy a szegények számára ismert, általuk megélt konkrét egzisztenciális szituációk figuratív képeken, absztrakt módon, kódolva jelennek meg. Freire feltételezése szerint a képek dekódolása során olyan mentális folyamat megy végbe, amely az absztrakció meghaladása révén a konkrét valóság új, kritikus szemléletéhez vezet. A dekódolás során ugyanis a világgal fenntartott addigi interiorizált kapcsolat az ő saját „beszélgetést generáló témáik” működésbe hozatala által exteriorizálódik. Ehhez

elengedhetetlenül szükséges, hogy a témák keresésében mindkét fél cselekvő szubjektumként vegyen részt. Mivel a témák megközelítése a lehető legtöbb aspektusból történik, pluridiszciplináris munkára van szükség az előkészítés, a lebonyolítás és az értékelés fázisában egyaránt. Nemcsak a témákat, hanem magának a keresésnek a módszereit sem lehet előre meghatározni, ebben a folyamatban is állandó rugalmasságra és interakcióra van szükség nevelő és növendék között, az éppen aktuális „itt és most” kritériumai szerint. Freire hangsúlyozza, hogy a növendék világszemlélete megismerésének folyamatában – mint minden valódi oktatás-nevelésben – a hagyományos alá-fölrendeltségi viszony mind inkább mellérendelővé: együttes tanulássá válik. Mivel a felszabadítás pedagógiája a növendék világszemléletéből kiindulva jelöli ki és tárgyalja a beszélgetést generáló témákat, ez azt is jelenti, hogy a program nem merevedhet meg: állandó változásban, folyamatos megújulásban kell lennie.

II. 6. 2. Párbeszéd a (regisztrált) jelenségek dekódolási folyamatában

A dekódolási folyamat során a kutatók folyamatosan feljegyzéseket készítenek, a látszólag jelentéktelen részletekről is: mi jellemzi a közösség tagjainak munkamódszereit, hogyan vesznek részt istentiszteleteiken, milyen beszédfordulatokkal fejezik ki magukat egymás között, s ezekből következtetéseket vonnak le gondolkodásmódjukról. Ehhez a sokrétű megfigyeléshez szinte folyamatos jelenlétre van szükség a közösség mindennapi életében. A kutatók nem élnek az érintett közösséggel együtt, de „*ott kell lenniük a mezőgazdasági munka idején, a faluközösség gyűlésein, hogy megfigyelhessék a résztvevők magatartását, a nyelvet, amelyet használnak, a közösségen belüli hierarchikus viszonyokat, a nők és a gyermekek szerepét. Feltétlenül látniuk kell, hogyan tölti a közösség a szabad idejét, részt kell venniük sporttevékenységeikben, beszélgetniük kell az emberekkel otthonaikban, hogy megfigyelhessék a viszonyokat férj és feleség, szülő és gyermek között, vagyis az élet egyetlen szegmense sem maradhat ki az adott területen végzett munkának ebben az első periódusában.*” (FREIRE, P., 1980:100) A megfigyelésekről készített feljegyzéseket azután a kutatók csoportja – lehetőleg a faluközösség néhány tagjának részvételével – összegzi és kiértékeli. Ez esetben már a dekódolási folyamat második fázisáról van szó, hiszen a kutatók által megfigyelt jelenségek együttes értelmezése a helyiek számára az absztrakció, a kódolt szituáció szintjéről a konkrét szituáció, az „újra felfedezés” szintjére való elmozdulást jelenti. Az ily módon megvalósuló folytonos párbeszéd révén a résztvevők mind közelebb kerülnek a megragadni kívánt probléma lényegéhez, amely végül a kihívás és az akadály(ok) ellentmondásában fogalmazódik meg. A kutatók csoportja ennek alapján dolgozza ki, mi jelenjen meg a kódolt képeken, amelyek felhasználásával kikristályosodnak a lehetséges témák. A képek által ábrázolt szituációk megvitatása során a növendékek korábbi ismereteikhez képest a valóságnak újabb és újabb dimenzióját fedezik fel,

ami kiegészülve a részletek közötti összefüggések felismerésével e valóság mind teljesebb megértéséhez vezeti őket. A harmadik fázisban a kutatók visszatérnek a terepre, és mintegy húsz főből álló köröket hoznak létre, amelyekben a képek alapján párbeszédet kezdeményeznek a helyiekkel. A találkozózt koordináló kutatón kívül egy szociológus és egy pszichológus is részt vesz a csoport munkájában. Olyan speciális körülményeket teremtenek, melyek hatására a helyiek képessé válnak új felismerések, vélemények és érzések kifejezésére. A találkozókön folytatott vitákról hangfelvétel készül.

II. 6. 3. Párbeszéd a beszélgetést generáló témák meghatározásában

A dekódoló beszélgetések lezárása és az eredmények interdiszciplináris értékelése után következik az utolsó fázis. Ennek kezdetén a felvételek meghallgatásának, valamint a találkozókat megfigyelő szociológus és pszichológus kiegészítéseinek alapján elkészül a megnyilatkozások során felmerült témák jegyzéke. A témákat csoportokba rendezik a rájuk legjellemzőbb tudományterület alapján, de tárgyalásuk során igyekeznek őket a lehető legkomplexebb módon megközelíteni. Az egyes tudományterülethez tartozó kutatók az interdiszciplináris csoport számára bemutatják a már „redukált”, azaz a kevésbé lényeges jellemzőitől lecsupaszított témákat, amelyeket ki-ki a maga szakértelmével kiegészít. A párbeszédés jellegből adódóan olyan témák is hozzáadódhatnak a listához, amelyeket a helyiek nem érintettek, viszont a kutatók szerint fontos szerepet játszhatnak egyes összefüggések megállapításában, vagy hidat képezhetnek két látszólag elkülönülő téma között. (Ilyen „összekötő téma” lehet pl. a kultúra antropológiai fogalma.) Ezután következik a pedagógiai program kidolgozása, a megfelelő „kód” kiválasztása.

Az elkészített képek és a különböző témák tárgyalásáról szóló rövid leírások segítségével a nevelő hozzáfoghat az előbbieket szerint kidolgozott és rendszerezett téma bemutatásához. A téma ismerős lesz a növendékeknek, hiszen megválasztásához ők adták a kiindulást, ezért könnyen vált ki belőlük reakciókat. Felszabadító lesz számukra, mivel nem tőlük függetlenül, hanem a velük folytatott párbeszédben alakult ki, és aktív, felelős szubjektumként formálhatnak véleményt róla. Fontos, hogy ezek a témák nem természetes kontextusukból kiszakítva, hanem az ember és a konkrét társadalmi valóságként megjelenő világ közötti szüntelen interakcióban jelennek meg. A dialógus természetesen jelen van a tanulási folyamatban is. Kardinalis szerepe van abban, hogy egy adott szituáció elszenvedett valóságból átértelmeződjék átalakítható valósággá, és megoldható problémává, kihívássá szelídüljön.

III. Joseph Wresinski pedagógiája

Joseph Wresinkit 1946-ban szentelik pappá. A következő évtizedben Franciaország egyik iparvidékének több kisvárosába kap plébánosi megbízatást, majd 1956 nyarán kérésének megfelelően püspöke a Párizshoz közeli Noisy-le-Grand szegénytelepére helyezi. Itt hozza létre 1957-ben az ATD – Negyedik Világ Mozgalmat, majd annak részeként a Negyedik Világ Szabadegyetemet. Hivatása formálódásának és kiteljesedésének történelmi-társadalmi kereteit lényegében az a három évtized határozza meg, amelyet a francia közbeszéd „Trente Glorieuses”⁴⁹-nek, azaz „dicsőséges harminc év”-nek nevez.

III. 1. A „les Trente Glorieuses” francia társadalma

Az 1946 és 1975 közötti harminc évet a francia „grandeur” [nagyság] jegyében alapvetően a gazdasági fejlődés, a magas foglalkoztatás, a javuló életszínvonal, és ezek nyomán a jóléti állam kiépítése és működése jellemzi. A 19. század eleje óta Franciaországban többször is megfigyelhető gyors növekedési periódusok közül ez az 1946-1975 közötti időszak a legegyszerűsebb, legintenzívebb és leghosszabb. Az 1939-es német megszállás okozta megrázkódtatás paradox módon egyfajta szellemi pezsgést indít meg politikai, szakszervezeti, katonai és értelmiségi körökben. És bár az Ellenállás Nemzeti Programjában megfogalmazott nagyívű terveknek csak töredéke valósul meg a felszabadulás után, a franciák gondolkodásmódja és intézményrendszere új szakaszba lép. Olyan szerkezeti reformokra kerül sor, amelyek lehetővé teszik az állam számára, hogy hatékonyan avatkozzon be a nemzetgazdaság működésébe. Ugyanakkor az egyes társadalmi csoportok eltérő érdekei, a politikai stabilitás hiánya, valamint az újjáépítés és az infrastrukturális fejlesztések finanszírozással kapcsolatos problémái inflációs folyamatot gerjesztenek. Az „inflációs spirál” időszakát követően, 1963-tól a francia gazdaságban stabilizációs programok

49 Az elnevezés Jean Fourastié: *Les Trente Glorieuses. La révolution invisible de 1946 à 1975* című művének címéből válik híressé. A franciák kollektív tudatában ez az időszak a francia gazdaság és társadalom növekedésének és modernizációjának aranykoraként rögzült. Ugyanakkor egyes kutatók szerint a mai Franciaországot sújtó társadalmi, ökológiai, urbanizmussal kapcsolatos és egészségügyi krízisek annak az időszaknak a helytelen kormányzati döntéseiből, az ügyek akkori kezelési hiányosságaiból erednek. (Vö. Zancarini-Fournel, 2016)

indulnak meg. Az ezt követő recesszió első jeleit elfedik az 1968-as párizsi események, de az 1973-ban kirobbanó olajválság egyértelművé teszi, hogy a prosperálás időszaka hosszú időre megszakad. (DUBY, 2007)

A háború utáni évek gazdasági fejlődését a protekcionizmus és a még nem teljesen felbomló gyarmatbirodalomnak köszönhető előnyös nemzetközi kapcsolatok segítik. Ugyanakkor a gazdaságból csekély az export részesedése. Az 1957-es római szerződés aláírása nyomán a versenyhelyzet arra készteti Franciaországot, hogy az ipari szektorban szerkezetváltást hajtson végre, melynek eredményeképpen az ország az 1970-es évek elejére visszaszerzi külföldi piacainak egy részét. A második világháború utáni újjáépítés lendületében a szolgáltatási szektor is gyors fejlődésnek indul. Míg 1946-ban az aktív lakosságnak még csak 34%-át, 1977-ben már 53%-át foglalkoztatja, ami mintegy 11 millió embert jelent. A francia társadalom összetétele a gazdasági átalakulások és az ezekből adódó lakosságvándorlások hatására módosul.⁵⁰ Az aktív népesség legnagyobb részét alkotó munkásság aránya az 1960-as évek eleje óta nemigen változik, ugyanakkor az alkalmazottak, a középszintű vezetők és a technikusok, a magas beosztású vezetők és a szabadfoglalkozásúak száma és aránya 1954-től kezdődően folyamatosan növekszik. (DUBY, 2007)

A növekedés azonban együtt jár bizonyos torzulásokkal. Míg 1946-ban az aktív népességnek 36, addig 1968-ban már csak 12%-át foglalkoztatja a mezőgazdaság. A drasztikus csökkenés társadalmi feszültségeket gerjeszt. Résztint generációsakat, részint településszerkezeteket, részint családszerkezeteket: a fiatalok üdvözlik a változásokat,⁵¹ az idősebbek félnek a tradíciók elvesztésétől. Erősödik a falvak elnéptelenedése, és tovább nőnek a regionális különbségek. A hagyományos többgenerációs együttélések, az egész családot foglalkoztató gazdaságok mind inkább megritkulnak. A lányok egyre gyakrabban tanulnak tovább. A privát és professzionális szféra egyre markánsabban elválik egymástól. Ugyanakkor a parasztgazdaságok számának erős visszaesése ellenére (1955 és 1975 között számuk 2,28 millióról 1,58 millióra apad,) az agrárium termelése jelentősen nő: búzából 1,8-szorosára, húsból 2,7-szeresére. Az ötvenes évek első felében többször is nagyon alacsonyak a felvásárlási árak, ami törekennyé teszi az egyébként is nehezen egyensúlyozó gazdaság helyzetét. (ZANCARINI-FOURNEL, 2016)

A háború utáni években a munkások társadalmán belül zárt hierarchia figyelhető meg: élesen elválik egymástól a szakmunkások és a segédmunkások világa. Szakmunkás csak francia (tehát nem bevándorló) férfi lehet. 1954-ben az aktív lakosság harmadát (6,5 millió főt) foglalkoztatja az ipar. Az 1975-ös év jelenti a csúcsot:

50 A népességvándorlás részeként meg kell említeni az algériai háború után bekövetkező tömeges Franciaországba települést. Ezek a hazatérések nem a háború végén, hanem jóval korábban kezdődtek; 1954 és 1964 között 1,6 millió, nagyrészt francia állampolgár érkezik Franciaországba.

51 A mezőgazdasági munka vonzóbbá tételének érdekében a JAC [Keresztény agrárfűvéség] (Jeunesse agricole chrétienne) és a CNJA [Agrárfjvak Országos Központja] (Centre national des jeunes agriculteurs) a háború utáni években különféle képzéseket szerveznek a fiatalok számára.

ekkor a munkások száma eléri a 8 milliót. A növekedés forrását a mezőgazdaságot, kiskereskedelmet, kézműipart elhagyók adják, akikhez sok bevándorló csatlakozik, elsősorban Dél-Olaszországból, Spanyolországból, Portugáliából és Észak-Afrikából. A munkások 20-20%-a bevándorló, illetve nő. 1956-tól kezdődően már nem két, hanem három hét fizetett szabadság jár nekik évente. A munkakörülmények lassan javulnak, az ötvenes években még 45-46 órás munkahét a jellemző. (ZANCARINI-FOURNEL, 2016)

Ebben az időszakban a francia katolikus egyházat egyfajta vallási megújulás jellemzi. És noha az egyház mint intézmény a társadalom nagy része számára távolinak és idegennek tűnik, bizonyos szervezetei, például a JOC [Keresztény Munkásifjú Mozgalom] (Jeunesse ouvrière chrétienne), az ACO [Katolikus Munkások Akciója] (Action catholique ouvrière) és a CFTC [Keresztény Munkások Francia Szövetsége] (Confédération française des travailleurs chrétiens) révén jelen van az ipari és mezőgazdasági munkásság életében. E szervezeteknél nagyobb hatású és egyetemes jelentőségű a szintén ebben az időszakban létrejövő munkáspap-mozgalom. Kialakulásában fontos szerepet játszott egyrészt az a történelmi-társadalmi meghatározottság, hogy a felvilágosodás és az 1789-es forradalom örökségeként Franciaországban a munkásmozgalomra a kereszténységtől való eltávolodás nyomta rá bélyegét, másrészt pedig az a tény, hogy a munkásság osztályvá formálódása a keresztény eszmeiségen kívül ment végbe annak ellenére, hogy létezett egy keresztény mag és bizonyos vidékeken jelentős keresztény munkásság. Ebből a felismerésből jött létre a Francia Misszió (Mission de France) még a háború alatt (1941-ben), és született meg az az elképzelés, hogy segítene az újra egymásra találásban, ha a papok osztoznának a munkások életében: nyíltan és tudatosan felvállalnák a munkásvilág értékeit és célkitűzéseit a mindennapi élet minden területén. Az első munkáspapok⁵² példáját a háború után több társuk is követi. Céljuk, hogy a 20. század derekának Franciaországában sorsközösséget vállaljanak az erősen dekrisztianizált munkástársadalommal. Ennek szellemében ők is csatlakoznak a munkások érdekeiért síkra szálló egyesületekhez és szakszervezetekhez.⁵³ Az erősödő baloldali, esetlegesen kommunista befolyástól tartva a Vatikán kezdeti aggodalma tilalommal keményedik : XII. Pius 1949-ben még csak azt tiltja, hogy tüntetésen vegyenek részt, 1954-ben viszont felfüggeszti a munkáspapok működését. A mintegy száz

52 Jacques Loew 1942-ben kikötői munkásként kezd dolgozni Marseilles-ben, ugyanabban az évben Charles Boland üzemi munkásként kap engedélyt püspöktől. (Cuchet, 2005)

53 A munkáspapok tapasztalatát jól illusztrálják Jacques Loew sorai (idézi Cuchet, 2005): „*Nekünk, akik elsőként merültünk alá a munkásmisszióba, fogalmunk sem volt arról, micsoda sokkoló tapasztalatokban lesz részünk. Két új vízió lépett be az életünkbe: a belülről látott proletariátus és a kívülről, nem hívő testvéreink szemével látott egyház. Olyan szenvedéseket láttunk meg, amelyek létezését nem sejtettünk, olyan igazságtalanságokat, melyeket nem ismertünk, olyan felelőségeket és cinkosságokat, melyekről fogalmunk sem volt. (...) Ugyanakkor az egyház (...) megint csak a nem hívők szemével, nem Isten misztériumának tűnt, hanem egy olyan könyvnek, amelyet számunkra idegen és érthetetlen nyelven írtak.*”

munkáspap többsége engedelmeskedik, de vannak, akik maradnak, ekképp ellenszegülve Rómának. Csak 1965-ben, a II. vatikáni zsinat után fordul a kocka: VI. Pál újra engedélyezi a papok számára, hogy üzemekben és építkezésen dolgozhassanak. 1976-ban mintegy nyolcszázan vannak Franciaországban.

Mivel a két világháború közötti időszakban kevés lakás épült, a világháború pedig sok lakóházat romba döntött, a negyvenes évek második felében óriási a lakáshiány Franciaországban. Az 1950-es években bekövetkező demográfiai robbanás, valamint elsősorban a volt francia gyarmatokról érkező munkaerő tömeges beáramlása tovább súlyosbítja a helyzetet. A nagyvárosok peremén ideiglenesnek szánt szükséglakások épülnek, amelyekből aztán nyomornegyedek alakulnak ki.⁵⁴ Mindazonáltal, a „dicsőséges diadalmenet” Franciaországban szegénységről és nyomornegyedekről csak távoli ázsiai és afrikai országok kontextusában esik szó. A hazai nyomornegyedek jelensége nehezen éri el a közvéleményt.⁵⁵ A krízis enyhítésére a különféle társadalmi szereplők részéről különféle megoldási javaslatok születnek, így például családok összefogásával építőszövetkezetek alakulnak, amelyek a résztvevőknek kalákában házat építenek. Mivel rendszerszintű intézkedések nem történnek, a sürgető válsághelyzetre reagálva ideiglenesnek szánt szükséglakásokból szegénytelepek épülnek, különösen Párizs környékén, és bizonyos egyesületek illegális lakásfoglalásokat szerveznek fedél nélkül maradt családok részére. A Gazdasági és Társadalmi Tanács által 1953-ban készített jelentés szerint a franciák átlagosan kétszobásnál kisebb lakásban élnek, és a lakások 90%-ában nincs sem tusoló, sem fürdőkád, sőt 42%-ukban még folyóvíz sincs. Ebben a helyzetben hangzik fel a Luxemburg Rádióban Pierre abbé⁵⁶ emblematikussá vált segélykiáltása, melyben azonnali intézkedéseket sürget a hajléktalanok és általában a lakáskrízis áldozatainak érdekében. A felhívás nemcsak a civileket, hanem a kormányt is megmozdítja, így hamarosan nagy szabású program indul 12 000 ideiglenes szükséglakás építésére – amelyekben aztán még ötven évvel később is laknak. Pierre abbé mozgalma, az 1949-ben alapított *Emmaüs* ezután terjed ki egész Franciaországra, és jelenik meg számos külföldi országban is.⁵⁷ 1975-re lényegesen javul a lakáshelyzet: a háztartások 75%-a minden szaniterrel el van látva, és csak 5%-uk túlszűfolt. 1958 és 1969 között egy urbanizációs program keretében 800 000 új bérlakás épül. (ZANCARINI-FOURNEL, 2016)

A kultúra terén az 1946-os alkotmány első ízben garantálja preambulumában „hogy gyermekek és felnőttek egyaránt hozzáférhessenek a közoktatáshoz, a szakképzéshez és a kultúrához.” (idézi ZANCARINI-FOURNEL, 2016:706) A következő évtizedek oktatásügyét a Langevin-Wallon terv határozza meg, mely ugyan

54 Többek között Párizs közelében, Noisy-le-Grand-ban.

55 A politika akkor vesz róla tudomást, amikor Michel Debré 1963-ban törvényjavaslatot nyújt be a felszámolásuk szabályozása érdekében. A törvényt 1964-ben megszavazzák. (De la Gorce, 1995)

56 Részletesen lásd a III.2.4. fejezettrészben.

57 A szervezet honlapja szerint jelenleg 36 országban van jelen 317 csoporttal. (2018.06.12.)

nem vált törvénné, mégis minden oktatásügyi reform belőle meríti célkitűzéseit. Középpontjában a demokratikus állam egyik fő feladatának tekintett állampolgári nevelés és az ennek alapját képező társadalmi igazságosság: az ingyenes közoktatás követelménye áll. A kultúra demokratizálódásának jegyében megkezdődik a színházi élet decentralizációja, az olvasás népszerűsítése és általában a közművelődés fejlesztése. Számos kulturális egyesület jön létre, amelyek kulturális akcióikkal, a politikai és társadalmi emancipáció előmozdítása érdekében létrehozott előadásikkal a szegénynegyedeket is elérik.

A franciaországi szegénység jelenségével foglalkozó források száma csekély, különösen a vizsgált korszak elejéről. DUBY (2007) egy 1962-ben készült tanulmányra hivatkozik (pontos forrásmegjelölés nélkül), mely szerint abban az évben *„a háztartások 27%-a évi 4000 franknál kisebb jövedelemmel rendelkezett, ami a családi juttatásokat is hozzászámítva nemigen tette lehetővé az alapvető táplálkozási, lakási és öltözködési szükségletek fedezését.”* A szegények csoportjába jellemzően inaktívak (idősek, betegek, tartós munkanélküliek), vendégmunkás-családok, földműves kiscgazdálkodók, apa nélküli családok tartoznak. Számukat illetően különböző becslések vannak (az első fejezetünkben kifejtett általános probléma itt is érvényesül): nem egységes az az kritériumrendszer, melynek alapján valaki szegénynek minősül. Egy 1977-ben készült statisztika alapján abban az évben Franciaországban ötmillió ember élt a létminimum szintjén vagy az alatt. Az ATD – Negyedik Világ Mozgalom⁵⁸ és az INSEE 1975-ben készített közös felmérése azt mutatja, hogy a gyermekes családok 7%-a a SMIC-nél (az akkor havi 1530 frankot jelentő minimálbérnél) alacsonyabb jövedelemmel rendelkezik. 1950 és 1974 között a fogyasztói társadalom jellegzetes árucikkeinek (élelmiszerek, tartós lakásfelszerelés, közlekedési fogyasztási cikkek, a kultúrával és szabadidővel kapcsolatos kiadások) terén valamelyes egyenlőség, miközben *„az esélyegyenlőséget meghatározó egyéni vagy kollektív fogyasztási típusok”* (a társadalmi érvényesülést szorosan meghatározó oktatási, képzési és kulturális szolgáltatások) kapcsán jelentős eltérések figyelhetők meg, ami Bourdieu és Passeron szerint főképp az örökölt kultúra eltérő súlyával magyarázható. (DUBY, 2007:429)

A gazdasági és társadalmi élet gyors változása nem jár együtt a politikai és társadalmi hatalom hasonló átalakulásával, az ebből adódó egyre növekvő feszültség vezet az 1968-as eseményekhez, amikor is a nanterre-i egyetemről kiinduló diáklázadás rövid idő alatt a rendszerrel szembeni elégedetlenség általános sztrájkmozgalmává szélesedik: *„az egyetemisták csak elindítói voltak egy folyamatnak, amely aztán tovább bővült a munkásság és többi dolgozó csoport bevonásával, és hozott létre olyan nagy mértékű politikai válságot, amelyre Franciaországban ezelőtt már több évtizede nem volt példa.”* (KOVÁCS, 2013:30) Az állami hivatalok és a közmédiá beszűntetési működését, a munkások gyárakat foglalnak el és magasabb béréket, rövidebb munkaidőt, több szociális juttatást követelnek.

58 A Mozgalom történetét és jelentőségét részletesen lásd a III.2.5. alfejezetben.

A krízishelyzetnek a júniusi politikai választások vetnek véget, amelyek eredményeképpen De Gaulle kormánya – a tábornok „*nimbuszának, személyes képességeinek, politikai stratégiájának, hidegvérének, határozottságának, katonás fellépésének*” (KOVÁCS, 2013:168) köszönhetően – ismét bizalmat kap a választópolgároktól. A társadalmi feszültségek azonban nem szűnnek meg, sőt, az 1970-es évek végétől egyre erőteljesebb „a társadalmi fragmentáció (azaz az egyenlőtlenség növekedése a társadalomból ki nem rekesztettek között) és a társadalmi törés (azaz a »kirekesztettek« számának emelkedése és a szegénység tömegessé válása) kettős folyamata.”⁵⁹ (DUBY, 2007:537) Az állam is erőfeszítéseket tesz a társadalom peremére szorultak felzárkóztatására, a költségvetés mind nagyobb részét fordítja különböző támogatásokra. 1988-ban bevezeti az RMI⁶⁰ („beilleszkedési minimum”), az ASS (szolidaritási segély) és az API (a gyermeküket egyedül nevelők segélye) folyósítási rendszerét, de csak az államtól független karitatív szervezetek⁶¹ hathatós segítségével képes a gyengébb gazdasági növekedés és a tömeges munkanélküliség évtizedeiben is fenntartani a szociális hálót.

III. 2. Joseph Wresinski élete és életműve

III. 2. 1. Gyermekévek

Wladislaw Wresinski lengyel mérnök és Lucrecia Sellas spanyol tanítónő gyermekéként született 1917. február 12-én Angers-ban. A szülők az első világháború kitörésekor, egy gyermekkel költöznek Franciaországba. Helyzetük már ekkor bizonytalanná válik, hiszen az apának német útlevele van, mivel Poznant, ahonnan eredetileg származik, ekkorra már elfoglalták a németek. A családot Saumurbe, majd Angers-ba internálják, itt születik másodikként Sophie – aki az állandó nélkülözések következtében egy tüdőgyulladásba nem sokkal később, még egészen kicsi korában belehalt –, majd Joseph, Antoinette, végül Martin.

A kezdetben átmenetinek remélt nélkülözés állandósul, a háború után is igen nehéz körülmények között élnek: nincs munka, sem lakás, idegen voltak miatt még a hasonló sorsúak sem fogadják be őket. Angers szegénynegyedének peremén egy kovácsműhelyből hevenyészve átalakított szükséglakásba költöznek be, és próbálják valahogyan megvetni a lábukat. Az apa itt sem talál szakképzettségének megfelelő munkát, órás-mesterként való próbálkozása pedig rövid idő múlva kudarcba fullad (üzletét kirabolják, s ő, hogy kártalanítani tudja ügyfeleit, arra kényszerül,

59 Eredeti kiemelés.

60 Meghatározott összeg minden 25 évesnél idősebb vagy legalább egy gyermeket nevelő polgár számára azzal a céllal, hogy elősegítse a munka világába való visszatalálását.

61 A legfontosabbak: Pierre abbé Emmausz Közössége (Communauté Emmaüs), Coluche a Szív éttermeivel (Les Restos du Cœur) vagy az Orvosok határok nélkül (Médecins sans frontières).

hogy mindenét eladja). A megalázott, reményét veszített ember mind durvább és erőszakosabb lesz – a gyermekek fizikai bántalmazása és a hangos veszekedések mindennaposakká válnak –, végül otthagyja a családot. A gyermek Josephet mélyen megsebzí az apjától elszenvedett erőszak, kínzó kérdéseket szül benne, éppúgy, mint az az apai döntés, hogy elhagyja őket – mindezekre csak jóval később találja majd meg a magyarázatot. „*Csak sokkal később, amikor már sok hozzá hasonló férfi és hozzánk hasonló család életébe láttam bele, értettem meg, hogy apám megalázott ember volt. Attól szenvedett, hogy elrontotta az életét: szégyen marta, amiért nem tudott biztonságot és boldogságot nyújtani az övéinek.*”⁶² (WRESINSKI, 2010:14)

Az apa még egy ideig fel-felbukkan, olykor pénzt küld, de miután visszatér Lengyelországba és hiába kéri feleségét, hogy költözzön oda ő is a gyermekekkel, a házastársak között megszakad minden kapcsolat.

A család mindennapos szívós küzdelmet folytat a nyomorral. Minden alkalmat megragadnak, hogy egy kis pénzhez jussanak: az anya polgári negyedekbe, jómódú családokhoz jár takarítani, a gyermekek esténként és iskolaszüneti napokon cigarettapapírt hajtogatnak, de így sem képesek saját erejükből fenntartani magukat – időről időre rászorulnak mások jóindulatára. Egy ízben a gyermekek is csaknem gyámságba kerülnek, ám az édesanya az utolsó pillanatban megmakacsolja magát: nem hajlandó odaadni őket. A minden bizonnyal „ésszerűtlen” lépés mögött az az ösztönös megérzés húzódik, amely majd egykor a Mozgalom egyik alapelve lesz: a család integritásának felülírhatatlansága.

Az édesanya hallatlan elszántsága mellé, amellyel igyekszik eltartani a négy gyermeket, igen korán maguk a gyermekek is felzárkóznak.

Joseph öt éves korától kezdve „dolgozik”. Tíz éven át minden reggel 7-kor ministrál a közeli kolostor templomának miséjén, aminek fejében ennalót és némi pénzt kap. Így, bár nem éheznek, állandó létbizonytalanságban él, s egész életre mély nyomot hagy benne a rettenetes szegénység, és ami az ő számára ennek legszörnyűbb velejárója, az állandó megaláztatás. „*Ez [ti. az állandó megaláztatás] viszont egyúttal engem is bevezetett az erőszak világának ördögi körébe. Az erőszak volt az az eszköz, amellyel a mindennapok legkülönbözőbb akadályaira, nehézségeire válaszolni lehetett. És anélkül, hogy tudatosult volna bennem, apámhoz hasonlóan én is általa mostam le magamról a számtalan megaláztatást, amelyet iszonyú szegénységünk miatt el kellett szenvednünk.*” (WRESINSKI, 2010:14)

A megalázott és kiszolgáltatott ember így válik számára testközeli élménnyé, amely a későbbiekben alapvetően határozza majd meg az élet értelméről, a társadalomról és az Istenről kialakított képét. (CAILLAUX, 2007)

Iskolai éveire is alapvetően a kiszolgáltatottság nyomja rá a bélyegét. A kiszolgáltatottság elviselhetetlenségéből fakad az a tett is, amelyet sok évvel később a felnőtt Wresinski tudatosan választott életpályájának kiindulópontjaként értékel majd:

62 A Joseph Wresinkitől, valamint az életéről és munkásságáról szóló szakirodalomból származó valamennyi idézetet saját fordításomban közlöm.

egy szokásos iskolai verekedés során mindenki – tulajdonképpen saját maga – számára is váratlanul az abszolút esélytelen oldalán ő maga is beszáll a küzdelembe, s a haragtól szinte önkívületben, agyba-főbe veri az erősebbet. Ösztönösen megérzi, hogy nemcsak saját családjának védelmében kell küzdenie, hanem mindenkiért, aki még nála is szerencsétlenebb, elesettebb, kiszolgáltatottabb. (WRESINSKI, 2010)

III. 2. 2. Visszatérés a gyökerekhez

Tizenhárom évesen, miután megszerezte a bizonyítványt az alapfokú tanulmányok sikeres befejezéséről, cukrászmesterséget tanul, először Angers-ban, majd Saumurban és Nantes-ban. A világban él tehát, s egy időre eltávolodik az egyháztól, sőt Nantes-ban egy ideig az ifjúkommunisták gyűléseire jár. (NOTERMANS, 1992) Néhány év elteltével azonban, amikor kapcsolatba kerül a már említett JOC szervezetével, ahol hasonlóan nehéz sorsú fiatalokkal találkozik, felélednek benne a cukrásztanulóként elszenvedett sérelmek emlékei, ráébred helyzetük azonosságára és fokozatosan megerősödik benne az irántuk érzett szolidaritás. A kamaszévek eltávolodása után ekkor éled fel benne újra a hit, ekkor kezd újra imádkozni és gondol először arra, hogy pap legyen. *„Az eucharisztia ünneplése, az imádság az egyház közösségében számomra egyet jelentett azzal a vággal, hogy elvigyem az evangéliumot testvéreimnek, mindazoknak, akik ugyanazt az életet élték, mint anyám. És az a vágy, hogy küzdjek értük, hogy többé egyetlen család se lehessen olyan, mint az enyém, azt jelentette, hogy a megfeszített és feltámadt Jézus Krisztus papjává kell lennem.”* (WRESINSKI, 2010:69)

A szemináriumba való belépés azonban olyan előképzettséget kívánt, amellyel a fiatal Wresinski nem rendelkezett. Újabb erőpróba következett tehát: 1936-37-ben pótolnia kell az addig elmulasztott tanulmányokat. 1937-től sorkatonai szolgálatot teljesít, ez idő alatt kitör a háború, a frontra kerül, német fogságba esik, megszökik, és 1940-ben visszatér a soissons-i szemináriumba. További viszontagságok után (a németek előrenyomulása miatt a szemináriumot Entrammes-ba menekítik) végre folytathatja tanulmányait. Nemcsak a filozófia és teológia meghódításához, de a közösségbe való beilleszkedéshez is szükség van minden akaraterejére és kítartására. Kilóg a sorból, egy másik világ képviselője, amit lépten-nyomon éreztetnek is vele, s amit fájdalmasan él meg. A vakációk alatt üzemekben dolgozik, mélyszegénységben élő munkáscsaládokkal ismerkedik, akiknek nyomorúságát sajátjaként ismeri és érzi át. A szemináriumba visszatérve a köztük szerzett tapasztalatokról mintegy már a jövőre gondolva feljegyzéseket készít, tudatosan készülve arra, hogy későbbi munkájában majd hasznukat vegye.

„Úgy éreztem, hogyha pap leszek, hazamegyek, igazán az enyéim között leszek. Azt is éreztem, hogy ahhoz a Jézushoz csatlakozom, aki egyedül képes arra, hogy lényegi és átfogó választ adjon a nyomorultaknak. Jézus Krisztus volt az a válasz, melyet az élet kitagadottjai vártak.” (WRESINSKI, 2010:70)

III. 2. 3. „Evezz a nyílt vízre és vedd ki hálódát!”

Soissons-ban szentelik pappá 1946. június 29-én. A nyomor világában szerzett személyes tapasztalatai és a munkáspapok iránti rokonszenve arra indítja, hogy az evangéliumot újraértelmezve életét a társadalom kirekesztetteinek szentelje. Szentelését követően olyan helyre kéri magát, ahol „látható módon jelen van a nyomor”. (WRESINSKI, 2010:95)

Természetes módon kapcsolódik össze számára az emberi jogok védelme Isten országának építésével. Mindkét akció főszereplői a legszegényebbek. A fejlett országok párhuzamos jelenségei a legmélyebb nyomorban élők kirekesztése és Isten elutasítása. Meggyőződése szerint Istenről beszélni egyet jelent azzal, hogy a szegényekről szól és fordítva, amikor a szegényekről beszélünk, valójában Istenről mondunk valamit. Számára a szegények prioritása központi kérdés, olyan, amely meghatározó jelentőségű mind a keresztények, mind az egyház identitásában. (MONFILS, 2017)

Tíz éven keresztül ipari és mezőgazdasági vidékek munkásnegyedeiben teljesít szolgálatot, kezdettől fogva azzal a határozott szándékkal, hogy osztozzon a legszegényebbek életében. Első állomáshelye Tergnier (Aisne megye), ahol különösképpen a vasúti munkások pasztorációját kapja feladatul. Amikor 1948-ban azt kéri püspökétől, hogy egy évet tölthessen a Francia Misszióban, az az egyértelműen megfogalmazott szándék vezet, hogy közösséget vállaljon a legszegényebbekkel. Időközben megbetegszik, és előbb agyhártyagyulladás, majd tuberkulózissal kórházba kerül. Felgyógyulása után Olaszországban utazgat, és nemcsak a látnivalókkal, hanem a nyomornegyedek lakóinak életével is ismerkedik. Következő megbízatása Dhuizelbe szól, ahol elsősorban azt tanulja meg, hogyan osztozzon a falusi szegények nehéz életkörülményeiben. Szenvedéllyel veti bele magát a munkába, új színnel, új ötletekkel gazdagítva a papi gyűléseken felmerülő javaslatokat. Bár társai is hasonló közegben gyakorolják hivatásukat, ugyanúgy a szegények világának problémáira keresik a megoldást – ezt a megoldást nem ugyanúgy, nem ugyanabban látják. Távolságot teremt közöttük a tény, hogy Wresinski születésétől fogva *be-lülről*, saját bőrén tapasztalta meg a nyomor minden kínját, így gyakran értetlenül, megrökönyödéssel figyelik különös véleményeit, elgondolásait. Az 1936-1956 közötti időszakban valószínűleg ezt volt a legnehezebb elviselnie, hogy tudniillik a közös cél és kétségtelen jószándék ellenére saját élettapasztalatából származó meggyőződésével egyedül marad előbb a szemináriumi társak, később pedig az egyházmegyében szolgáló papok között. Különcnek tartják, nem értik viselkedését olyanmódon, hogy előljárójától szankciókat kérnek ellene. S már ekkor ráragad a nem feltétlenül együttérzésből született név: „*a csőcselék papja*”. (CAILLAUX, 2007)

III. 2. 4. Fordulat

Püspöke, aki egyrészt tisztában van elszánt vágyával, hogy olyan helyen szolgálhasson, ahol a legszegényebbek sorsában osztozhat, másrészt hogy megakadályozza Wresinski ellehetetlenülését az egyházmegye papjai körében, 1956-ban a valóban speciális helyzetű Noisy-le-Grand-ba küldi. A helység hajléktalantelepét két évvel korábban hozta létre Pierre abbé⁶³ egy olyan akció eredményeképpen, melyet „a jóság lázadása” néven tart számon a francia közvélemény. 1954 szokatlanul hideg telén, amikor többen is megfagytak Párizs utcáin, a Luxemburgi Rádióban drámai erejű felhívást intézett a rádióhallgatókhoz, melynek hatására lavinaszerű társadalmi megmozdulás bontakozott ki. Ekkor építették Párizs közelében a mintegy százötven család ideiglenes befogadására szánt szükségtelepet. A terület valójában egy használaton kívüli szemételep volt, s itt húzták fel a rostcementből készült barakkokat, amelyekbe nem volt bevezetve sem a víz, sem az elektromos áram. A minden komfortot nélkülöző, döngölt földű hangárokban – melyeket formájuk miatt „iglu”-nak neveztek – nem ritkán két család élt együtt. Az ideiglenesnek szánt tábor azonban a várakozások ellenére nem ürült ki, évek múlva is ott állt, mintegy felkiáltójelként mutatva rá a társadalom lelkes fellángolását követő közömbösségre.

Ide érkezik tehát Wresinski 1956. július 14-én, és később így vall erről a sorsdöntő pillanatról: *„Egyszerre megéreztem, hogy ez itt előttem az én népem. Ezt nem lehet megmagyarázni, egyszerűen így történt. Ettől kezdve új fordulatot vett az életem. Mert azon a napon megfogadtam magamban, hogy ha maradok, mindent megteszek azért, hogy ezek a családok ott hagyhassák lábnyomukat a Vatikán, az Élysée Palota, az ENSZ lépcsőin... Az a szembeszökő nyomor, amely ebben a fullasztó hőségben és döbbenetes csöndben élém tárult, rabul ejtett.”* (WRESINSKI, 2010:108)

Az első néhány hónapban a táborban jelen levő Emmausz Közösség munkájába kapcsolódik be, majd ugyanezen év novemberében – a versailles-i püspök rosszállása ellenére, aki azt szeretne volna, ha Wresinski a falu plébániájára költözik – a telep egyik barakkjában rendezkedik be. Számára létfontosságú, hogy élet- és sorsközösséget vállaljon a táborlakókkal. Ezt a szokatlan megnyilvánulási formát az egyház végül hallgatólagosan elfogadja.

Jelenléte egyébként kezdetben nemcsak egyházi előljárói, hanem a táborlakó családok számára is sokkoló. Nincsenek hozzászokva sem ahhoz, hogy egy pap közöttük éljen, sem ahhoz, hogy ugyanolyan szegény legyen, mint ők, ahhoz pedig végképp nem, hogy ugyanúgy beszéljen, hogy hozzájuk hasonló felindulással reagáljon a nyomorúságos körülmények szülte kritikus helyzetekre. Könnyen dühbe

63 Pierre abbé: (1912-2007.) Eredeti neve Henri Gruès. Kapucinus szerzetes. 1949-ben alapította meg a mostoha sorsú embereket, elsősorban hajléktalanokat támogató, egyébként valláshoz nem kötődő, világi Emmausz közhasznú egyesületet, melynek közösségei újrahasznosításra szánt anyagok és tárgyak eladásából, valamint lakásépítésből tartják fenn magukat. Haláláig az egyik legnépszerűbb közéleti személyiség volt Franciaországban.

gurul, de egy pillanat múlva ellágyul és karjába zárja, aki az imént felmérgette, s együtt sír vele fájdalomban. „*És főként, sosem a hiányosságokról vagy a nehézségekről beszél, hanem azt az erőt hangsúlyozza, amelyet bennük lát, s amely lehetővé teszi, hogy túllépjenek a kudarcokon és létrehozzanak valami jobbat.*” (CAILLAUX, 2007:53) A táborba érkezésekor mintegy kétszázötven család él a telepen, és huszonnégy karitatív szervezet segíti a mindennapjaikat. Ruhákat osztanak, ingyen levest, tejet a csecsemőknek, a hagyományos karitatív segítségnyújtás bevett gesztusaival igyekeznek jól-rosszul elviselhetőbbé tenni az életüket. Inkább rosszul, mint jól, hiszen a segítőnek szánt gesztusok még a legjobb esetben sem tettek mást, mint hogy hozzájáruljanak az elviselhetetlen állapotok konzerválásához. Ráadásul a segítségnyújtás háttérében számos esetben valójában e szervezetek öngazoló szándéka húzódozott meg, ami csak még inkább megalázta az amúgy is nyomorúságos körülmények között élő családokat.

III. 2. 5. Mozgalom születik

Kezdetben nem tesz mást, mint hagyja, hogy a tábor élete egybefolyjon az övével. Ismerkedik a hellyel, a körülményekkel, az emberekkel, az emberek közötti viszonyokkal - és főként nem minősít, csak megfigyel, jelen van és meghallgatja a hozzá fordulókat. A táborban tapasztaltak hozzáépülnek a saját gyermekkorából őrzött emlékekhez és egymást értelmezik számára. Fáj látnia, hogy csecsemők halnak meg a hidegtől és a gondozás hiányától, férfiak esnek egymásnak, mert nincs munkájuk, nincs, ami lekösse őket, anyák árulják magukat, hogy jusson pénz a napi ennivalóra és ne kényszerüljenek gyámságba adni gyermekeiket. Működését azzal kezdi, amit egyedül megtehet: szembeszáll a szülőkkel, akik koldulni küldik hozzá, vagy éppen nem küldik iskolába a gyerekeiket, reggelenként felébreszti a férfiakat, hogy menjenek dolgozni. És bár mind a helyiek, mind a hivatalok hiábavaló fáradásnak tartják erőfeszítéseit, mondván, hogy ezekkel az emberekkel nem lehet mit kezdeni, Wresinski meg van győződve az ellenkezőjéről. Eléri a telep lakóinál, hogy együtt lássanak munkához, és a három közkút mellé továbbiakat létesítsenek, szigeteléssel lássák el a kisgyermekes családok barakkjait, bevezessék az áramot, csatornázzanak, majd közösségi termet hozzanak létre. Annak ellenére, hogy semmilyen anyagi forrással sem rendelkeznek, sőt a hivatalok részéről sem övezi rokonszenv, ami a táborban történik, Wresinski olyan lépésre szánja el magát, amely gyökeresen különbözik a hagyományos értelemben vett karitatív megközelítéstől. Közfelháborodásra kisöpri a telepről a segélyszervezetek többségét, megszünteti az ingyenes ruhaosztást és a szegénykonyhát. Ezzel természetesen magára haragítja nemcsak az érintett szervezeteket, de magukat a táborlakókat is, akik értetlenül és felháborodással próbálnak tiltakozni a döntés ellen, ám Wresinski ebben a kérdésben hajthatatlan. Minden más kezdeményezéshez a családok tevékeny közreműködésére számít, ehhez azonban nélkülözhetetlen, hogy megszabaduljanak a segélyek

passzív elfogadásának mentalitásától. A telepen új gondolkodásmódot igyekszik kialakítani, amelynek magja, hogy minden terv, minden elképzelés középpontjában a legszegényebbnek kell állnia. Az ő szemszögéből kell felülvizsgálni és újra tárgyalni minden olyan tervet és intézkedést, amely róla, ám nélküle született meg. Így amikor a táborlakók azzal a kérdéssel szembesülnek, mi legyen a telep további sorsa, visszautasítják azt a javaslatot, amely mind a hivatalok, mind az Emmausz Közösség számára az egyetlen megoldásnak tűnik, tudniillik hogy ledózerolják, és a családokat máshol, többségüket egy hasonló szükségtelepen helyezték el. Wresinski hajthatatlanságának két oka is van. Egyrészt meggyőződése szerint a tábort megszüntető adminisztratív intézkedéssel a probléma nem oldódik meg – csak másutt termelődik újra –, másrészt már ekkor látja, hogy az egyetlen út, amely a legszegényebbeket kivezetheti elszigeteltségükből, visszavezetheti kirekesztettségükből a társadalomba az, ha életük aktív alakítójává, társadalmi szereplővé, a társadalmi-politikai párbeszédben teljes jogú partnerré válnak.

A családok csak így válhatnak képessé arra, hogy közös életük valódi alakítói legyenek, egymással egyezsége jussanak, és döntéseikért felelősséget vállaljanak. Minden közösen létrehozott tábori intézmény (óvoda, könyvtár, kápolna stb.) kiindulási pontul szolgál a legszegényebbektől megtagadott jogok – így a munkához, a művelődéshez, az oktatáshoz, a családi élethez, az egészséghez, az igazsághoz vagy éppen a spiritualitáshoz való jog – visszahódításához. A szervezettebb fellépés érdekében a kezdeti „Család-iroda” helyett egyesületet hoznak létre, melynek első neve *„Európai kultúrát ápoló öntevékeny csoport”*. A pillanatnyi cél egyszerűen a mindennapok tragédiájában való osztozás. A távolabbi pedig nem más, mint hogy – Wresinski megfogalmazásában – *„közösen létrehozzuk a jobb élet anyagi feltételeit, hogy létrehozzuk a kultúra helyeit, hogy szolidaritást építsünk a táboron túli világgal, és hogy mindezek segítségével valódi életet adjunk egy népnek, hogy elfoglaltassuk vele az őt megillető helyet az emberiség történelmében és jövőjében”*. (WRESINSKI, 2010:238)

Rövidesen azonban túl szűknek bizonyulnak az egyesületi keretek, így Wresinski a mélyszegénységben élő Noisy-le-Grand-i családokkal együtt már a következő évben létrehozza az azóta világmozgalommá terebélyesedett ATD – Negyedik Világ Mozgalmat. Ez az emberjogi civil szervezet azzal a célkitűzéssel jött létre, hogy a legnagyobb nyomorban élők számára is hozzáférhetővé váljanak a minden embert megillető gazdasági, politikai és társadalmi jogok, és hogy előmozdítsa a mélyszegénység felszámolását. Három szinten fejti ki tevékenységét: önkéntesei sorközösséget vállalnak a nyomorban élő *családokkal*, a szövetségesek lazább hálójá a *társadalom* figyelmét a mélyszegénységben élőkre irányítja, és *döntéshozói* szinten igyekeznek a legszegényebbek életét kedvezően befolyásoló politikai változásokat kiharcolni. Két legfontosabb alapelve, hogy a megoldás keresése és megvalósítása egyaránt csakis az érintettekkel együtt, az ő aktív részvételükkel történhet, valamint hogy a segítendő körébe kivétel nélkül mindenki beletartozzon. Működése a mélyszegénységben élő családok köré szerveződő *önkéntesek, szövetségesek* és az

ún. *barátok* hármashálóján alapul. A szervezet nem kötődik semmiféle vallási vagy politikai csoportosuláshoz, és jelenleg a világ mintegy harminc országában fejt ki tevékenységét.

Megszületik tehát az ATD – Negyedik Világ Mozgalom,⁶⁴ amely különböző elnevezésekkel (*Groupe d'action, culture et relogement des provinciaux de la région parisienne*, azután *Groupe d'action et culture européenne*, később *Aide à Toute Détresse*, még később *ATD Science et Service*) működik, mielőtt 1976-ban elnyeri végleges, ma is használt nevét. A szervezet létrejöttét számos viszontagság övezi, hiszen a cégbíróságon történő bejegyzéshez a követelményeknek maradéktalanul megfelelő, büntetlen előéletű vezetőséget kell felmutatni, ami megoldhatatlan feladat elé állítja az alapítókat. Ebből a szükséghelyzetből fakad Wresinski ötlete, hogy kívülről, jelentős társadalmi pozíciókat betöltő személyek közül nyerjen meg embereket a Mozgalom számára. És a terv beválik: egyre hathatósabb segítség érkezik az induláshoz és működtetéshez nélkülözhetetlen számos területen, így például a szükséges dokumentumok összeállításához vagy hivatalos ügyek elintézéséhez. Az így bevont embereket pedig fokozatosan átformálja a közös feladatokból, sikerekből és kudarcokból összeálló tapasztalat, „szövetségessé” válnak.⁶⁵

III. 2. 6. Önkéntesek és családok közös útja

Fiatalok is érkeznek, kezdetben csak a vakáció alatt, aztán hosszabb időre is, sőt vannak, akik visszajárnak. Néhány fiatal nő még ennél is tovább megy: feladva addigi életük biztonságát hosszú távra kötelezik el magukat, mert nem tudnak szabadulni sem a telepen talált nyomorúság, sem pedig a nyomorban élő családokkal mindenét megosztó különös ember rájuk gyakorolt hatásától. Belőlük lesznek az „önkéntesek”, az a csapat, amely hamarosan az ATD – Negyedik Világ Mozgalom legfőbb hajtóerejévé, nélkülözhetetlen szereplőjévé válik. Ahhoz, hogy valaki csatlakozzon hozzájuk, nem kell katolikusnak, még csak hívőnek sem lennie. Egyedül az számít, hogy saját meggyőződésének talaján képes legyen elmenni a végsőig azon az úton, amely elismeri a mélyszegénységben élő ember jogát arra, vallástól és ideológiától függetlenül az élet középpontjában állhasson, valamint minden ember jogát arra, hogy a különbözőségek ellenére egynek érezhesse magát embertársaival. Az önkéntesek tehát a legkülönbözőbb vallási vagy ideológiai beállítottsággal rendelkező férfiak és nők, akik önként feladva addigi életük biztonságát hosszú távra kötelezik el magukat, és akiknek az együtt gondolkodása és munkálkodása egyfajta

64 Eredetileg *Aide à Toute Détresse* – Segítség Minden Nyomorúságban. A „*Negyedik Világ*” elnevezést jóval később, 1968-ban alkotta meg Wresinski, lásd a III.3. 2. alfejezetet.

65 Így kapcsolódik a Mozgalomhoz többek között Alwine de Vos van Steenwijk, Hollandia egyik első diplomata asszonya, André Étesse, egy francia nagyvállalat helyettes vezérigazgatója vagy Geneviève De Gaulle, a tábornok unokahúga, aki aztán hosszú ideig a franciaországi szervezet elnöki tisztjét töltötte be.

nyitottságot biztosít a szervezet számára. Jelenlétük, részvételük hamarosan nélkülözhetlenné válik, bár kezdetben maga Wresinski sem látja tisztán, miben is fog állni a jelentőségük. „*Mit tehettünk volna, a családok és én, ha nem álltak volna mellénk olyan emberek, akik ugyanazt akarták, mint mi: eltörölni a nyomort és a vele járó szegényt? Éreztem, hogy ez létfontosságú, de még mit sem tudtam ennek a születőfélben lévő önkéntes testületnek a lényegéről.*” (WRESINSKI, 2010:235) Minden nap végén összehívja az önkénteseket, hogy az aznapi történéseket újra végiggondolják, egymással megosszák, és azokra közösen reflektáljanak. Hogy megtanulják meglátni a megnyilvánuló erőszak mögött a szenvedést, a magukra zárt ajtó mögött a bezártság elviselhetetlenségét, a gyermekek gondozásba vétele elleni tiltakozás mögött az irántuk érzett feltétlen, ugyanakkor tehetetlen szeretetet. Az *Écrits et paroles aux volontaires* [Levelezések és beszélgetések az önkéntesekkel] számos ilyen megbeszélést megörökít, s a lapokról olyan ember képe rajzolódik ki, akinek semmire nincs kész válasza, „... *hangosan gondolkodik, megosztja a többiekkel egyrészt kétségeit és kérdéseit, másrészt meggyőződéseit is, azt a határozott szándékot, amely lehetővé teszi, hogy a legszegényebbek maguk kövessék ki azt az utat, amelyen járni kívánnak.*” (CAILLAUX, 2007:58) Ezeknek a mindennapi feljegyzéseknek nem pusztán annyi a jelentőségük, hogy a munkatársakat rendszeres és módszeres reflexióra készítetik, hanem egyúttal megteremtik a Negyedik Világ elől mindeddig elzárt írásbeliséget.

A telepen eltöltött néhány első év az alapok lerakásának időszaka. A pillanatnyi, legégetőbb szükségletek kielégítésén túl még nem rajzolódik ki a jövő, egyedül az tűnik bizonyosnak, mire kell nemet mondani. De egyáltalán nincs kizárva, hogy a táborba temetkezés nem más, mint egy külön pap rögeszméje, mellyel sikerült megfertőznie néhány jószívű és lelkes fiatait. A telepre érkező önkéntesek hozzátartozóinak aggódo kérdéseire egyelőre senki sem tudja a választ. Ismeretlen területre lépnek, ismeretlen játékszabályok szerint folytatják az életüket. Az viszont világosan látszik, hogy a formálódó szervezet a nyomorral akar szembeszállni, és ebben az egyenlőtlen küzdelemben legfőbb vezérelve nem egyszerűen a szegényeknek, de a legszegényebbeknek adott prioritás. Különös hangsúlyt helyez arra, hogy ne váljék hivattallá, mert személyesen és direkt módon az egyes ember elérését célozza meg. Ezzel egy olyan társadalom előképét kívánja megrajzolni, amelyben az a *másik* a legfontosabb, akivel osztozni akarunk. Ugyanakkor az is világosan látszik, hogy a mélyszegénységben élő családok egyedül képtelenek változtatni helyzetükön. Az egyetlen megoldás, hogy a Mozgalom partnerként kezeli őket, méghozzá olyan partnerekként, akik mindvégig őrzik kezdeményező szerepüket.

Azt a prizmat, melyen keresztül ezek az általános alapelvek elnyerik sajátos, konkrét értelmüket, a „családok” alkotják. Az ATD – Negyedik Világ Mozgalom sajátos szótárában különleges hely illeti meg a *családok* szót. Wresinski meggyőződéssel hirdette – és ettől nem volt hajlandó tágítani annak ellenére, hogy a 60-as évek jóléti Franciaországában a hatóságok, de még a közvélemény is a legjobb esetben is megmosolyogta, de valójában sokkal inkább értetlenül, esetenként ellensé-

gesen fogadta ezt az elszánt ragaszkodást –, hogy a mindenétől megfosztott, nincstelen ember számára a család a végső menedék: egyedül ott fogadják el, ott számít valakinek, ott találja meg önazonosságát. Számára a család a szabadság egyetlen színtere, a személyiségromboló mindennapos konfliktusok ellenére az emberi méltóság megélésének egyetlen esélye.

Így aztán természetes, hogy kiáll azon családok mellett, amelyek megtagadják a gyermekek gyámságba adását, és minden erejével támogatja azokat, amelyek iskolába küldik őket. De mindenekelőtt olyan kapcsolatra törekszik a szülőkkel, amely azt az üzenetet közvetíti számukra, hogy ők „jó szülők”. Összegyűjti őket, hogy együtt hatékonyabban léphessenek föl gyermekeik jövőjéért. A legalapvetőbb egészségügyi feltételek megteremtése (a betegségeket terjesztő mocsár kiszáritása, a legkisebb gyermekeket nevelő családok barakkjainak szigetelése) után rövid idővel óvodát alapítanak egyrészt, hogy könnyítsenek a kisgyermekes anyák életén, másrészt, hogy a gyermekeket felkészítsék az iskolára. Hamarosan könyvtárat hoznak létre, majd műhelyet, amelyben az asszonyok, egyszerű munkákat végezve, szerény jövedelemre tehetnek szert, így segítve a családi költségvetést.

„Az önkéntesek hittek bennük, biztosak voltak a dolgukban, hiszen saját szemükkel látták, hogy a család fogalmának rehabilitálása nélkül lehetetlen felszabadítani a Negyedik Világot. Ez olyannyira igaz, hogy a „családok” kifejezés úgy vonult be az Önkéntes Szolgálat szótárába, mint az egész lumpenproletár népszerűség⁶⁶ megjelölése. Sőt, ez lett az első szakszava annak a nyelvezetnek, amelynek azóta bőséges szókincsét fejlesztettük ki. „A családok” jelentésében egyszerre voltak jelen a legszegényebbek, a lumpenproletárok és maga a Mozgalom.” (WRESINSKI, 2010:275)

III. 2. 7. A szegényekről szóló tudás hiteles közvetítése

A Mozgalom tehát – nevéhez híven – állandó mozgásban van, a mindinkább tudatosuló szükségletekhez igazodva reagál a valóságra. Az 50-es évek végén, amikor egy fiatal holland nő, Alwine de Vos van Steenwijk érkezik a táborba – diplomáciai karrieréről mondott le, hogy az önkéntesekhez csatlakozzék –, és megkérdezi, mi-
ben segíthet, Wresinski egy kutatóintézet létrehozásával bízta meg, amelynek az lesz a feladata, hogy a tudomány eszközeivel tegye teljesebbé és a külvilág számára hitelesebbé a Mozgalom által a szegénységről és a szegényekről a társadalom felé közvetített képet. Wresinski problémásnak látja, hogy a társadalomtudományokban mindinkább teret hódító posztpozitívista irányzat abszolutizálja önmaga kutatási kategóriáit, és az adott „populációra mint tanulmányának tárgyára tekint” (WRESINSKI, 2010:311). Úgy véli, öntörvényű volta miatt valójában öncélúvá válik és

66 A „Negyedik Világ” név megszületéséig Wresinski leggyakrabban jobb híján ezzel a marxista felhangú elnevezéssel jelöli a mélyszegénységben élőket.

ezzel elveszíti hitelességét. Az első tanácskozást még a telep egyik barakkjában rendezik 1960-ban, későbbi konferenciáik megrendezéséhez sikerül megnyerniük az UNESCO védnökségét. Ugyanebben az időszakban „Igloos” címmel folyóiratot alapítanak, ugyancsak azzal a céllal, hogy a telepen kívüre is eljuttassa a híreket a táborban zajló eseményekről, folyamatokról. Az eredeti cél később annyiban módosul, hogy az ismertetések, híradások helyét mindinkább átveszik a munkatársak tollából születő elemzések és értékelések. A megismerés, a megértés iránti vágy, valamint az a szándék, hogy a megismert és megértett igazságot átadja a társadalomnak, a Mozgalom állandó hajtómotorjává válik, egyúttal Wresinskit újabb és újabb utak keresésére ösztönzi. Tisztán látja, hogy a legszegényebbek társadalmi kirekesztettségének csak az vethet véget, ha valódi történetük eljut azokhoz, akik döntéshozói helyzetben vannak, s akik ettől kezdve nem tőlük függetlenül, nem is helyettük, hanem velük együtt hozzák meg a jelenre – és még inkább a jövőre – vonatkozó döntéseiket. Tudatosan utasítja vissza azt az önkéntelen készíttetést – és gyakran mások erre irányuló szándékát is –, hogy a saját gyermekkorra, valamint a már papként a legszegényebb családokkal megosztott élet tapasztalatainak birtokában feljogosítva érezze magát arra, hogy pusztán saját meggyőződésére, értékítéletére hagyatkozzon, amikor a családok életének megváltoztatásáról van szó. Ezért nem fáradoz bele soha abba, hogy újabb és újabb kérdéseket tegyen föl mind azoknak, akik a legnagyobb nyomorúságban élnek, mind pedig azoknak, akik életüket mellettük kötelezték el bárhol a világon. Mélyen meg van győződve afelől, hogy végre meg kell adni a megszólalás jogát maguknak a mindeddig hallgatásra ítélt érintetteknek, akiknek alapvető és senki mástól meg nem tudható üzenetük van a világ számára.

III. 2. 8. Terjeszkedés

A helyszínen végzett intenzív munkával párhuzamosan Wresinski sokat utazik. Már 1957-ben fiatalokat verbuvál Svájcban a Noisy-le-Grand-i táborban tervezett építkezésekhez. Megfordul Dániában, Hollandiában, Németországban, később más kontinensekre, Algériába, Indiába és az Egyesült Államokba látogat. Mindenhova azzal a céllal, hogy közvetlen tapasztalatokat szerezhessen a nyomor mindenütt hasonló és mégis más-más megnyilvánulásairól, hogy erőt adjon mindazoknak, akik anyagi és erkölcsi elismerés nélkül is a legelesettebbek mellé állnak – és ugyanakkor tapasztalataikból gazdagodva erőt merítsen önmaga és a franciaországi munkatársak számára. Olyan egyéneket és szervezeteket fog össze, akik és amelyek a világon bárhol a szegények ügyéért küzdenek, és egy olyan fórumot hoz létre számukra, amely alkalmas a reflexióra, a tapasztalatok megosztására, a továbbképződésre és egymás támogatására – minden téren tiszteletben tartva a másik szabadságát és autonómiáját. Ebből a kezdeményezésből nő ki néhány évvel később az azóta is rendszeresen üléselő „*Mélyszegénység Állandó Értekezlete*” (*Forum permanent sur l'extrême pauvreté dans le monde*).

A kezdeti „szörnyű évek” után tehát lassan körvonalazódnak látszik az az ösvény, amelyen elindulva a kitűzött célok felé visz az út. A konkrét, szinte megszállottan végzett munka, reflexió, a közvetlen és közvetett munkatársakkal történő folyamatos és elmélyült konzultáción túl elvi megerősítést, fontos támaszt jelentett a II. vatikáni zsinat is, amelynek kezdetén XXIII. János pápa kijelentette, hogy „*az egyház a szegények egyháza*”. Wresinski számára ez a zsinat lényege, olyan kijelentés, amely megfogalmazza a lényegét, és amely összefoglalja az egész zsinatot.⁶⁷ A Mozgalom eközben fokozatosan túlnő a Noisy-le-Grand-i tábor határain. 1964-ben önkéntesei ott vannak már La Courneuve város La Campa nyomornegyedében is, sőt egyikük egy tengerentúli egyesület meghívására az Egyesült Államokban végzett munkába kapcsolódik be. Az önkéntes mozgalom évről évre erősödik mind létszámát, mind az elkötelezettség tartalmát illetően. 1965-től kezdődően éves közgyűlést rendszerezsítene, egyre több „szövetséges” csatlakozik soraikhoz, így a családok között végzett munka is fokozatosan mind sokréteűbbé válik. Ugyancsak a 60-as évek közepén, azzal a céllal, hogy a munkatársak számára alkalmas képzési létesítményt hozzanak létre, Pierrelaye-ben házat vásárolnak, s rövidesen ide költöztetik a szervezet tükárságát és a kutatóintézetet. Itt rendezkedik be maga Wresinski is a táborban töltött tizenegy év után, elfogadva, hogy további munkájához a pierrelaye-i nyugalom megfelelőbb körülményeket teremthet. 1967-ben Franciaországban az Edhis Kiadó jóvoltából ismét megjelenik a francia forradalom „előestéjének” nagy hatású manifestuma, a *Panaszfüzetek*.⁶⁸ Ennek inspirációjából ugyanabban az évben a Mozgalom kiadja az „Új panaszfüzeteket”, amelybe maguk a családok írnak. A kiadvány alcíme: Egy nép megszólal. Tulajdonképpen ez az első lépés a Negyedik Világ nyilvánosság előtti megszólalásának folyamatában, amely aztán elvezet a harmadik alfejezetben majd részletesen bemutatott „Negyedik Világ Szabadegyetemének” (*Université populaire Quart Monde*) létrejöttéhez. Az „Új panaszfüzetekkel” válik nyilvánvalóvá a Mozgalom szegényei számára, hogy közvetlen környezetükön túl is sokan vannak, akik hasonló élethelyzetben hasonló nehézségekkel küzdenek.

Az 1968-as franciaországi események két szempontból is nagy hatást gyakorolnak a Mozgalom további alakulására. Egyrészt, amikor az 1968-as diákmozgalmak megkérdőjelezzik többek között az egyetem létjogosultságát, és spontán módon szimpátiával fordulnak a nyomortelepen élők egyenlőségi törekvései felé, Wresinski felfigyel arra, hogy követeléseikben felbukkan a „szabadegyetem” kifejezés mint a hivatalos egyetem kívánatos alternatívája, és az egyetemistáknak, akik le akarják rombolni a létező egyetemi struktúrát, hogy egy teljesen újat hozhassanak létre, a tudás egymással való megosztását javasolja.

67 Utalás XXIII. János rádióinterjújára, mely a II. vatikáni zsinat megnyitása előtt egy hónappal, 1962. szeptember 11-én hangzott el. A pontos idézet: „Az egyház (...) mindannyiunk, de különösképpen a szegények egyháza.”

68 A semmiféle képviselttel nem rendelkező „negyedik rend” („a szegény napszámosok, nyomorékok, nincstelének, mindennemű szerencsétlenek”) ún. *Panaszfüzetek* kiadása Dufourny de Villiers /1739-1796/ francia politikus nevéhez fűződik.

Az 1968-as események ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy a legszegényebeket ez a társadalmi változás is az útszélén hagyja; nem pusztán arról van szó, hogy nincsenek jogaik, hanem magukból az emberjogi küzdelmekből is ki vannak rekesztve. Nem véletlen, hogy a Mozgalom ebben az évben kezdi a családokat nyilvánosan is „nép”-nek nevezni, és ugyancsak ebben az évben születik meg a „Negyedik Világ” elnevezés. 1968-tól kezdve az Önkéntes Szervezet nyíltan vállalja a politikai jogokért vívott küzdelmet, és ugyancsak ettől kezdve a Mozgalom jelen van az önkormányzati, parlamenti és európai választási kampányokban is. Ez időtől fogva szerveznek rendszeresen tanácskozásokat különböző vezérmotívumok körül, amelyek mind a mélyszegénység egy-egy aspektusát hivatottak megvilágítani. Az önkéntesek évente közgyűlést tartanak, amelyen egyrészt a megelőző év tapasztalatait s a közeljövő várható feladatait beszélik meg, másrészt – és legalább ekkora hangsúllyal – az ezekkel kapcsolatos kérdéseiket, kételyeiket is megoszthatják egymással, ami szerepük, identitásuk tudatosításához és megerősítéséhez járul hozzá.

Bár Wresinski kezdettől fogva nagy gondot fordít a művelődés, kiváltképpen a gyermekek, a fiatalok művelődésének megszervezésére, e téren is az 1960-1970-es évek jelentik a kiteljesedés időszakát. Az iskolában nemcsak a létfontosságú tárgyi tudás megszerzésének intézményes lehetőségét látja, hanem – és ezt talán még fontosabbnak tartja – a társadalmi lét alapvető tapasztalatainak színhelyét is, amely tapasztalatokra minden gyermeknek, minden fiatalnak elengedhetetlenül szüksége van. „Iskolai előkészítőt tartunk, (...) kulturális alapozót, szakmai műhelykezdeményeket létesítünk, az írástudatlanságot felszámoló tanfolyamokat szervezünk. A „Tápori”⁶⁹ elnevezésű gyermekmozgalom ezekből a kezdeményezésekből nőtt ki, éppúgy, mint a fiatalok szerveződése, a „tudás-klubok.” (WRESINSKI, 2010:271) Megvárva és megragadva azt a pillanatot, amelyben a családok képessé váltak arra, hogy saját maguk fogalmazzák meg szándékukat, 1977-ben tíz évre szóló programot indítanak, melynek célja, hogy a telepeken megszűnjön az analfabetizmus és mindenkinek legyen valamiféle foglalkozása. A folyamatos növekedés velejárójaként a pierrelaye-i központ szűkösnek bizonyul, a hetvenes évek elején a szervezet Méry-sur-Oise-ba helyezi át bázisát, és az évtized folyamán fokozatosan megveti a lábát a fejlődő országokban is: előbb Dél-Amerikában, majd Ázsiában és Afrikában is, s ezzel valóban világméretűvé válik. A térbeli dimenziók megnövekedése vagy a tevékenységek megsokszorozódása és a kétségtelen eredmények azonban nem járnak együtt azzal, hogy az alapító vagy maga a Mozgalom a legszegényebek egyetlen vagy leghitelesebb és tévedhetetlen képviselőjének kiáltaná ki magát. Egyik legfontosabb alapelve marad, hogy soha ne nehezedjék el, képes legyen önmaga szüntelen megújítására, a helyzet és a szükségletek újjáértelmezésére és értékelésére. Hiszen annak idején éppen úgy és arra hozták létre, „*hogy mozgásban tudjon maradni, hogy mindig útra készen álljon*”. (WRESINSKI, 2010:301) Másik, ugyanolyan fontos sajátossága, hogy nem válaszként, hanem állandó kérdésfelte-

69 A név eredetét és magyarázatát lásd a III.4.2.2. fejezet részben.

vészként, útkeresésként definiálja magát. Így sikerrel kerül ki olyan csapdákat, mint a nehézkes intézmények, a leegyszerűsítő menedzsment, a szegényeket tárgyiasító tudomány és a túlzott aktivitás, a gyorsaság és hatékonyság kényszerének kísértése.

III. 2. 9. A 80-as évek gyümölcsei

Bár a vele egykorúak a nyugdíjas évek csendes örömeinek élhetnek, Wresinski fáradhatatlanul folytatja az egyre tágabb hatósugarú munkát. A kihívásoknak engedve hagyja, hogy a Mozgalom világméretűvé táguljon,⁷⁰ könyveket ír, jelen van a médiában, elfogadja a meghívást, melynek nyomán a Francia Köztársaság Gazdasági és Társadalmi Tanácsának tagjai közé választják. 1980-ban részvételével tartják meg a Mélyszegénység Állandó Értekezletének első szemináriumát. Az értekezlet jelentőségét és hatását jól mutatja, hogy nem sokkal később számos afrikai országból – így Burkina Fasóból, Szenegálból, a Közép-Afrikai Köztársaságból és Elefántcsontpartról – érkezik felkérés a szervezet meghonosítására. Ugyancsak ez idő tájt telepszik meg a Mozgalom a Fülöp-szigeteken és Srí Lankán, valamint Haiti és Réunion szigetén. Legfontosabb útravalóul az útnak indulók azt a feladatot kapják, hogy bízzák magukat a helyiekre, tőlük tanulják meg és tegyék magukévá az adott társadalom kultúráját és történelmét, mert csak így fogják sajátjuknak érezni a családok nehézségeit és reményeit, és csak így tudnak köréjük valódi és tartós szolidaritáson alapuló kapcsolatokat teremteni. Emellett Wresinski arra is talál időt, hogy különböző fórumokon előadásokat, párizsi plébániákon pedig nagyböjti lelkigyakorlatokat tartson – ez utóbbiak gyümölcse a '80-as években megjelent több könyve, mint például az *Heureux vous, les pauvres [Boldogok vagytok, szegények!]* vagy a *Les pauvres, rencontre du vrai Dieu [A szegények, találkozás az igazi Istennel]*.

1982-ben Brüsszelben ünneplik a Mozgalom 25. születésnapját. A mintegy tízezer fős ünneplő sokaság ez alkalomból petíciót intéz az európai országok vezetőihez, amelyben azt követeli, hogy a szegénységet és a társadalmi kirekesztést nyilvánítsák az alapvető emberi jogok megsértésének. Két évvel később, amikor népes küldöttség élén az ENSZ New York-i székházában átadja Perez de Cuellar főtitkárnak a 232 500 aláírással nyomatékosított petíciót, egyúttal teljesíti azt az ígéretét, amelyet 1956 nyarán, a Noisy-le-Grand-ba érkezés napján önmagának tett. Közben 1983-ban⁷¹ a Negyedik Világ fiataljainak küldöttségét vezeti Rómába, ahol fogadja őket II. János Pál pápa.

70 Első konkrét megnyilvánulása, amikor 1978-ban két önkéntes megy Thaiföldre, hogy segítsen a Kambodzsából érkezett, szükségáttörőkre terelt menekülteken.

71 Notermans szerint 1982-ben.

III. 2. 10. A „Wresinski-jelentés”

Franciaország Gazdasági és Társadalmi Tanácsában 1985-ben felkérlik, hogy készítsen jelentést a szegények és kirekesztettek helyzetéről a világban. A körülötte dolgozó munkatársak és társadalmi partnerek segítségével harminc év tapasztalatait sűríti bele a beadványba, amelyet óriási támogatottsággal, ellenszavazat nélkül fogadnak el 1987. február 11-én. Az azóta Wresinski-jelentésnek nevezett beadvány (eredeti címe *Mélyszegénység és gazdasági-szociális bizonytalanság*) történelmi jelentőségű a szegénység elleni küzdelemben: most először fogalmazódik meg egy átfogó és következetes politikai akcióterv, melynek részeként Franciaországban ezután vezetnek be egyfajta munkanélküli segélyt, valamint ismerik el a társadalombiztosítási alapellátáshoz és a lakáshoz való jogot.

Ugyancsak a Mozgalom megalapításának 30. évfordulóján, 1987. október 17-én Párizsban, a Trocaderón, az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata emlékkövének tőszomszédságában többszázazres tömeg jelenlétében elhelyezi azt az emlékkövet, amelybe vésvé az alábbiak olvashatók: *„Ahol az emberek arra vannak ítélve, hogy nyomorban éljenek, ott sérülnek az emberi jogok. Szent kötelességünk összefogni, hogy e jogoknak érvényt szerezzünk.”*

1988. február 14-én a suresnes-i kórházban szív-műtétet hajtanak végre rajta, és az altatásból nem ébred fel. A műtét előtt orvosa azzal próbálja nyugtatni, hogy a beavatkozás az esetek többségében sikeres, mire Wresinski szellemesen azt válaszolja: *„Mindnyájan tudjuk, doktor úr, hogy én – éppúgy, mint a Negyedik Világból bárki – a kisebbséghez tartozom.”* (NOTERMANS, 1992:16) Gyászszertartására a párizsi Notre Dame-ban kerül sor, testét az általa Méry-sur-Oise-ban építtetett kápolna kriptájában helyezik örök nyugalomra.

1990-ben az ENSZ Közgyűlése határozatban mondja ki, hogy a nyomor az emberi jogok megsértése, 1992 decemberében pedig október 17-ét a szegénység elleni küzdelem világnapjává nyilvánítja.

III. 3. Wresinski antropológiája

Wresinski ember- és társadalomszemlélete hosszú évtizedek folyamán formálódott a személyes hitbeli meggyőződés, a belőle fakadó folyamatos cselekvés igénye és a cselekvést kísérő állandó reflexió hármasszögletében. Mindháromra kétségtelen hatással voltak élete meghatározó élményei. Ugyanakkor bizonyos, hogy komplex és dinamikus kölcsönhatásról van szó, hiszen nemcsak az élettrajz hatott a cselekvésre vagy a szemlélet alakulására, hanem a reflexió is formálta az élettrajzot, a meggyőződésből születő döntést és a döntésből következő cselekvést. (TONGLET, 2007) Így az életmű védjegyének tekinthető ATD–Negyedik Világ Mozgalom létrehozása, működési elvei, a fokozatosan köré épülő humán és intézményi struktúra elemeiben és összességében is elválaszthatatlanok az életpályától,

minden vonatkozásban szerves egységet alkotnak. E szerves egység legfontosabb alkotóelemeiből bontakozik ki az a személyes emberkép és világszemlélet, amely pedagógiájára döntő hatást gyakorol.

Bár Wresinski katolikus papként alapította az ATD – Negyedik Világ Mozgalmat, a szervezet nem tartozik az egyházhoz, és a magját alkotó önkéntesek között egyaránt találhatunk különböző felekezetű keresztényeket, más vallásokhoz tartozókat és meggyőződéses ateistákat. Nem költői tehát a kérdés: Milyen világnézet – vagy mely világnézetek – és milyen módon hatottak Wresinskire, illetve az általa létrehozott Mozgalomra?

Mind szavai (ebbe a rendkívül gazdag írásos életművet is beleértjük), mind tettei bizonyosága alapján ember- és társadalomképére elsősorban és alapvetően a kereszténység eszmerendszere gyakorolt döntő hatást. Ezért amikor Wresinski antropológiájáról beszélünk, elsősorban a teológiai antropológia megközelítésére kell támaszkodnunk. Ezen belül különösen relevánsnak tűnik Tóth Judit értelmezését alapul venni, amely szerint „*A teológiai antropológia – ellentétben a modernség pedagógiai antropológiájával, amelynek alap gondolata az ember önmaga általi megteremtése – koroktól és kultúráktól függetlenül az embert mindig mint Isten teremtményét, sőt képmását állította középpontba.*” (TÓTH, 2006: 40)

Amikor a kereszténység szemszögéből merül fel a kérdés: „ki és mi az ember?“, az Evangéliumok tanúsága szerint azt a választ adhatjuk: autonóm személy, *Krisztus* megváltottja. A személy-fogalom az első keresztény dogmák megfogalmazásának kontextusában alakult ki (BUGÁR, 2013), de az ezzel szorosan összefüggő Isten-képesség „státusza” elválaszthatatlan az Ószövetség első könyvében, a Genézis teremtéstörténete alapján megfogalmazódott elsődleges választól (1Móz1,26): Isten képére és hasonlóságára alkotott, egyedülálló teremtmény, akinek kivételes tisztsege és felelőssége, hogy a teremtett világgal és annak élőlényeivel különleges kapcsolatba lépjen.

III. 3. 1. Antropológiai alap: Isten képmása a szegényekben

Wresinski antropológiája azon a kettős evidencián nyugszik, mely szerint az ember – vallási-ideológiai hovatartozástól függetlenül – először is Isten képmása, s mint ilyen, végtelen és elidegeníthetetlen méltóság hordozója, másodsor pedig, hogy ez a méltóság elsősorban a társadalom által kirekesztett, leginkább kiszolgáltatott, legmélyebb szegénységben élő emberben nyilvánul meg. (LECLERC, 2004) Ez a meglátás abban a krisztológiai alapszemléletben gyökerezik, mely szerint a szegények különleges módon Isten fiai a Fiúban, azaz *Krisztusban*. A szegénység létállapotában *Isten* úgy nyilatkoztatja ki magát, mint aki a legszegényebbé lett a megtestesülésben, hogy elérje a legszegényebb embert is. (BEGASSE DE DHAEM, 2011)

Az Ószövetségben kirajzolódó Isten-képmás nagy tartalmi változatosságot mutat (WOLFF, 2001). Bennünket itt ezek közül főként egyrészt az uralkodás (annak sajátos tartalma), másrészt a minden emberben testvért látó szemlélet kérdése foglalkoztat, valamint a szabadság, *amely kimentti az embert a mindenkori determinációk köréből, és ezáltal Isten örökkévalóságának „megfelelőjévé” teszi, analóg értelemben.* (TÓTH, 2006:56)

A képmás mint az uralkodó jelenlétének szimbóluma jelen van és elfogadott az ókori Kelet számos társadalmában. Az Ószövetségben is sok helyütt felismerhető az a szemlélet, mely szerint az ember hasonló szerepet tölt be a teremtésben. A világban Istent képviseli, vagyis *„uralkodói joga és kötelessége nem autonóm, hanem illusztráló jellegű”* (WOLFF, 2001:199). Ám az uralkodás tartalma, annak a közösség (és benne hangsúlyosan a legszegényebb és a jövevény) szolgálataként történő értelmezése olyan vonás, amely éles határvonalat húz a zsidóság és a kor összes többi népe közé. Az Ószövetség releváns könyvein végigvonnul az a vízió, hogy az embert mint Isten képmását szakadatlanul fenyegeti az a kísértés, hogy ha annak valódi és Istentől eredeztetett tartalmáról megfélemedezik, akkor az uralkodás szükségszerűen kicsúszik kezei közül, és – amint az a Prédikátor könyvében olvasható – a másik ember rovására elkövetett hatalmaskodássá válik (8. fejezet 9. vers). Az uralkodás, és azon belül az urak és szolgák viszonyának értelmezését Wolff szerint már az Ószövetségben is forradalminak lehet nevezni, az Újszövetség tanításában pedig ez a forradalmi szemlélet a maga teljességében bomlik ki. A zsidó nép „eredetmítoszának” főszereplői nem ünnepelet és erőskezű királyok, hanem egyrészt Isten, aki elsősorban Szabadító, másrészt pedig az az Egyiptomból menekülő rabszolgacsoport, amely mellett ez a Szabadító elkötelezte magát.

Az uralkodás tehát semmiképpen sem jelentheti egyik embernek a másik felett gyakorolt hatalmát, épp ellenkezőleg: a gyengék, kiszolgáltatottak, kitaszítottak iránti segítségnyújtásban kell megnyilvánulnia. Ennél is tovább mennek azok a próféta szövegek, amelyekben az igazi király a szokásos ikonográfiával homlokegyenest ellenkező módon mint „fájdalmak férfja, betegség ismerője..., megvetett” (Ézsaiás 53,3) fedi fel magát, s amelyben később a keresztény tanítás egyértelműen *Krisztust* ismeri fel.

A testvériség motívuma különböző relációkban jelenik meg a zsidóság életét szabályozó ószövetségi könyvekben. Először is testvérnek kell tekinteni mindenkit, aki a zsidó néphez tartozik. Így a hitelező is testvérként bánjon adósával, csakúgy, mint a gazdag ember a nincstelennel. A korabeli társadalmakban megszokott szemléletlőtől eltérően a társadalmi hierarchiában egymástól óriási távolságra elhelyezkedő csoportok viszonyául is a testvériség magatartását írja elő. Ennél is szokatlannabb, egészen egyedülálló, hogy a testvériség eszméje az irányadó Izráel népének az idegenhez, a jövevényhez fűződő kapcsolatában is, aminek alapja egyrészt a zsidók történelmében rejlik: Isten szakadatlanul arra emlékezteti őket, hogy nem bánhatnak mostohán az idegennel, hiszen egykor ők maguk is jövevények voltak Egyiptom földjén (Mózes 3. könyve). Ugyanakkor más helyeken – pl. Jób köny-

vében – az egyenlőség gondolata az ugyanazon Teremtőtől való származás okán fogalmazódik meg. Az ugyancsak Mózes 3. könyvében kimondott szeretet-parancs pedig az Újszövetség központi tanításává válik. (WOLFF, 2001)

A zsidó-keresztény antropológia szabadság-értelmezése összefügg az uralkodás és a testvériség kapcsán fentebb tett észrevételekkel. Ez nyilvánul meg többek között abban az isteni parancsban, hogy minden ötvenedik évben az adósok minden tartozása eltöröltetik, szabadon visszatérhetnek övéik közé, és visszakapják földjüket (Mózes 3. könyve). Ez jelenik meg számos zsoltárban, ahol a zsoltáros Istenhez mint a nyomorultak mellett elkötelezett Szabadítóhoz könyörög. S a szabadság is majd az Újszövetségben, *Krisztusnak* az embereket megváltó-megszabadító tetteiben nyeri el jelentésének teljességét. A szabadság, a személy autonómiája mint az ember Isten-képűségének záloga már több ókeresztény szerző műveiben megjelenik. (BUGÁR, 2013)

A keresztény antropológia körvonalai tehát már a kora kereszténység időszakában kezdenek kirajzolódni. Forrása az a meggyőződés, hogy a *Jézus* személyében eljött Messiás elsősorban a korabeli társadalom kizsájtóitjaival akart közösséget vállalni, és mint *Isten* „szenvedő szolgája”, keresztalála révén új szövetséget köt a néppel. Bár alaptalan az a kortárs vád, mely szerint a jézusi tanok kizárólag az egyszerű emberek körében, a szegények, nők, gyermekek vagy rabszolgák között találtak követőkre, kétségtelen, hogy a korabeli források szerint a názáreti éppen ilyen emberekkel vette körül magát. A Jézus nyomában járók a korabeli társadalom kizsájtóitjai: leprások, ördögtől megszállottak, prostituáltak, házasságtörők, tolvajok, különféle függőségek rabjai. Wresinski szerint a krisztusi örömhír elsősorban nekik szól, és *Krisztus* öröklük mondta, hogy elsőik lesznek Isten országában. Közöttük élt, velük vállalt sorsközösséget, s ugyanolyan értetlen tekinteteket vont magára, sőt: ugyanúgy megbotránkoztatott, mint ma a legnagyobb nyomorúságban élő családok. Mindebben nem *olyan* volt, mint ők: *ő maga* volt a kizsájtott.

Az ókeresztény kor hívő közösségeiben megszűntek a társadalmi megkülönböztetések: a legváltozatosabb társadalmi rangú emberek lettek egymás testvérei – amit jól példáz, hogy a sírfeliratokon nemigen található utalás arra, hogy alattuk rabszolgasorsban elhunyt nyugodna, illetve az, hogy voltak rabszolga származású püspökeik (GÉCZI – STIRLING – TÚSKE, 2007). A közösség kötelességének tartotta, hogy gondoskodik a szükségét szenvedőkről: a közöttük élő szegényekről, özvegyekről, árvákról. A keresztény testvériességből fakadó egyenlőségi eszmény kívánalmai szerint megosztották egymással javaikat: vagyonközösségben éltek.

Ugyanez az egységre törekvés fejeződik ki Wresinski szavaiban: „*A Mozgalom tagjai nem az ökumenizmus bajnokai. Nem hitünk tartalmában, hanem őszinteségünkben, a legszegényebbek melletti végsőkig való elszántságában próbáljuk meg napról napra megélni az egységet, melyet egyébként már korábban megtapasztaltunk, hiszen az egység ott van, ahol a leginkább rászoruló családok. Amikor rájuk figyelünk, biztosak lehetünk abban, hogy egységessé és egyenlővé válunk.*” (WRESINSKI, 2010:261)

Az a jelmondat, melyet Wresinski a pappá szentelés alkalmára választott – „Evezz a nyílt vízre és vedd ki hálódát” – híven tükrözi azt a szándékát, hogy a társadalom „mélyvizébe”, a legszegényebbek közé vesse magát. Sorsközösséget akar vállalni velük, hogy hozzájuk – és *Krisztushoz* hasonlóan maga is védtelenné, kiszolgáltatottá válják.

Wresinski számára ugyanis világos, hogy az evangéliumok *Jézus*-alakjában éppen a társadalom által meghurcolt és elutasított ember vonásai rajzolódnak ki. És amint Isten *Krisztusban* testesült meg, úgy testesül meg *Krisztus* a legnyomorultabb emberben. Szemében a *valódi emberség* mentes mindentől, ami nem tartozik lényegéhez, vagyis „*minden gazdasági, politikai és egyházi hatalomtól. Ilyen emberséggel pedig nem a gazdagok, hanem a legszegényebbek rendelkeznek. Az ő lelkiük mélyén még nem sérült a lényeg. Ezért tudott Krisztus a legtermészetesebb módon testet ölteni bennük.*” (WRESINSKI, 2010:38)

Antropológiája középpontjába ezt a legszegényebb, a mindenétől megfosztott embert helyezi – aki épp e sokszoros megfosztottsággal definiálható a legpontosabban. Ez a megfosztottság nem pusztán az anyagi javak hiányát jelenti, hanem egyszeresmind a családtól, „szülőföldjétől”, a munkától, a társadalmi szerepvállalástól, a történelemtől és a spiritualitástól való megfosztottságot is. (WRESINSKI, 2004) Mindez pedig Wresinski szerint a mélyszegénységben élő emberben büntudatérzést kelt, ami döntő módon határozza meg mind célképzéseit, mind reakcióit a többségi társadalom vele szemben fellépő, invazívként megélt intézkedéseire. Ily módon a mélyszegénység teljes elszigeteltséget is jelent, mindenféle segítség és elismerés teljes hiányát, egészen az identitás nélküliségig.

Ez az univerzális megfosztottság ugyanakkor nemcsak az azt elszenvadni kényszerülőt sebzi meg, hanem magát a társadalmat is. Hiszen elvben mindenkire érvényes egyetemes emberi jogok deformálódnak egy csoport privilégiumává, és ez a tény éppen immanens lényegétől fosztja meg őket – tagadva egyúttal az emberi méltóságot –, bármilyen nagy legyen is a belőlük részesülők, és bármely csekély a belőlük kizártak száma. Ahhoz, hogy visszanyerjék egyetemes érvényüket, először is azokra kell érvényessé válniuk, akik a leginkább meg vannak fosztva tőlük. Ily módon a legszegényebbek természetes jogának tekinthető, hogy a legeggyetemesebb emberi érdeklődés és segítség középpontjába kerüljenek. (DACOS-BURGUES, 2008)

A mindentől megfosztott ember végső egyediségében tehát egészen konkrét módon az egész emberiség ragadható meg. Az egyedi és egyetemes e kölcsönös implikációja Leclerc szerint Wresinski dinamikus antropológiájának egyik kulcsa. (LECLERC, 2004)

Minthogy antropológiájának központi fogalma a legszegényebb, a mindenétől megfosztott ember, célszerűnek látszik, hogy világnézetét abból a két szempontból vizsgáljuk meg, hogy ő maga hogyan tekint rájuk, s hogy milyen viszonyulást tart kívánatosnak a társadalom részéről a mélyszegénységben élők iránt. A következő idézetben Wresinski a szegényeknek az egyház életében betöltött szerepéről beszél,

de – mint azt később látni fogjuk, – ugyanezt tartja érvényesnek a társadalom tekintetében is.

„*Elhagyatottságuk és szegényük pusztá tényénél fogva a legszegényebbek a titozatos test egyik lényegi részét alkotják. Teljesen egyedülálló és rendkívül fontos üzenetük van egyszerűen a helyzetükből, szenvedésükből fakadóan. Az egyházban nem tudunk egészségesen gondolkodni anélkül, hogy felhasználnánk, amit a legszegényebbek mondanak nekünk a megalázott emberről, a megfeszített Krisztusról. Az a tény, hogy szavaik gyakran nem elég artikuláltak, nem változtat semmin; hogy csak kiáltás, segélykérés, nem változtat semmin. Sőt, azt mondanám, minél artikulálatlanabb a kiáltás, minél meztelenebb a szó, annál igazabb, annál gazdagabb tartalmat közvetít minden ember számára. Minél elementárisabb, minél több tapasztalatot és életet sűrít az üzenet, annál nélkülözhetetlenebb az egyház számára is, amely nem építheti fel sem teológiáját, sem lelkiségét, sem pedig liturgiáját e nélkül az üzenet nélkül.*” (WRESINSKI, 2010:64)

III. 3. 2. A mélyszegénységben élő emberek négy üzenete

Amikor a többségi társadalom tagjai a szegényekkel kapcsolatban kijelentéseket fogalmaznak meg, Wresinski szerint először is azzal kell tisztában lenniük, hogy a két világ alapvetően különbözik egymástól.

„*Ami őt [ti. a mélyszegénységben élő] megkülönbözteti tőlünk, az nem a birtoklással, hanem a léttel kapcsolatos. A nyomor embere oly módon van megformálva, amilyenné mi sosem válhatunk. (...) És minthogy nem tudunk olyanná válni, mint ő, nem tudunk belelátni a szívébe, lelkébe, folytonosan hamis képet alkotunk arról, hogy ki is ő. Van ő, és vagyunk mi, és még akkor is nagyon különbözőek maradunk, ha bennünket is elér a szenvedés.*” (WRESINSKI, 1992:567)

Az a sajátos szemléletmód, amellyel Wresinski a mélyszegénységben élő emberre tekint, négy alapvető pontban foglalható össze.

Első megállapítása szerint a legszerencsétlenebb ember a rá jellemző sokszoros megfosztottság ellenére – vagy még inkább: épp e megfosztottság révén – Isten tökéletes képmása. Más szóval, paradox módon éppen ez az állapot teszi lehetővé, hogy az *emberség* lényege tisztán, minden ráarakódott hordaléktól mentesen mutakozzon meg benne, s az egyetemes emberinek hiteles hordozójává váljék (LECLERC, 2004). Ez a jézusi tanítás, amely talán leginkább Máté evangéliuma (25. fejezet, 31-46. versek) nyomán ismert, a kereszténység fontos alapelvevé, Wresinski számára pedig egyenesen elvi sarokkővé vált. A szegénység által leginkább megnyomorított embert ezért kell az egyetemes érdeklődés középpontjába állítania annak, akinek az a szándéka, hogy az emberek visszataláljanak hajdani, istenképmási egységükhöz. „*Ha a legnyomorultabb ember kerül a középpontba, akkor az egész emberiséget öleljük át egyetlen emberben.*” (WRESINSKI, 2010:30) És minthogy a kereszténység tanítása szerint Isten Krisztusban testesült meg, az ő földi élete Wre-

sinski számára modellül szolgál a mélyszegénységben élők iránti felelősség tekintetében.

„[Jézus] azzal kezdte, hogy maga köré gyűjtötte a leginkább kirekesztetteket, a társadalmon kívülieket, ahogy ma mondjuk. És amint már említettem, élete során mindvégig ott találjuk őket körülötte, és ő maga is nem pusztán a kirekesztettek viszontagságos, hányattatott életét éli, hanem maga is kirekesztetté válik, és úgy hal meg, mint ők. (...) Számára nem arról volt szó, hogy odaálljon a szegények mellé, a nép mellé. Arról volt szó, hogy nyomorulttá lett, és ekképp a nyomorultakat Isten kiváltságos tanúivá tette a világban, az emberi jogok első védelmezőivé, ahogy ma mondanánk.” (WRESINSKI, 2010:61)

Amikor Wresinski a nyomorban élő családokra néz, nem megoldásra váró problémákat, hanem szenvedő emberi lényeket lát bennük (GRIEU, 2009), olyan teremtményeket, akiknek az életét Isten akarta, s akik ennél fogva – minden érdemtől függetlenül, csupán mert élnek – értékesek, fontosak; életüknek célja van. Második alapvetése tehát abban áll, hogy tárgy helyett alanynak tekinti őket, vagyis képesnek tartja őket arra, hogy önálló döntéseket hozzanak, és tetteikért felelősséget vállaljanak. De csak e társadalmi viszonyulás általánossá válása révén válhatnak képessé arra, hogy kiemelkedjenek elszigeteltségükből, és először is személyes életük aktív alakítói, másodsor egy-mással egyezsége jutva közös életük valódi formálói legyenek, harmadrészt – de az előzőektől elválaszthatatlanul – társadalmi szereplővé, a társadalmi-politikai párbeszédben teljes jogú partnerekké váljanak. Igaz ugyan, hogy a személyiség, az egyéni létében kiteljesedő, szabad ember mint érték és mint célkitűzés a reneszánsz vitalista világmépbén jelenik meg, majd a felvilágosodás eszmerendszerében teljeseedik ki, azonban a *Wresinski* által elgondolt (nagykorú) személyiség eszméje szintén a keresztény tanítás – habár jóval később „felfedezett” – része, sőt, tőben is „a kereszténység legnagyobb hozzájárulásának tartják a filozófiához”. (TÓTH, 2006:173)

Wresinski számára elfogadhatatlan, hogy a Negyedik Világ szegényeit az őket stigmatizáló társadalmi megítélés „szociális eseteknek”, „beilleszkedésre képteleneknek” vagy „betegeknek” – s ami ebből következik: izolált problémáknak – tekintse. Antropológiájának harmadik sarkalatos pontja, hogy ő már a Noisy-le-Grand-i telepre érkezésekor közös identitást fedez fel bennük. Erre a közös identitásra építve gondolja el a legszegényebbek társadalmi-gazdasági és spirituális emancipációjának lehetőségét. „Úgy vélem, hogy az Önkéntes Szolgálat létevel és tevékenységével nemcsak megalapozza, de egyben érvényesíti is a legszegényebbek jogait. Egrészt kezdeményezője és kiindulópontja egy társadalmi programnak, másrészt valóra váltásában is úttörő szerepet vállal.” (WRESINSKI, 2010:271)

Ez az emancipáció tehát szorosan összekapcsolódik az egész társadalom iránti elkötelezettséggel és az alapvető emberi jogok kérdésével: „A Mozgalom minden megnyilvánulása a lakosság körében egyszersmind a jogok tanulási folyamata a családok, az Önkéntes Szolgálat és a társadalom számára. Leleplezik az igazságtalanságot, helyreállítják az igazságosságot és bebizonyítják, hogy mindez lehetséges”. (WRESINSKI, 2010:273)

Az emberi jogok kérdése gazdag hagyományokra tekint vissza a francia közgondolkodásban. Elvei a felvilágosodás filozófusainak köszönhetően, gyakorlatba való átültetésének kezdetei a francia forradalom idején hatottak először a francia társadalom egészére. A forradalom egyik alapvető dokumentumának tekintett *Emberi és polgári jogok nyilatkozata* az ember egyéni és közösségi jogait definiálja, amikor az első cikkelye kimondja: „Minden ember szabadnak és jogokban egyenlőnek születik és marad; a társadalmi különbségek csakis a közösség szempontjából való hasznoságon alapulnak.” A nyilatkozat alapelvei a francia jog jelenleg is érvényben lévő alkotmányos elvei közé tartoznak, és számos esetben hivatkozási alapul szolgálnak törvényhozással kapcsolatos kérdésekben. Ugyancsak kiemelkedő és szempontunkból releváns dokumentum az ENSZ égisze alatt létrehozott *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata*, amelyet 1948-ban fogadott el a nemzetközi közösség a minden embert megillető alapvető jogokról. Meg kell említenünk, hogy emlékköve a párizsi Trocaderón található annak a másik emlékkőnek a szomszédságában, melyre az életpálya megrajzolása során korábban már hivatkoztunk: „Ahol az emberek arra vannak ítélve, hogy nyomorban éljenek, ott sérülnek az emberi jogok. Szent kötelességünk összefogni, hogy e jogoknak érvényt szerezzünk.”

Wresinski tehát szervesen és tudatosan kapcsolja mozgalmát az említett dokumentumok alapelveihez, s ugyanezt az egyetemes igényt fejezi ki az alábbi idézet is, amely egyértelmű magyarázatot ad papi jelmondatának megválasztására: „*Végső soron erről szól az „Evezz a nyílt vízre és vedd ki hálódát!” parancsa: arról, hogy ne torpanjunk meg annak a társadalomnak a határainál, amelyben élünk, hanem foglaljuk el a világot.*” (WRESINSKI, 2010:300)

A közös identitás hangsúlyozása nyilvánul meg abban a tényben is, hogy bár Wresinski szóhasználatában a legszegényebbek számos néven tűnnek fel,⁷² 1968-tól kezdődően leggyakrabban azzal a névvel illeti őket, amelyet ő maga alkotott számukra, s amely azóta szerte a világon a népesség legmélyebb szegénységben élő csoportjainak megnevezésére szolgál: ők az ún. „Negyedik Világ”. A névadás kontextusaként meg kell jegyeznünk, hogy a legszegényebbek nyilvánosság előtti megszólalásának első lépéseként 1967-ben a Mozgalom kiadja a már említett „*Új panaszfüzetek*”-et. A füzet alcíme *Egy nép megszólal*, közvetlen inspirálója pedig az a nagy hatású manifesztum, amely *Panaszfüzetek* címmel eredetileg a francia forradalom előestéjén, Dufourny de Villiers (1739-1796) francia politikusnak köszönhetően jelent meg, s amely *a semmiféle képviselettel nem rendelkező „negyedik rend”* („*a szegény napszámosok, nyomorékok, nincstelenek, mindennemű szerencsétlenek*”) részére követelt társadalmi jogokat. A név tehát árulkodó: egyszerre utal a francia történelem *negyedik rend* és a modern kor *harmadik világ* elnevezésére. Főként pedig azt jelenti, hogy egy olyan csoportnak, amelynek helyzetét egyébként

⁷² *amointris, décriés, écrasés, exclus, marginaux, misérables, mutilés, opprimés, rejetés, désespérés* (magyarul: *csökkent értékűek, rossz hírűek, eltaposottak, kirekesztettek, jelentéktelenek, nyomorultak, megrokkantak, elnyomottak, elvetettek, elkeseredettek*) stb.

leginkább sokszoros megfosztottságával szokás jellemezni, Wresinski explicit módon is pozitív identitást ad. A Negyedik Világot olyan sorsközösségnek: „nép”-nek tekinti, amely nem egyszerűen a társadalmi kapcsolatok, a gazdasági, társadalmi és kulturális jogokhoz való hozzájutás hiányán, hanem egy meghatározott csoporthoz való tartozáson, bizonyos történelmi örökségen és az ebből kinövő közös terven alapul. (WRESINSKI, 2004) Olyan különálló „népet” lát bennük, melyről megszo-
kott gondolati sémáinkat követve nem tudunk helyes megállapításokat tenni, mivel minden látszat ellenére még csak azonos nyelvet sem beszélünk velük. Pedig a magatartásukat meghatározó elvek nagyon is koherensek, szokásaik sajátos, de jól megragadható tapasztalati tudásból, életbölcességéből táplálkoznak. „(Noisy-le-Grand-ban) az első pillanattól fogva úgy érzem, hogy néppel van dolgom. Egyszerre megláttam, hogy ez egy nép, a nyomor népe (...) és megéli egy sajátos erkölccsel rendelkező miliőhöz való tartozását. Ez az erkölcs apáról fiúra száll és tiszteletet kellene keltenie bennünk.”⁷³ (WRESINSKI, 2010:230, 141)

Miközben nem győzi hangsúlyozni a szegények tudáshoz juttatásának fontosságát, újra és újra azt is kinyilvánítja, hogy a tudás áramlásának egyidejűleg van egy ellentétes iránya is, amely legalább ugyanilyen érvénnyel kell, hogy kifejtsen hatását. Antropológiájában a mélyszegénységben élő ember negyedik alapvető ismérve az, hogy sajátos, egyedülálló tudással rendelkezik, amely a tapasztalaton alapul, s ez fontos szerepet játszik társadalmi emancipációjában.

73 Jean Labbens szociológus a következő kommentárt fűzi a „nép” terminus tudományos szempontból megkérdőjelezhető használatához: „Joseph atya ezt mondta: egy nép. Ami engem illet, én sosem használtam ezt a szót, mert fenntartásaim vannak vele szemben, miközben készséggel elismerem, hogy amit közvetít, abban van valami mélységesen igaz. A szegényeket én társadalmi miliőnek nevezném. De a miliő nem nép. Egyesek a nép terminussal a társadalom alsóbb rétegeit illetik. De még ebben az értelemben is csak ritkán semleges a használata. [...] Joseph atya nem azt mondta: a nép, hanem hogy egy nép. Ebben az értelemben nem vetette el azokat sem, akik egyáltalán nem szegények. Ebbe a szóba belefoglalt egy a választott népre vonatkozó utalást: arra a népre, amelynek történelmi küldetése van. Lehet, hogy a szegények is olyan népet alkotnak, mint a Biblia népe? [...] Én a magam részéről nem gondoltam, hogy akár a noisyi, akár a másutt élő szegények bármilyen társadalmi projekt vagy cél hordozói lennének. Mégis Joseph atya mellé álltam, és legalább részben felvállaltam, amit mondani akart: a Negyedik Világ kezében van a kulcs ahhoz, hogy mindnyájan megváltozzunk, hogy az egész világnak olyan életet akarjunk, amelynek a középpontjában valódi értékek állnak. Amikor valóban találkozunk a nyomorral, az szükségszerűen megváltoztat bennünket. Hozzáteszem, ebből a perspektívából a Negyedik Világ valóban különleges üzenetet hordoz: annak folyamatos visszautasítását, hogy elhagyja magát. Embernek lenni azt jelenti: nagyknak lenni a megpróbáltatásokban. A Negyedik Világ nagysága abban áll, hogy nem hagyja el magát, nem panaszkodik folyton. Azt hiszem, ilyen értelemben tekinthető a társadalmi megújulás, a teljesebb emberré válás hordozójának. [...] Joseph atya tekintete távolabbra mutatott, és amit látott, nem tudta kifejezni. Ez egyébként a zseniális emberek sajátossága, hogy olyan gondolataik vannak, amelyeket nem bontanak ki teljesen, de amelyek jóval később teljes gazdagságukban tárulnak fel.”
Részlet egy Jean Labbensszel készült interjúból, idézi De la Gorce, 1995:139-140

III. 3. 3. A társadalom felelőssége a legszegényebbekkel szemben

Az áttekintett négy pontban, amelyben megragadhatók Wresinski antropológiájának alapvető sajátosságai, egyúttal egyértelműen kirajzolódik az általa, illetve a Mozgalom által megálmodott és kiépített út is, amely a legszegényebbeket az őket jellemző sokszoros megfosztottságtól identitásuk visszaszerzéséhez vezeti.

„Szörnyű igazságtalanság, amely miatt gyakran minden erőfeszítés elbukik, hogy a mélyszegénységben élő embert nyomorúságos helyzete miatt valójában nem is tekintjük embernek. Külseje, élet- és beszédmódja elhitetik velünk, hogy nemcsak tudatlan, hanem egyenesen buta, gyenge szellemi képességekkel. (...) Hogyan várhatjuk el, hogy ez az ember, környezetének lekicsinylő tekintetétől megbélyegezve értékesnek, bizakodónak, megfontoltnak, hívőnek és reménykedőnek tudjon mutatkozni?” (WRESINSKI, 1992:16-17)

A mindentől megfosztott ember tehát Wresinski szerint annak függvényében értékeli magát megalázottnak vagy fontosnak, ahogyan az őt körülvevő világ viszonyul hozzá. Ebből következően a nyomor és kirekesztés egymást erősítő circulus vitiosusát csakis a társadalom, illetve az állami-politikai intézmények felől érkező egységes elfogadó magatartás képes megtörni.

E mentalitás kialakításában a kovász szerepét az ATD – Negyedik Világ Mozgalomának magja, az Önkéntes Szervezet tölti be. Fentebb, az életműről szóló fejezet részben láttuk, hogy az önkéntesek olyan, a legkülönfélébb társadalmi előtörténetű férfiak és nők, akik fokozatosan lesznek részeseivé a Mozgalomnak, s akiknek a szerepe rövidesen létfontosságúvá válik. A kezdetek homályosak, határozatlan körvonalúak, annyi azonban már a kezdeteknél is teljes bizonyossággal látszik, hogy valamilyen módon összekötő kapcsolata kell válniuk a társadalom egymástól elszakadt csoportjai között.

„Az önkéntes először is olyan ember, aki ismeri a másikat. (...) Az önkéntes célja nem pusztán az, hogy értékeket fedjen fel, hanem az is, hogy a másikat kommunikációs kapcsolatba léptesse a társadalommal. Ez a lényegi szerepe. A kommunikáció helyreállítása nélkül minden cselekvésének hatása kérészerűen lesz. Állandó híddá kell válnia a társadalom és a szenvedő ember között.” (WRESINSKI, 1992:72)

Az emberről alkotott vízióval összhangban Wresinski szemében a civil társadalomra háruló első kötelesség, hogy a nyomorban élő embert teljes jogú partnerként kezelje minden, a társadalmat általánosan érintő kérdésben. Kulcsfontosságú, nemcsak szimbolikus értelemben vett híd-szerep hárul e téren is az önkéntesekre, akik a „kint” és „bent” közötti élő összekötő kapcsolatot jelentik.

A társadalom második felelőssége, hogy a hátrányos helyzetűek életével kapcsolatos bármely döntéshozatal alapja nem lehet más, mint a legszegényebbeknek adott prioritás. A Mozgalom különösen ügyel arra, hogy ne váljék hivattalá, hogy személyesen és direkt módon az egyes ember elérését célozza meg. Ezzel egy olyan társadalom előképét kívánja megrajzolni, amelyben az a *másik* a legfontosabb, akivel osztozni akarunk. Ugyanakkor az is világosan látszik, hogy a mélyszegénységben élő családok egyedül képtelenek változtatni helyzetükön. Az egyetlen megoldás,

hogy a Mozgalom olyan partnerekként kezeli őket, akik mindvégig őrzik kezdeményező szerepüket. Ehhez az kell, hogy legyen türelme kivárni azt az időt, amelyre a családoknak szükségük van ahhoz, hogy ők tüzzék ki azt a következő konkrét célt, amelynek az elérésére és az ezzel járó küzdelemre késznek érzik magukat.

E két követelményben együttesen jelenik meg egyrészt a keresztyénységnek az az alapelve, mely szerint minden ember egyenlő *Krisztusban*, másrészt az ember társadalmi dimenziójának fontossága – ami ugyanakkor nem jelenti azt, hogy értékét az határozhatná meg, mennyire hasznos a társadalom számára.

Harmadszor ugyancsak a társadalomra hárul a Negyedik Világ mint közösség elismerése. Kezdetben ez a családot jelenti: a mindenétől megfosztott, nincstelen ember számára ugyanis a család a szabadság egyetlen színtere, ahol a mindennapi személyiségromboló konfliktusok ellenére meg tudja őrizni emberi méltóságát. (LECLERC, 2004) Ezért a Mozgalom kezdettől fogva minden lehetséges módon védelmezi a családok integritását.

Az első évek alapozó munkája után ugyanakkor előtérbe kerül a mélyszegénységben élők tágabb közösségként, népként való elismerése. A Negyedik Világ Szabadegyetem megalapításától kezdődően arra tesz kísérletet, hogy sajátos intézményként a társadalmi emancipáció színterévé váljon azzal, hogy elismeri a mélyszegénységben élők „népének” tapasztalatokon alapuló tudását, valamint hogy teret ad e tudás megosztásának, átadásának. (DEFRAIGNE-TARDIEU, 2012)

Az előzőekből logikusan következik a negyedik fontos tennivaló: a Negyedik Világ tudásának társadalmi elismerése. Wresinski hangsúlyozza, hogy a tudás lényege az átadás és átadhatóság. Ennek hiánya már önmagában kirekesztés. A feladat az, hogy olyan fórum jöjjön létre, amely nyitva áll mindenki előtt, és olyan közös nyelv, amelyen megszólalva a résztvevők kölcsönösen gazdagíthatják egymást.

Ehhez először is a hivatalos tudomány művelőinek be kell látniuk saját tudásuk részlegességét, vagyis le kell mondaniuk arról a felvilágosodás óta mind általánosabbá váló vélekedésről, miszerint a tudományok segítségével megmagyarázható a világ, majd tudatos nyitással el kell fogadniuk azt a másfajta tudást, amely a legszegényebektől származik. Ez a „*másfajta*”-ság a hivatalos tudomány szemszögéből nézve mitikus tudásnak minősülhet, ugyanakkor – amint azt fentebb megállapítottuk – koherens, jól megragadható tapasztalatokon alapul. A kiindulópont elfogadásával egy olyan antropológiához jutunk, amelyben különböző tudások illeszkednek egymásba – tehát nem arról van szó, hogy egyszerűen egymás mellé lennének helyezve vagy egyetlen modellre volnának redukálva. E kétféle tudás közötti párbeszéd kialakításában és a tudások összehangolásában megint csak megkerülhetetlen az önkéntesek közvetítő szerepe, mely révén az egymásba illeszkedő tudásokból a mind inkább tudatosuló szükségletekhez igazodva a valóságra reagálni képes közös cselekvés születik. (LECLERC, 2004) Az emancipálódás tehát csak úgy mehet végbe, ha e három tudás három autonóm komponensből: az elméleti, tudományos megismerésnek, a mélyszegénységben élők tapasztalati tudásának és köztük élő, vagyis az életet velük megosztó önkéntesek cselekvésen alapuló tudásának összeadódásából jön létre.

Az ehhez szükséges látásmód azonban egyáltalán nem evidens sem a nyomorban élők, sem pedig az őket kívülről nézők számára. Tanítani kell rá mindkét felet. Wresinski meggyőződése szerint a mélyszegénységnek a jóléti társadalmakra is jellemző fennmaradása nem annyira a társadalom kirekesztő szándékából, mint inkább a felőle érkező kérdésfeltevések és megközelítések inadekvát módjából fakad. A valódi megoldás felé vezető út első lépése az kell, hogy legyen, hogy gyökeresen más, nem a többségi társadalom logikájából következő, hanem a mélyszegénységben élők autonóm, tapasztalati tudásán alapuló megközelítést tesszük magunkévá. A következő pedig, hogy vállaljuk az ily módon megszerzett tudásból származó következményeket. (WRESINSKI, 1992, 2004)

III. 4. Joseph Wresinski pedagógiájának gyakorlati megvalósulása, a Negyedik Világ Szabadegyetem

Joseph Wresinski pedagógiája annak az életműnek a része, amely a mélyszegénységben élő emberek társadalmi emancipációját tűzte ki céljául. A mélyszegénységről szólva Wresinski is leszögezi, hogy az nemcsak gazdasági kirekesztettséget jelent, amely lehetetlenné teszi a gazdasági javakhoz való hozzáférést, hanem együtt jár vele a társadalmi kapcsolatoktól való megfosztottság, annak valamennyi következményével. Elszigetelődést, feleslegesség-érzést jelent, egészen az identitásvesztésig. A nehéz életkörülmények, a deprivációk, a megalázottság állandósuló érzése oda vezet, hogy a kirekesztett ember identitás-érzése, emberi méltósága sérül. Magába fordul, interiorizálja helyzetét: vádolja, bűnösnek tartja magát, úgy érzi, ő a felelős a vele szemben elkövetett erőszakért. Végzetszerűnek fogadja el a mélyszegénységet, amely ellen nem lehet tenni. Wresinski azonban visszautasítja ezt a passzív beletörődést: számára a mélyszegénység az emberi jogok megsértése. Az élet számos területén elszenvedett bizonytalanságok adódnak össze benne, és hoznak létre általános diszkomfort-érzést. Ilyenek a munkanélküliség, a lakás gondok, a megrendült egészségi állapot, de ezekből fakadóan sok más probléma, mindenekelőtt a családi élet veszélyeztetettsége, a gyermekek iskoláztatásának és a szakképzettség elérésének nehézségei is. Az anyagi javak hiánya önmagában nem ad kielégítő magyarázatot a mélyszegénység tartós fennmaradására. Legalább ilyen súllyal esik latba a társadalmi kommunikáció hiánya. Ami Wresinski számára azt is jelenti, hogy a mélyszegénységben élők hátrányos helyzetéért nemcsak ők maguk, hanem a többségi társadalom tagjai is felelősek, következésképpen e kiszolgáltatott réteg emancipációjához nemcsak az érintettek, hanem a társadalom egésze részéről aktív erőfeszítésekre van szükség.

Hogyan lehet visszaszerezni az identitást, visszanyerni a létezés társadalmi szinten? A kirekesztéshez vezető út visszafordításával. Wresinskinél ehhez az adja a kiindulópontot, hogy meggyőződése szerint a kirekesztett egyén potenciálisan képes saját felszabadulási folyamatában aktív résztvevőként, cselekvő *szubjektum*ként

közreműködni. Nem tekinthető sem bűnösnek, sem áldozatnak: egyszerűen leképezi a társadalom működési zavarát. Hogyan valósulhat meg a kirekesztés folyamatának megfordítása? Wresinski bizonyos abban, hogy a folyamat megfordításának egyik kiemelt fontosságú összetevője a kirekesztettek tudáshoz juttatásának előmozdítása, amelyet egy eredeti koncepció megalkotásával: egymástól számos szempontból lényegesen eltérő tudások összehangolásával, közös nevezőre hozásával gondol el.

III. 4. 1. A felnőtt népoktatás Franciaországban: az „université populaire”, azaz a francia szabadegyetem intézményrendszere

A hátrányos helyzetű felnőttek képzése, művelése Franciaországban a tárgyalt időszakban már csaknem évszázados múltra tekint vissza. Amikor az 1789-es forradalom vívmányaként Franciaország deklarálja az emberek egyéni és közösségi jogait, ezzel megteremtí a népoktatás jogi feltételeit, sőt kötelezi magát annak általános bevezetésére. Gyakorlati megvalósítása viszont mintegy száz évig csak az iskoláskorúakat érintette, a felnőttekre nem terjedt ki. Alapjává azt a – már a 18. századi enciklopédisták által megfogalmazott – életesményt tette, amely szerint a széles néprétegek képzése utat nyit társadalmi és politikai emancipációjukhoz, más szóval az a célja, hogy az e rétegekhez tartozók egyrészt saját személyes életüknek, másrészt annak a társadalomnak, amelyhez tartoznak, felelős, tudatos szereplőivé, cselekvő alakítóivá váljanak.

A francia szabadegyetem megálmodója Georges Deherme⁷⁴ (1870-1937) faipari, majd nyomdai munkás volt, aki széles körű érdeklődésének megfelelően számos irányban képezte magát. Ifjúkorában anarchista eszméket vallott, később a társadalmi együttműködés híve lett, így jutott el a szabadegyetem gondolatához, amely abból a felismerésből született, hogy az egyes társadalmi csoportok között nincs egyenlőség a tudáshoz és a képzéshez való hozzáférés tekintetében. Ebből következően azt a célt tűzi ki, hogy ezeket az egyenlőtlenségeket csökkentse, mégpedig ösztársadalmi részvétellel. Deherme víziója szerint a kívánt társadalmi átalakulás révén az egyén képessé válik arra, hogy megértse a társadalom működését, majd pedig saját szerepe tudatosulásával hozzájáruljon annak megváltoztatásához. A szabadegyetem szerepét abban látja, hogy az ráébressze az egyént azon képességére, hogy másokkal együtt és mások révén hatást gyakorolhat saját életére. Kérdésekkel szembesítheti saját személyes sorsával, a világgal, környezetével kapcsolatban. S mindezt szabadon, hiszen szabadon választhatja meg irányvonalát, tárgyát, céljait,

⁷⁴ A szabadegyetem gondolata természetesen nem előzmények nélküli Franciaországban. A 19. század gyorsan fellángoló és gyorsan elbukó forradalmi nyomán megkerülhetlenné válik a szociális kérdés, és számos kezdeményezés történik a széles néprétegek társadalmi emancipációja érdekében (*Société des amis du peuple, Association philotechnique, Association polytechnique, Cercle d'étude, Instituts populaires, Bibliothèques libertaires* stb.).

módszerét. A szabadegyetem tudást közvetít, melynek elsajátítása révén az egyén szubjektummá válik. Több és mélyebb ismerete lesz önmagáról, képezi magát, párbeszédkézsége, helyzetfelismerő készsége egyaránt erősödik, ennél fogva otthonosabban mozog a demokratikus társadalom játékszabályai között. Deherme olyan népegyetemet, vagyis felsőfokú népnevelési-oktatási intézményt akart létrehozni, amely nem a hivatalos iskolarendszer keretei között működő – már akkoriban is gyakran kritikával illetett – egyetem leegyszerűsített másolata, hanem olyan fórum, amely elérhető mindenki – de elsősorban a városi munkásság – számára, s amelyen „a nép” színe-java a társadalmi élet különböző területén hasznosítható, elsődlegesen gyakorlati tudást szerezhethet. (POULOUIN, 2012)

Az első népegyetem vagy szabadegyetem 1899-ben nyílt meg Párizsban. Választott vezetői definíciója szerint: a tagok egyenjogúságán és önkéntes részvételén alapuló intellektuális és erkölcsi nevelést célzó egyesület egy jobb társadalom megteremtése érdekében. Olyan laikus szervezet, amely az állampolgárok ismereteinek kölcsönös gazdagítását kívánja előmozdítani. Ennek érdekében találkozási tereket hoz létre, ahova a dolgozó napi munkája után betérhet, hogy megpihenjen, kikapcsolódjon, művelődjön. A francia szabadegyetem két forrása a népiszkolai mozgalom és a munkásmozgalom. (TÉTARD, 2007) Az első szabadegyetem neve, „*La coopération des idées*”, híven tükrözi az alapítási szándékot: „az eszmék együttműködése” a társadalomtudományok népszerűsítésének, valamint a tudományos és filozófiai gondolkodásnak kíván teret adni. Mindazonáltal határozottan kinyilvánítja, hogy nem a hivatalos egyetemmel párhuzamos intézménynek tekinti magát, amelynek termei szinte konganak az ürességtől, mert semmiben sem felel meg azok igényeinek, akikért létrejött. Valós szükségletekre akar válaszolni, és az ismereteken túl olyan tanulói készségeket és attitűdöket kíván kialakítani, amelyek segítségével a képzésben részt vevő később egyedül is képes lesz továbbképezni magát. Az együttműködés úgy értendő, hogy az egyén kiteljesedése csak mások közreműködésével mehet végbe: a munkásnak szüksége van a tudomány emberére, akitől a tanulás módszerét sajátíthatja el, cserébe a tudós a munkás konkrét élettapasztalatával gazdagodik, amely tudás nyilvánvalóan egészen más természetű, mégis egyenrangú mind a laboratóriumok empirikus kísérleteivel, mind az elvont filozófiai teóriákkal. A résztvevők közötti hagyományos alá-fölérendeltségi viszonyt a mindkét oldal közeledésével létrejövő együttműködés oldhatja fel.

Elsősorban a munkásmozgalom erősödése jellemezte ezt a korszakot, így a megszülető szabadegyetemek nagy része ennek a törekvésnek igyekezett helyet adni. Emellett jelentős szerepet játszottak a liberális polgárság kezdeményezései, és végül az egyház, amely a szabadegyetemekben azt az eszközt látta, amellyel az elvallástalanodás és a köztársaság által hirdetett laikus kultúra terjedésével szemben felveheti a harcot.⁷⁵

75 Ennek kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy a katolikus egyház és a laikus állam érdekellentétei jelentős szerepet játszottak abban, hogy a népnevelés létrejövő intézményei rendkívüli heterogenei-

Az alapítás utáni hónapokban óriási volt az érdeklődés és várakozás, 1901-ben már több mint száz szabadegyetem működött, mintegy ötvenezer taggal. Az intézmények kétharmada munkások kezdeményezésére jött létre, és a tagok elsősorban többsége a leginkább képzett és a legjobban megfizetett munkások közül került ki. Az alapításkor rögzített alapelvek és a nyilvánvaló munkástöbbség ellenére mégis hamarosan az értelmiség befolyása vált uralkodóvá. Az elnöki tisztségbe leggyakrabban értelmiségi került, az előadások témájának kiválasztásába a munkásoknak kevés beleszólásuk volt, ennél fogva a találkozók gyakran nem övezték valódi érdeklődés. A munkások konkrét és gyakorlati tudásra szerettek volna szert tenni, ehelyett a szabadegyetem sokkal inkább elméleti, a mindennapi élettől távoli tudományt kínált nekik. A filozófiai, irodalmi, történelmi és természettudományos tárgyú előadások nem teremtettek kontaktust az előadó és a közönség között, nem hoztak létre valódi gondolatcserét. A párbeszéd eredeti célkitűzése a vártnál kevésbé valósult meg, a tudás áramlása jórészt egyirányúra szűkült. Az előadó ügyetlensége vagy tapintatlansága: a tegezés, a leereszkedő bizalmaskodás, vagy éppen a tudományoskodó nyelvezet gyakran tovább fokozta a két oldal közötti bizalmatlanságot. (MERCIER, 1986) Bár történtek erőfeszítések arra, hogy a kezdetekre jellemző plenáris előadások helyét vitafórumok, közös megbeszélések vegyék át, a szerepek merevsége (az előadó vagy moderátor tanít, a résztvevő közönség tanul) és a felnőttképzéshez alkalmatlan módszertan fokozatosan háttérbe szorította az eredeti elgondolást, a kétirányú tudásáramlás alapelvét és a belőle következő kölcsönös tudásbeli gazdagodást.

Szintén problémát okozott, hogy a szabadegyetemek a közművelődés előmozdítása helyett egyre inkább politikai célok fórumaivá váltak. Olyannyira, hogy olykor két, egymástól gyökeresen eltérő identitás között hányódtak. Egyik végletként jelen volt a liberális és filantróp indíttatás, amely a szeretet és az igazságosság talaján az emberek közötti egyetértés fontosságából indult ki, és az érdektelen kultúra, valamint az egyéni erkölcsi megújulás előmozdítását tűzte ki célul. A másik véglet ugyanakkor a szocialista munkásmozgalom erőteljes hatásaként az az emancipációs törekvés jelentette, amely a művelődést a kapitalizmussal szembeni és a társadalmi igazságosságért való küzdelem eszközeinek tekintette. A franciaországi szabadegyetem széles palettáján egyaránt jelen levő munkásokat, liberális burzsoáziát és egyházat más-más érdekek és célok mozgatták, így a kezdetben deklarált közös elvek felszíne alól hamarosan olyan különbségek kezdtek kirajzolódni, amelyek kérdéssé tették az intézmény egységét, de legalábbis markáns identitását. A kezdeti fellángoló lelkesedés, majd a hirtelen bekövetkező kiábrándulás híven tükröződik

tást mutattak. (Poujol, 1981) Bár az állam már 1792 óta vitatta az egyház közoktatáshoz való jogát, az állami költségvetés csak 1833 óta különített el összeget az oktatás finanszírozására, és a népiskolák többségét egészen 1886-ig katolikus kongregációk tartották fenn. Hasonlóképpen a széles néprétegek részére létesített iskolán kívüli nevelés kérdése is az állami és az egyházi erők közötti küzdelem színterévé vált.

a számokban is: 1899-ben tizenöt szabadegyetem működik, 1901-ben százhuszonnégy, 1914-ben mintegy száz, azoknak is egészen megváltozik az irányultságuk: a közegészségügy és a szociális szféra felé fordulnak. (MERCIER, 1986)

A sikertelenség ellenére bizonyosnak tűnik, hogy a szabadegyetemek alapításakor megfogalmazott alapelvek és célkitűzések helyesen felismert, reális társadalmi igényen alapultak. A munkásmozgalom erősödésével megnő a munkások műveltség iránti igénye, amelyet a polgárság elvben támogat. Ugyancsak elvben mindkét fél úgy tekint a tudásra, mint ami kölcsönös megosztásból, egymás tudásának elfogadásával és kiegészítésével, a résztvevők mindegyikének hozzájárulásával jön létre.

A két világháború közötti időszakban a szabadegyetemek nem játszanak jelentős szerepet, az a kevés, ami működik, jobbára politikai, főként szakszervezeti színezetű. Meg kell említenünk, hogy 1935-ben a filozófus Simone Weil felhívást tesz közzé munkás-szabadegyetem alapítására, de kezdeményezését derékba törí a második világháború kitörése. A háború után a népnevelés-népművelés megőrzi intézményes jellegét, de a hangsúly a társadalmi emancipációról a kultúra demokratizálására helyeződik, és különösen is a demokrácia általános értékeinek terjesztésére, a faszizmussal való végső leszámolás jegyében. A szabadegyetemek újjáéledése csak az 1950-as évek elején, majd újabb lendülettel és némileg megváltozott tartalommal az 1970-es években figyelhető meg. (BARBIER, É.N.)

Ugyanakkor a népművelés terén a korábbiaknál halványabb politikai dimenziójú, elsősorban egyesületi alapon szerveződő új intézménytípus jelenik meg, amely céljaként az intézményes közoktatás kiegészítését és felelős állampolgár képzését jelöli meg. (POUJOL, 2000) Az 1980-as évektől kezdődően az általános tendenciáknak megfelelően alakul a francia népnevelés ügye is. A helyi és regionális kezdeményezések koordinálására 1992-ben létrejön az Association des universités populaires de France⁷⁶ [Franciaországi Szabadegyetemek Szövetsége], és néhány évvel később csatlakozik az Európai Felnőttoktatási Szövetséghez (EAEA). A szabadegyetemek tagsága a kilencvenes évek derekán negyven-ötvenezer főre tehető, és az intézmény egyrészt biztosítja valamennyi azt igénylő számára, hogy szabadon részesüljön minden hozzáférhető tudásból, méghozzá bármilyen életkorban, másrészt azoknak, akik szeretnék megosztani a saját tudásukat, fórumot biztosít arra, hogy olyan személyekkel találkozhassanak, akik ezt meg szeretnék szerezni, azaz megeremti a tudás megosztásának fórumát. (BARBIER, É.N.)

A ma működő szabadegyetemek is az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata 26. és 27. cikkelyét (jog az oktatáshoz és a művelődéshez) tekintik elvi alapvetésüknek, konkrét céljaik azonban nagyon különbözőek lehetnek, melyek között egyaránt fellelhető az ismeretek eljuttatása a legszélesebb közönség köreiből, a tudás iránti kritikus szemlélet kialakítása, a köztársasági és laikus elveken nyugvó francia köz-

⁷⁶ A szervezet valójában már 1987-ben megalakul Avignonban *Fondation Nationale pour l'Université Populaire* elnevezéssel, és csak a névváltoztatásról döntenek 1992-ben.

oktatás (általános iskola) meghosszabbítása vagy akár a tanulás örömeinek felismerése. (POULOUIN, 2012)

A szabadegyetemek nem állítanak ki oklevelet a képzés hivatalos elismeréseként, a hangsúlyt a kurzusok látogatására és az ehhez tartozó egyéb tevékenységeken alapuló tanulásra helyezik. Bár a képzésben való részvételnek hivatalosan nincsenek előfeltételei, a gyakorlatban mégis megvalósulhat szelekció: az előadások követése az iskolából korán lemorzsolódók számára komoly nehézséget jelenthet, ugyanígy az a tény, hogy bizonyos kurzusokért fizetni kell, szintén kizárhatja a legszegényebbet a jelentkezésből. Az állampolgári jogok dimenziója egyes esetekben erőteljesebb, másutt kevésbé érvényesül. De még ahol hangsúlyos elvként deklarálják is, a társadalomnak a tudás általi átalakítása nem jelenik meg egyértelműen megjelölt célként.

A Franciaországban létrejövő szabadegyetem intézménye tehát története során számos változáson ment keresztül. Ma is azokra az egzisztenciális kérdésekre igyekszik választ adni, mint keletkezése idején. A megváltozott szociohistorikus kontextusban is fontos maradt a felelős állampolgár formálására és a gazdasági-társadalmi-kulturális egyenlőtlenségek csökkentésére irányuló cél, hiszen az információs-kommunikációs társadalom új lehetőségei és korlátai tovább növelik a távolságot tagjai között, egyre drámaibb hátrányba hozva a leszakadókat. A társadalom individualizálódásának hatására megváltozik a társadalmi kapcsolatok minősége, megszűnnek a közös referenciák és kiüresednek a hagyományos fogalmak. Ilyen körülmények között nem fér kétség a szabadegyetem céljainak legitimitásához. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy ez az intézményrendszer sem válaszolja meg a legszegényebbek társadalmi emancipálásának továbbra is sürgető kérdését.

III. 4. 2. A kultúra szerepe a Negyedik Világ felszabadításában Wresinski szerint

III. 4. 2. 1. A Negyedik Világ kultúrája: „egy széttöredezett kultúra”⁷⁷

Amint azt az életmű-fejezetben áttekintettük, Wresinski Noisy-le-Grand-ban a telep családjainak helyzetén nemcsak anyagi, hanem szellemi, kulturális téren is igyekezett radikálisan változtatni. Láttuk, hogy a tudáshoz, a művelődéshez való szabad hozzáférést alapvető emberi jognak tekinti. Ennek kapcsán úgy véli, az nyithat új perspektívát, ha a kultúrához való jog egyidőben valósul meg az alapvető anyagi biztonsághoz való joggal, és együtt jár az iskoláztatáshoz és a szakmai képzéshez való joggal. Az előző kettő megvalósulásához a szegényeknek először is azt a jogot kell kivívniuk, hogy saját tudásukat és tapasztalatukat hozzákapcsolhassák a szólás és önkifejezés jogához; végül csak úgy képzelhető el a szegények hozzájuttatása a többségi társadalom kultúrájához, ha az utóbbiak előzőleg elismerik, hogy a szegények „nép”-

77 Dacos-Burgues, 2008:198

et alkotnak, vagyis saját történettel és identitással rendelkeznek. Más szóval, a mély-szegénységben élő ember a kultúrához való viszonyban szubjektum, és az egyetemes kultúrához való hozzájárulása az egész társadalom számára alapvető fontosságú. Ha teljesül ez az előfeltétel, akkor a következő lépést a szóbeli megnyilatkozás tereinek létrehozása jelenti. Ezek olyan találkozóhelyek, ahol a Negyedik Világhoz tartozók, legyenek bár gyermekek, fiatalok vagy felnőttek, szabadon kifejtethetik és megoszthatják gondolataikat oly módon, hogy egyúttal ők is gazdagodhassanak a más milióból érkező résztvevők által. *„Ezeknek a helyeknek, mint a Negyedik Világ Szabadegyetem vagy az ATD által létrehozott tanodák⁷⁸ a szegények és a többiek által felhalmozott élettapasztalat találkozási pontjaivá kell válniuk. Új kapcsolatokat kell teremteniük az emberek között, és ennél fogva új kultúrát.”* (WRESINSKI, 2004:10)

III. 4. 2. 2. Tanulás és művelődés az ATD – Negyedik Világ Mozgalomban

Wresinski a létrehozandó új kultúra felépítését lépésről lépésre, a mindenkori konkrét adottságok és az aktuálisan kínálkozó lehetőségek érzékeny összehangolásával gondolja el. 1961-ben, a Mozgalom által szervezett és az UNESCO égisze alatt megvalósított első nemzetközi konferencia után azzal az ötlettel áll elő, hogy egy állandó csoportot [Groupe d'Étude] hoz létre kutatók, szociális munkások és mélyszegénységben élő családok részvételével. A kutatók bevonása a projektbe határozottan járul hozzá ahhoz, hogy a társadalom – a politika, a közvélemény és az egyház – a legszegényebbekkel is a minden embert megillető tisztelettel bánjon. Jean Labbens⁷⁹ és Christian Dubuyst⁸⁰ képzéseket tartanak a Groupe d'Étude önkéntesei és szociális munkásai számára, az utóbbi Wresinski azon felkérésének is eleget tesz, hogy végezzen szociológiai kutatást a telep lakói között.⁸¹ A kutatás eredményeit közzé tevő könyv újdonsága *„annak bizonyítása volt, hogy a szegények meghatározott társadalmi miliót alkotnak, ami azzal is együtt jár, hogy a közösség által elfogadott értékeiket és hagyományaikat tovább örökítik. Ez a megállapítás egyúttal elsöpörte a szegényekkel kapcsolatos összes addigi közhelyet (a szegények elszigeteltsége, a szegénység mint egyedi eset stb.). A nyomorra többé már nem lehetett úgy tekinteni mint egyéni problémára vagy devianciára. Egyszeriben örökséggé vált, szolidaritássá, elismerendő értéké.”*⁸²

78 Jelentését, magyarázatát lásd a következő alfejezetben.

79 Jean Labbens szociológus, a Lyoni Katolikus Egyetem professzoraként az egyetem Szociológiai Intézetének alapítója és első vezetője. A mélyszegénységgel kapcsolatos számos szociológiai kutatás vezetője és mű szerzője.

80 Christian Dubuyst pszichológus, kriminológus, a Leuveni Katolikus Egyetem professor emeritusa, Jean Labbenszel együtt 8 éven keresztül rendszeresen részt vesz az önkéntesek pszichológiai és szociológiai képzésében.

81 *La condition sous-prolétarienne, l'héritage du passé*, Paris, Bureau de Recherches Sociales, 1965

82 Részlet egy Jean Labbenszel készült interjúból, idézi De la Gorce, 1995:137

1965-ben Wresinski *Science et Service* elnevezéssel olyan klubot hoz létre, amely a családok számára egyfajta közéleti fórumot nyit azzal a céllal, hogy „tudás és cselekvés egysége valósuljon meg a szegények szolgálatában. (...) A tudománynak, a kutatásnak arra kell szolgálnia, hogy megszerettesse velünk a szegényeket legmélyebb motivációikkal, azokkal az indítékokkal együtt, amelyek cselekvésre készítik őket. Szeretnünk kell őket ott, ahol vannak, a társadalom legmélyén, ahol a legnehezebb szeretni az embert.” (WRESINSKI, 1992:264) Az ismeret, a szegények helyzetével kapcsolatos bármilyen tudás Wresinski szemében csak akkor hiteles, ha az emberbe vetett mélyes hittel és az iránta megvalósuló tevékeny szeretettel párosul. „Nem lehet ismeret nélkül szeretni, és nincs szeretet nélküli megismerés. Ennek kell az egész *Science et Service* fundamentumává válnia.”⁸³ E meggyőződés jegyében a következő lépésként újabb intézményt hoz létre, melyet 1966 novemberétől „*Pivot culturel*”-nek [kb. „Tanoda”] nevez. Olyan műhelyek és mozgáskultúrát fejlesztő foglalkozások összességéről van szó, amelyek abban az időszakban magukba foglalják a Mozgalomnak a tudatlansággal szembeni valamennyi kezdeményezését. Ez újabb mérföldkövet jelent a Mozgalom tevékenységében. (DE LA GORCE, 1995) A „Tanodák” olyan sajátos kulturális központok, amelyek a legszegényebbek művelődésének szolgálatában a legszegényebb városnegyedekbe települnek, hogy kulturális események (olvasás, színház, zene, mozgáskultúra) helyszíneivé; a lakosok – főként a gyerekek – számára a megszólalás tereivé, a tudás és szakértelem megosztásának fórumaivá válhassanak. Ugyancsak 1966-ban nyílik meg a telepen élő gyermekek számára az első kísérleti osztály, amely a Freinet-módszerrel dolgozik.

Wresinski nemcsak az ismeretek, de a művészetek hozzáférhetővé tételére is gondol. Színjátzó társulatokat hív meg a legszegényebb városnegyedekbe, maguk a mélyszegénységben élők is játszanak, a legnagyobb sikerrel – mert „színészek” és nézők egyaránt saját sorsukra ismernek benne – Szókratész Antigoné című tragédiáját.

A Mozgalom azt is kitalálja, hogyan lehetne közelebb vinni a nyomornegyedek lakóihoz a könyveket, az irodalmat. Buszokban berendezett „mozgó könyvtárak”-kal és „az utca könyvtára” címmel meghirdetett programokkal rendszeresen megjelennek a lakótelepeken, és lassan elérik, hogy az ott lakók megtűnjék, majd lassan elfogadják őket. Az utca könyvtárának nevezett kulturális akciónak, amelyet a legszegényebb gyerekekkel együtt valósítanak meg, az a lényege, hogy könyveket visznek azokba a városnegyedekbe, amelyekben a leginkább rászoruló családok élnek, ezáltal kinyitják számukra a kultúra világát, megismertetik és elérhető közelebe hozzák a gyerekek – és rajtuk keresztül a szülők – számára is a tanulást, különösképpen az iskola világát.

1966 végén egy újságíró kezdeményezésére a Mozgalom gyermekei számára olyan televíziós gyermekműsort szerveznek, amelynek keretében más társadalmi

83 Wresinski hozzászólása a *Science et service* 1966 decemberi ülésén, idézi De la Gorce, 1995:209

réteghez tartozó gyerekekkel ismerkedhetnek és barátkozhatnak. Az adás nyomán felerősödő szolidaritás hullámverését kihasználva Wresinski gyermekszervezet hoz létre, melynek célja, hogy a viszonylagos jólétben élő gyermekekkel megismertesse a szegények világát, és hogy a korukhoz szabott gesztusok megtételére – például a zsebpénzük egy részének felajánlására – biztassa őket, amelyek által kifejezhetik szolidaritásukat és érzékenyebbé tehetik saját környezetüket. Néhány hónappal később a „Tapori” nevet adja a gyermekmozgalomnak, a névvel tisztelgve azok előtt a „gyermekek előtt, akik India-szerte a pályaudvarokon alszanak, napjaikat azzal töltik, hogy a vonatokon kéregetnek, esténként pedig összeadják az egyenként szerzett pénzt úgy, hogy aztán újra szétosztva mindnyájuknak jusson belőle. (DE LA GORCE, 1995)

Ha – amint azt az első fejezetrészen kifejtettük, – az 1968-as párizsi diáklázadások jelentős hatást gyakorolnak a Mozgalom további alakulására, különösképpen igaz ez a kultúrával, művelődéssel kapcsolatos elgondolásokra és tevékenységekre. Wresinkit megragadja az egyetemisták részéről a fogyasztói társadalommal szemben megfogalmazott kritika, és egyetért a radikális oktatási reformok követelésével. Az oktatás demokratizálódására irányuló törekvések szellemében „*az ATD meghív mindenkit: tanárokat, diákokat, a kultúra kiváltságosait, hogy jöjjenek és osszák meg tudásukat azokkal, akik nem olyan szerencsések, hogy részesülhetnek volna belőle. Együttesen akciócsoportokat fognak alkotni.*”⁸⁴ Az így létrejövő „*Le Savoir dans la Rue*” [kb. Utcán heverő tudás] első rendezvényeit július 14-én tartják egyrészt a Stains városi La Cerisaie szegénynegyedben, másrészt Noisy-le-Grandban. Ezen a francia történelem számára szimbolikus jelentőségű napon Wresinski az emberi jogokról beszél a családoknak, ami egyenes utat nyit a Negyedik Világ Szabadegyetem gondolata és gyakorlati megvalósítása felé.

III. 4. 3. A Negyedik Világ Szabadegyetem

III. 4. 3. 1. A működést meghatározó alapelvek

A népoktatás elvben a társadalom legkevésbé iskolázott, legalacsonyabb műveltségű, a tudáshoz jutás hagyományos csatornáitól leginkább megfosztott rétegeit kívánja elérni. De – amint azt a korábbi fejezetekben láthattuk – ez a kezdeti radikális alapelv sem a népfőiskola, sem a franciaországi szabadegyetemek esetében nem teljesült következetesen, minthogy ezek az intézmények a hátrányos helyzetű felnőttek csoportjaiból bizonyos szelekcióval az arra érdemesnek tartott, illetve (Franciaországban) a legöntudatosabb, legfelső réteget szólítják meg. Ily módon egyikük sem kínál érvényes választ a legszegényebbek társadalmi emancipálásának sürgető kérdésére.

⁸⁴ Részlet egy Wresinski által írt felhívásból, idézi De la Gorce, 1995:306

A Negyedik Világ Szabadegyetemnek nem volt előre kigondolt elmélete, amelyet fokozatosan átültetett volna a gyakorlatba. Kiindulásképpen a Mozgalom által kimunkált radikális gyakorlat szolgált: a családok életében való osztozás, amely folyamatosan alakult és változott, mindig a konkrét szükségletek és lehetőségek függvényében. Wresinski pedagógiai elmélete az előző alfejezetben részletesen megvizsgált antropológia talaján, a gyakorlatban kipróbált és bevált eljárásoknak és módszereknek a tanulságaiból formálódott ki, de sosem szerveződött rendszerré. Az alapítás éve és az alapító halála közötti időszakban, 1972 és 1988 között a Negyedik Világ Szabadegyetem keretein belül több mint kétszáz találkozóra került sor, és a találkozók megszervezésében, illetve lebonyolításában kulcsszerepet játszó Wresinski számára állandóan visszatérő kérdés volt az intézmény újra és újra történő önmeghatározása, létjogosultságának, léte értelmének meghatározása, a szükségletekhez történő igazítása.⁸⁵

A Negyedik Világ Szabadegyetem felhasználja a szabadegyetemek és a népművelés hagyományait kulturális, politikai és emancipációs téren egyaránt. Ugyanakkor kopernikuszi fordulatot hajt végre rajtuk. A szabadegyetemek többsége ugyanis csak a tudás megosztásának kereteit változtatja meg, lényegét tekintve a tudásmegosztás hagyományos modellje alapján működik: szolgáltatást nyújt, mely során a tudó átadja tudását a nem-tudónak, a nevelő létező tudásából részesül a növendék. Ily módon sem külön-külön, sem együttesen nem vesznek részt új tudás létrehozásában. Ezzel szemben a Negyedik Világ Szabadegyetem⁸⁶ fórumán *a legszegényebbek tudása a forrás*, ebből indul ki a *közös tanulás*, melynek eredményeképpen *közösen létrehozott új tudás* születik.

A Szabadegyetem működése kettős alappilléren nyugszik. Egyrészt egy olyan hálózat gondosan összehangolt munkáján, melynek tagjai nagyon változatos előélettel rendelkeznek és a legkülönbözőbb életpályákat tudhatják a magukénak. A döntő azonban az, ami közös bennük: a Mozgalomban formálódtak a mélyszegénységben élők mellett elkötelezett aktivistákká, önkéntesekké vagy szövetségesekké. A Szabadegyetem másik, ugyanilyen fontosságú alpillére az a meggyőződés, hogy a mélyszegénységben élő emberek egyedülálló élettapasztalatára alapozva érvényes tudást lehet felépíteni. A nagy körültekintéssel és meghatározott rend szerint⁸⁷ előkészített találkozók célkitűzése a mélyszegénységben élők tapasztalaton alapuló szemléletének megismerése, megértése, valamint a megismert és megértett valóságból kiindulva egy közös, minden résztvevő számára érvényes út felmutatása a mélyszegénység leküzdése felé. Ennek megvalósulása érdekében a mélyszegénységben élők részéről semmilyen előzetes tudással való rendelkezést nem szab felté-

85 A Negyedik Világ Szabadegyetem minden egyes találkozájának mind hangfelvételét, mind a felvétel átíratát őrzi a Nemzetközi Joseph Wresinski Intézet (Centre International Joseph Wresinski – a továbbiakban CIJW) archívuma. Ezek és Wresinski más írásai nyomán rekonstruálni lehet az alapító szándéka szerinti elméletet.

86 A továbbiakban: Szabadegyetem.

87 Lásd a következő fejezettrészen.

telül, a maga részéről pedig eleve lemond a nevelési szándékról, elismerve egyrészt a tapasztalati tudás jelentőségét és autonómiáját, másrészt pedig azt, hogy a saját tapasztalatra való reflektálás új identitást terem, értelmet ad az átélt tapasztalatoknak, ezáltal erőteljes mozgatórugójává válik az emancipációnak.

III. 4. 3. 2. A Szabadegyetem története

Amint azt a korábbiakban láttuk, 1968 májusának eseményei fordulópontot jelentenek a Mozgalom történetében. A sztrájkok, a belőlük fakadó ellátási nehézségek, a helyzet általános bizonytalanná válása az egyébként is hátrányos helyzetű lakosságot sújtja a leginkább. Amikor Wresinski kezdeményezésére az *Új panaszfüzetek* című írás megjelenik a Mozgalom folyóiratában (Igloos 1968. 41/42), először szólal meg nyilvánosan egy olyan társadalmi csoport, amelynek a „dicsőséges harminc év” többségi társadalma még a létéről sem akar tudni. A manifesztum azon túl, hogy leírást ad a családok helyzetét jellemző nehézségekről, számos kérdést tesz fel az alapvető emberi jogok kapcsán, míg végül megfogalmazza legfőbb követelésüket: „*Azt kérjük, hogy mi is részt vehessünk mind saját sorsunk, mind hazánk jövőjének formálásában. Ez ma nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy emberi méltóságról beszélhessünk.*”⁸⁸ Az első nyilvános megszólaláson túl különös jelentőséget ad az írás megjelenésének az is, hogy általa a családok ráébredtek: személyes sorsuk nem izolált jelenség, hanem olyan probléma, amely messze túlnő akár az egyén, akár egy lakónegyed vagy település szintjén, amelyben tehát sok más családdal osztoznak. Ugyanakkor az 1968-as párizsi diáklázadások forgatagában Wresinskinek feltűnik a hagyományos egyetemi struktúra ellen fellépő fiatalok követelései között a tekintély elvén működő elit-oktatás megkérdőjelezése, az oktatás és általában a kultúra új, egyenlőségen és demokratikus elveken való elgondolása. Az egyetemisták közreműködésével, „*Savoir dans la rue*” elnevezéssel olyan rendszeres programokat szervez, mely során a tudás megosztását kiviszi a szegénytelepekre, így Noisy-le-Grand-ba és Párizs több városnegyedébe. A kibérelt helyiségek egyike egy idő után központi jelentőségűvé válik, és minthogy egy épület alagsorában található, hamarosan ráragad a „*Pince*” (la Cave) elnevezés. Itt gyűlnek össze rendszeresen tanárok, diákok, munkások, szegény családok, azzal a közös céllal, hogy mindegyikük tudásának megosztásából és összeadódásából új, teljesebb és ezért érvényesebb, minden résztvevő számára új perspektívákat nyitó tudás születhessen. A „*Pincében*” információs iroda is nyílik, melynek az a feladata, hogy minden betérőnek tájékoztatást nyújtson a szegénységgel kapcsolatos legkülönbözőbb kérdésekben. Évről évre új kezdeményezések látnak napvilágot. 1970-ben mintegy száz résztvevővel egyhetes kongresszust szerveznek, 1971-1972-ben szombatoként mindenki számára nyitott előadásokon a Negyedik Világgal kapcsolatos témákról rendeznek vitafórumot

⁸⁸ Revue Quart Monde, n° 205/206, 2008, p. 48-49, idézi Defraigne-Tardieu, 2012:144

(A Negyedik Világ és az erőszak; A Negyedik Világ és a tudáshoz való hozzáférés). Ezen már nemcsak a Mozgalom önkéntesei és a „szövetségesek” vesznek részt, hanem olyan meghívott szakértők is, akik az adott téma speciális, a többi résztvevő számára kevésbé ismert aspektusait világítják meg. 1972-től az előbbiekkal párhuzamosan kerekasztal-beszélgetéseket is szerveznek szintén a Negyedik Világ mindennapjait érintő kérdésekről, mindenkor az ő sajátos helyzetükből megközelíthető megvilágításba helyezve a problémát. Így egymás után kerülnek sorra olyan témák, mint pl. a szexualitás, az alkoholizmus, az oktatásügy, a szakszervezetek vagy az egyház. Az önkéntesek ezekre az alkalmakra magukkal hoznak néhány embert a szegénytelepekről is hallgatóságnak, akik közül egy-egy olykor magához ragadja a szót, hogy az elhangzottakhoz hozzáfűzze saját tapasztalatait. Ezek a kommentárok is hozzájárulnak egy újfajta fórum kialakulásához, amelynek 1972 novemberétől Dialogues avec le Quart Monde [Párbeszéd a Negyedik Világgal] a neve. (DEFRA-IGNE-TARDIEU, 2012)

1972 őszén Wresinski az önkéntesek részvételével zajló rendszeres munkaértekezleteken vitatja meg és alakítja ki azokat a kereteket, amelyek megfelelhetnek az új fórum kínálta kihívásoknak. Közös gondolkodás eredményeképpen állapodnak meg a módszereket, a témákat, az előkészítés és a találkozók menetét illetően.⁸⁹ Eszerint a találkozókat alaposan átgondolt előkészítési fázisok előzik meg. Először a szegénynegyedekben a családok között élő önkéntesek összegzik saját tapasztalataikon alapuló reflexióikat, és arról gondolkodnak, hogyan lehet majd a témát a résztvevők számára a legkönnyebben megközelíthető módon artikulálni. A következő héten Negyedik Világhoz tartozó férfiakkal és nőkkel találkoznak, akik előzőleg egymás között szintén beszéltek már a témáról. A legapróbbnak tűnő részleteket is igyekeznek előre átgondolni, ugyanakkor Wresinski tisztában van azzal, hogy számos kérdésre csak a gyakorlat fogja megadni a választ. Legfontosabbnak a bizalom légkörének kialakítását tartja, amelyben a résztvevők őszintén mernek megnyilatkozni egymás előtt, és valódi párbeszéd alakul ki közöttük. Ehhez az szükséges, hogy minden résztvevő a családok gondolatvilágába helyezkedjen, az ő élettapasztalatukat fogadja el kiindulásul, és hogy a találkozó menete az ő gondolkodásmódjukat követve szerveződjön a téma köré. Minthogy ettől kezdve ennek az elvnek – azaz a szerepek felcserélésével a Negyedik Világ origóba helyezésének – következetes megvalósulása jellemzi a találkozókat, a Mozgalom ezt az évet tekinti a Szabadegyetem megszületése időpontjának.

A kezdetben havi rendszerességű alkalmak helyébe a második évtől kezdődően hetente szerveződő találkozók lépnek, amelyek során három héten át egyazon téma különböző aspektusai kerülnek terítékre. Az első alkalommal a Negyedik Világ képviselői mondják el tapasztalataikat, a másodikon az önkéntesek osztják meg a kérdéssel kapcsolatos reflexióikat, valamint azt, hogy konkrét situációkban hogyan

89 Az értekezletek hanganyagának átirata a CIJW archívumában található.

tudnak segítő módon fellépni, a harmadikon pedig más szervezetek, intézmények képviselői fejtik ki releváns álláspontjukat és cselekvési lehetőségeiket.

Újabb fejezetet nyit a Szabadegyetem működésében az 1976-os év, amelytől kezdődően évente egy nagy téma tárgyalása kerül napirendre, minden hónapban más-más aspektusból megvilágítva.

Ugyancsak a hetvenes években – megvárva azt a pillanatot, amikor ezt nem valamiféle külső szervezet, hanem a Negyedik Világ kezdeményezi – projektet indítanak az analfabetizmus felszámolására, e téren is a tudás közösségi elgondolásának és a tudás megosztásának alapelveire építve. *„Tíz év múlva telepeinken nem lesz egyetlen analfabéta sem, és mindenkinek lesz valamiféle foglalkozása. Akiknek van tudásuk, adják át azoknak, akiknek nincs!”* (WRESINSKI, 2010:319-320) Az első évtized tehát a megalakulás és a kikristályosodás időszaka. Ez a vállalkozás óriási erő- és időbefektetést, odaadást igényel minden szervező részéről. Wresinski maga animálja a találkozókat és mozgósítja a Szabadegyetem kifermálódásához szükséges erőket. A heti rendszerességű alkalmak működtetése rendkívül feszített munkaritmust követel. A Szabadegyetem ez idő alatt egyrészt az aktivisták első számú képzési és megnyilvánulási terévé, másrészt az egész Mozgalom számára a viták és reflexiók különleges fórumává válik. Az 1980-as évek második fele a hálózattá alakulás és a hálózatot összefogó központi vezetés kialakításának jegyében telik. Számos régióban jön létre Szabadegyetem, így szükségessé válik egy központi irányítás, amely összefogja és koordinálja a hálózat tagjait. Az animátorok közös képzésben részesülnek, együtt készítik elő és értékelik utólag a találkozókat. Megváltozik a működés ritmusa: az első két héten helyi szinten folynak az előkészületek, a harmadik hétre szerveződik a regionális találkozók. Wresinski 1988 februárjában bekövetkező halála nem jelent törést vagy irányváltást a Szabadegyetem létében. A 90-es évek elején különösen magas a találkozók látogatottsága. A Mozgalom a maga egészében tovább diverzifikálódik és a világ számos országában megalapozódik. A Szabadegyetemen kívül más fórumok is létrejönnek a Negyedik Világ tudáshoz juttatásának céljával, de továbbra is a Szabadegyetem marad az a hely, amely nyitva áll mindenki, de elsősorban a leghátrányosabb helyzetűek előtt, hogy elvezesse őket az első társadalmi szerepvállaláshoz: a nyilvános megszólaláshoz. Az egyes helyi sajátosságoknak megfelelően a szervezésbe újabb csoportok – egyházi és civil közösségek – kapcsolódnak be, ami az egész Mozgalmat gazdagítja és új perspektívákat is nyit, egyben egyre hangsúlyosabban veti fel az egyes helyi közösségek autonómiájának szükségességét. Részben a helyi szükségleteknek való megfelelés igénye, részben az emberi tényező variabilitása miatt, noha a szerkezet és az alapelvek mindenütt egységesek, minden szabadegyetemnek sajátos profilja alakul ki. (DEFRAIGNE-TARDIEU, 2012)

A Szabadegyetem tehát 1972 óta folyamatosan jelen van a francia társadalomban – és egyre inkább szerte a világon is. Csaknem negyedszázados működését a változás és a változatosság jellemzi. Egyrészt története során számos változást ért meg – elsősorban nagyságrendjét illetően és ebből következően szervezeti téren –,

másrészt a mindenkori működési terep sajátosságainak függvényében rugalmasan alkalmazkodik a más és más keretekhez, szükségletekhez és lehetőségekhez. De mindezekkel együtt ma is ugyanazok az elvek és célkitűzések jellemzik, amelyekkel az alapításkor létrejött. „*Bizonyos, hogy minden új helyen, ahol csak megvetjük a lábunkat, mindig új és váratlan formában, új cselekvési módokon lépünk fel. Ahogy és amilyen mértékben egy környezet átalakul, úgy és annyira fog átalakulni jelenlétünk is e környezetben. Mi magunk is mindig mások leszünk. De az irántuk [ti. a szegények iránt] érzett szolidaritásunk mindig ugyanaz marad.*” (WRESINSKI, 1992:260)

Az alapító hatása ma is nagyon jelentős. Akik ismerték, gyakran idézik szavait, azt, ahogyan reagált a hozzászólásokra vagy kezelte az olykor váratlan fordulatot vevő helyzeteket. A hangfelvételek őrzik a találkozók történetek. Ezeket, Wresinski élettörténetével és írásaival együtt, a Szabadegyetem résztvevői ma is alapnak tekintik és tanulmányozzák. (DEFRAIGNE-TARDIEU, 2012)

III. 4. 3. 3. Az önkéntesek kulcsszerepe

A Negyedik Világ Szabadegyetem résztvevői négy csoportból kerülnek ki. A találkozók középpontjában az ún. „aktivisták” állnak, azok a mélyszegénységben élő emberek, akiket életkörülményeik megfosztottak attól, hogy a reflexió eszköztárát elsajátítsák, és ezáltal saját sorsuk irányítóivá válhassanak, valamint társadalmi szereplőként hatást gyakorolhassanak a világra. A Szabadegyetem tehát olyan emberek fóruma kíván lenni, akik jellemzően kudarcként interiorizálják helyzetüket, és nem érzik képesnek magukat arra, hogy reflektáljanak rá vagy másokkal megvitassák. Ahhoz, hogy valóban „aktivistákká”, vagyis cselekvő, aktív szereplőkké válhassanak saját felszabadításukban, önkéntesek és szövetségesek, valamint meghívott vendégek, egy-egy adott téma szakértői nyújtanak számukra segítséget. Bár az egyes alkalmakon jellemzően hetvenen-kilencvenen vesznek részt, a témáról való reflexió, vita, eszmecsere ennél jóval több személyt ér el, akiknek azonban jelentős része családi, munkával kapcsolatos, egészségügyi vagy egyéb okból kifolyólag személyesen nem tud megjelenni a találkozókön. (DEFRAIGNE-TARDIEU, 2012)

Az aktivisták nem pusztán magukat képviselik. Amikor megszólalnak, közvetítik az előkészületi megbeszéléseken kialakított közös kérdéseket, véleményeket, álláspontokat. „*Itt nem csak a magunk nevében szólunk. A telepünk szegényeinek életéről és nehézségeiről beszélünk, az ő képviselőitükben vagyunk itt. Amikor a találkozóra készülök, azon gondolkodom: vajon hogy tudom majd elmondani, amit a telepen élők mondanának?*”⁹⁰ Az idézet arra is rámutat, hogy a közösség nevében történő egyéni megszólalás hatással van az egyén gondolkodásának, öntudatosságá-

90 Nos enfants et les jeux, 14/03/1978, CIJW Archívum, idézi Defraigne-Tardieu, 2012:172

nak fejlődésére, és ezekből az egyéni síkon megvalósuló emancipatorikus mozgásokból társadalmi változás tud létrejönni.

A mélyszegénységben élők középpontba helyezésének következményeként megváltozik az a tekintet, amellyel a részt vevő csoportok a szegényekre néznek. Nem egyénekként, hanem közös múltjuk és közös tervük okán entitásként: népként tekintenek rájuk. Ebből következően pedig megváltozik az a vízió, amelyet a szegények a világról alkotnak. A találkozók interakcióinak hatására a világot többé már nem látják megváltoztathatatlanak.

Az önkéntesek szerepe nélkülözhetetlen abban, hogy a családok felvállalják a nyilvános fórumon való megszólalást egyrészt olyan emberek előtt, akik más társadalmi réteghez tartoznak, másrészt olyan témákban, amelyek közletről érintik mindennapi életüket. Szerepük nélkülözhetetlen összetevője az a bizalom, amely az önkéntesek hosszú távú elköteleződése, személyes bevonódása nyomán születik meg. Wresinski az önkéntesekkel tartott megbeszélések során gyakran részletesen beszél erről. Az Önkéntes Szolgálat jelentőségét nem egy új szakszolgálat létrejöttében, nem is az egyéni szintű kapcsolatok vagy jószolgálatok megsokszorozásában látja, hanem abban, hogy egy közösség új módon lépjen kapcsolatba a szegényekkel, és hogy saját sorsát az övékhez kapcsolja. Vagyis arról van szó, hogy közösségi szinten létesüljenek kapcsolatok közöttük. Az önkéntesek hitelessége, meggyőző ereje ugyanis abban a tényben rejlik, hogy élet- és sorsközösségben élnek a családokkal, és minden egyes találkozót rendkívüli körülményekkel, a családok számára megfelelő hosszúságú időt adva készítenek elő. *„Amit [az önkéntes] ad, az valójában az idő. Idő arra, hogy közösségben legyen a mélyszegénységben élő emberrel, hogy behatoljon egy másik világba, és ahhoz is, hogy csodálattal nézzen rá – hiszen nem lehet valamit úgy szeretni, hogy nem nézünk rá, nem értjük meg, nem fedezzük fel mélységeit, nem fogadjuk magunkba. És idő arra, hogy átformálódjunk, új lényé váljunk, mivelhogy valami új dolgot ismertünk meg.”* (WRESINSKI, 1992:177) Bár mindent megtesznek a találkozó sikeréért, mégsem ez a legfontosabb, hanem a kapcsolat fenntartása. Ez pedig nem valamely cselekvés vagy esemény megvalósulásának függvénye, hanem a másik feltétel nélküli elfogadásából fakad. *„Ebben az együttesen létrehozott [sors]közösségben hajtanak ki a közösség lényegi sajátosságai: az egyetértés, a bizalom és a biztonság. Egy ilyen valorizáló és biztonságot adó közösségben válik képessé a mélyszegénységben élő ember arra, hogy saját sorsa kovácsa legyen és megmentsse övét.”* (WRESINSKI, 1992:330) Az önkéntesek kulcsszerepének tudatában Wresinski a mindennapi közös reflexión túl 1964-től kezdődően évenként kongresszust szervez számukra, amely egyrészt értékeli az előző év feladatainak elvégzését és megfogalmazza a következő év céljait, másrészt teret ad a munkatársak továbbképzésének. 1964-ben nyolcan, a Wresinski részvételével utoljára megrendezett alkalmon, 1986-ban százhatvanan vettek részt rajta. (WRESINSKI, 1992:267)

III. 4. 3. 4. A megvalósuló tanulási folyamat jellemzői, módszerek és eljárások

A tanulás elősegítése valójában nem a tanítás, sokkal inkább a tanulás megkönnyítése révén valósul meg. Ennek érdekében a Szabadegyetem szakít a hagyományos pedagógiai alapvisztonnyal (mely szerint a nevelő műveli a növendéket), sajátos tematikát állít össze és pontosan kidolgozott, meghatározott forgatókönyvet követ a találkozók során. Az öntudatosodás emancipációs folyamata során a résztvevők megértik és képessé válnak arra, hogy megváltoztassák az életüket körülvevő társadalmi-kulturális teret. Fontos szerepet játszik benne a résztvevők között kialakuló állandó interakció, valamint a tapasztalatnak mint a tudás forrásának elismerése.

A Negyedik Világ Szabadegyetem működésének megértéséhez tehát meg kell fordítanunk eddigi perspektívánkat: azoknak kell megadni a szót, akik meg vannak fosztva tőle, azoknak a tudására építeni a tanulás folyamatát, akik úgy vannak számon tartva mint akiknek nincs, szubjektumnak tekinteni azokat, akik társadalmi értelemben nem léteznek. Pedagógiai síkon ez a hagyományos pedagógiai alapviszony megfordítását jelenti, az öntudatosodás gyakorlatán alapuló művelődést, amely dialóguson és a világgal való interakcióba lépésen alapul, és változatos eszközökkel, emancipatorikus módon valósul meg. Az új paradigmában nincs *nevelő* szerep, helyette olyan szereplőre van szükség, aki oly módon segíti elő a tanulást, hogy biztosítja egyrészt a résztvevők között zajló üzenetek közvetítését, másrészt a megfelelő módszertani háttérrel. A nevelő mint szerepkör eltűnésével más, meghatározott szerepű résztvevők: *önkéntesek, szövetségeseik és szakértők* vesznek részt a tanulás folyamatában. Ennek a mikrotársadalomnak a középpontjában az aktivisták állnak, akiknek emberi méltósága és önazonossága a feljük irányuló figyelmes elfogadottságból és tudásuk elismeréséből születik meg és válik egyre szilárdabbá.

1976-tól kezdődően évente választanak egy-egy átfogó témát, amely kapcsolódik valamely országos vagy nemzetközi aktualitáshoz, pl. egy európai évhez. Ilyenek lehetnek a családhoz, a gyermekhez, a fiatalokhoz kötődő problémák, ugyanígy a munka, a szabadság, a pénz kérdése, az új kommunikációs-információs eszközök, Európa. Minden találkozó más aspektusból közelíti meg a témát. Néhány előzetes kérdés segíti, hogy a résztvevők saját személyes élményeikből és tapasztalataikból kiindulva a maguk csoportjában együtt gondolkodjanak ezekről.⁹¹ Ezután kiválasztják, milyen formában fogják átadni a közös reflexió eredményét a szabadegyetem többi résztvevője számára: leírják, elmondják vagy eljátszzák. A találkozó levezetésével megbízott animátor valamennyi előkészület ismeretében összehangolja a forgatókönyvet, és megadja a megszólalás jogát a szereplőknek. Utoljára szól hozzá

91 A konkrét témák kapcsán megfogalmazódó kérdések vonatkozhatnak pl. arra, hogyan élük ezt meg a lakóegyedükben, mitől szenvednek leginkább, miben látják a megoldás felé vezető utat, hogyan lehetne a kérdés megvitatása során elkerülni az esetleges prekonceptiókat stb. (Defraigne-Tardieu, 2012: 207-208)

a kérdéshez a téma meghívott szakértője, aki valamilyen szempontból különleges módon tud hozzájárulni a témáról való közös gondolkodáshoz, de ő sem előadást tart, hanem a többiekhez hasonlóan a kialakult párbeszédben vesz részt. Ezután vita következik. A tudás felépítésének megvalósulásában nagyon fontos szerepet játszik az animátor, aki ügyel arra, hogy a vita során egyrészt a hozzászólások a kijelölt téma keretei között maradjanak, másrészt a beszélgetés ne terelődjön elméleti síkra, mert ez kizárná belőle a Negyedik Világ részvételét. Leglényegesebb tulajdonsága a nyitott attitűd: hogy eleve hitelt adjon mindannak, ami elhangzik, azután világossá tegye a hozzászólás jelentését, és végül az így kibontott tartalmat tudássá transzformálja.

A dialógus megindításához és az emancipatorikus tudás felépítéséhez az animátornak úgy kell vezetnie a találkozót, hogy az aktivisták minden szereplő részéről azt érezhessék, nem hiányaik betöltésének szándékával, hanem a minden érző, eleven emberi lénynek kijáró elfogadással néznek rájuk, és hogy feltétel nélkül elismerik emberi méltóságukat, bármilyen nyomorúság sújtsa is őket. A találkozók a személyes kapcsolaton alapuló bizalom légkörében zajlanak, ügyelve arra, hogy ne alakulhasson ki semmiféle dominancia vagy érzelmi függés, amely veszélyeztethetné a célul kitűzött emancipáció megvalósulását. A valamennyi szereplőt mozgósító vitában minden megszólaló tudását feltétel nélkül elismerik. De a kiindulópont mindig annak a tudása, akié eddig semmit sem számított. Wresinski meggyőződése szerint a tapasztalati tudás semmi mással nem helyettesíthető és nélkülözhetetlen egy demokratikus társadalom számára. A vita során, a meghallgatások és felszólalások dinamikájában formálódik, csiszolódik egyrészt a reflexiós, másrészt – de az előzőtől el nem választhatóan – a kifejezési készség is. Wresinski szemében ez az emancipáció felé vezető út első szakasza. „*Nem feledkezhetünk meg arról, hogy a Pince elsődleges célja az, hogy a Negyedik Világ megtanuljon nyilvánosan megszólalni. A Pince olyan hely, ahol a Negyedik Világ megnyilatkozhat, felfedheti identitását, visszakaphatja méltóságát.*”⁹²

III. 4. 3. 5. A felépülő tudás sajátosságai

Amikor a Negyedik Világ Szabadegyetemen felépülő tudásról gondolkodunk, kiindulásképpen két megállapítást nem hagyhatunk figyelmen kívül. Először is, illúzió azt gondolni, hogy az elnyomott társadalmi csoportok, a mélyszegénységben élők, pusztán attól, hogy megnyílik előttük az út a tudáshoz való hozzáféréshez, képesek lesznek élni – és jól élni – ezzel a lehetőséggel. Gyakoribb, hogy visszajára fordul a segítő szándék, és az érintettek még kiszolgáltatottabbakká, még tehetetlenebbekké válnak. Másodsor, hogy egy adott társadalmi berendezkedés intézményes oktatási rendszere szükségképpen a fennálló rend fennmaradását, az egyes

92 Cave des alliés, 26/02/1980, CIJW Archívum, idézi Defraigne-Tardieu, 2012:172

társadalmi csoportok tudáshoz való viszonyának reprodukálását szolgálja. Olyan tudást termel ki, amely legitimizálja.⁹³

Arra a kérdésre, hogy milyen tudásnak lehet emancipáló hatása, a Wresinski által adott válasz az emberi méltóság központi jelentőségéből indul ki. A Negyedik Világ Szabadegyetem gyakorlatában nyomon követhető, hogyan segít kitörni a tehetetlenségből és eljutni az emberi méltósághoz. A Szabadegyetem találkozóin közös tudás jön létre. Minden résztvevő – bármennyire más közezből, más tudásokkal felvértezve és más tapasztalatok birtokában érkezik – arra kötelezi el magát, hogy a *többiekkel együtt* halad előre az emancipáció útján. A célt vagy együttesen érik el, vagy mindenki kudarcot vall.

A családok megszólalásában a tapasztalati tudás autonóm volta ismerődik el. Ahogy gondolkoznak és megnyilatkoznak a világról, az vezethet el annak megértéséhez, kik is ők. Ez a tudás először az önkéntesek tudásával konfrontálódik, melyet az előzőhöz képest nagyobb távlat, tágabb dimenzióba helyezés jellemez. Fontos, hogy az aktivisták által képviselt nézőpont tiszteletben tartása és valorizálása nem jelenti azt, hogy ez megakadályozhatná a többi résztvevő rájuk vonatkozó kritikus reflexióit, a továbbgondolkodást, és más szempontok, másfajta tudások ugyancsak érvényes hozzáadását. A szövetségesek megnyilatkozása ismét más szempontú megközelítést ad hozzá az eddigiekhez, végül pedig a meghívott szakértő újabb – az aktivistákétól a leginkább eltérő – nézőponttal, tudományos vagy szakmai szempontú megközelítésből tárgyalja a kérdést, ügyelve arra, hogy hozzászólása mind nyelvezetében, mint logikai menetében érthető és követhető maradjon minden résztvevő számára. A négyféle tudás találkozásából minőségében is új tudás jön létre, amely mind a négy résztvevő csoport számára mobilizáló erejű. A nyilvános megszólalást vállaló aktivista először is az előkészület során reflektál a maga és a körülötte élők életére, azután a találkozó folyamán más nézőpontok segítségével a személyes tapasztalatot tágabb kontextusba helyezi. Ez lehetővé teszi számára, hogy életét többé ne tekintse megváltoztathatatlanak, hanem a közösség biztonságot és bátorítást nyújtó erejére támaszkodva, bizonyos perspektívák megnyílásával, saját erőfeszítéseivel képes legyen új irányba fordítani. Ugyanakkor az új tudás nemcsak az aktivisták, hanem a többi résztvevő számára is mobilizáló erejű. Az önkéntesek az aktivisták hozzászólásából folyamatos „továbbképzés”-ben részesülnek arról, mennyire ismerik azt a populációt, amely mellett elkötelezték magukat, és hogy elköteleződésük tartalma mennyire felel meg az érintettek igényeinek.

Az emancipatorikus tudás létrejöttének feltételeként a Mozgalom, illetve a Szabadegyetem által megtestesített hozzáállás összetevői a mélyszegénységben élő ember tudásának elismerése, a tudás több irányú áramlása (reciprocitás) és a változtatás iránti elkötelezettség. Az emancipatorikus tudás megvalósulásával új társadalmi relációk alakulhatnak ki. Ez az új tudás állandó és sokszoros interakciók révén formálódik, és különféle dimenziókban valósul meg. Először is eszköztudás, hiszen a mélyszegénységben élő képessé válik arra, hogy kifejezze gondolatait, meghallgas-

93 Részletesen lásd Bourdieu – Passeron, 1970

son másokat, gondolatairól és az elhangzottakról jegyzeteket készítsen. Kommunikációs tudást jelent, hogy párbeszédet képes létrehozni és fenntartani. Bizonyos jogi ismeretek elsajátítása révén elméleti tudás is létrejön. Végül spirituális tudásnak tekinthető a megbocsátás, a barátság és szolidaritás érzésének erősödése.

Mindezeknek a deklarált alapelvek szerinti megvalósulása emancipatorikus tudást eredményez: a mélyszegénységben élő ember az öntudatosodás folyamatában új belátásokra jut, és e belátások új párbeszédet eredményezhetnek, melyek hosszú távon a társadalom megváltoztatását eredményezhetik. Az emancipációs folyamat egyéni és közösségi szinten is végbemeget. Az egyéni síkon történő megvalósulás azt jelenti, hogy aki eddig ki volt rekesztve a társadalomból, tudatára ébred képességeinek, jogainak és kötelességeinek, köztük azon jogának, hogy tiltakozhat és védekezhet a személyét vagy környezetét ért sérelmekkel szemben. A közösség emancipációja következtében pedig a mélyszegénységben élők részéről olyan elköteleződések jönnek létre, melyek révén kezdetét veheti a szűkebb vagy tágabb környezet átférfalódása. A közösségi emancipáció ugyanakkor azok körében is megnyilvánul, akiknek nincsen személyes tapasztalatuk a mélyszegénységről. Ők a tudásmegosztások révén olyan új tudásra tehetnek szert, amely számos összetevőből formálódik komplex egészé úgy, hogy közben egy pillanatra sem szorul háttérbe a hátrányos helyzetűek perspektívájának adott prioritás.

IV. Paulo Freire és Joseph Wresinski pedagógiájának összehasonlítása

Miután részletes leírását és elemzését adtuk Paulo Freire és Joseph Wresinski sajátos művelődési koncepciójának, melyekkel a hátrányos helyzetű felnőttek pedagógiai kihívásaira igyekeznek a maguk társadalmi miliójében releváns választ adni, ebben a fejezetben koncepcióik alappilléreit és az alappillérek markáns elemeit vetjük össze egymással. Négy fő kérdés megfogalmazásával, illetve a kérdésekre adott válaszokkal igyekszünk megrajzolni azokat a fő hasonlóságokat és különbségeket, amelyek Freire és Wresinski elgondolásának, illetve pedagógiai praxisának a sajátosságát, különlegességét alkotják.

Első kérdésünk arra irányul, kiket tekintenek a *legszegényebbeknek*, akiket fel kell szabadítani. Más szóval: melyek azok a megkülönböztető jegyek, amelyek számukra meghatározzák a szegények helyzetét, illetve a mindkettejük által szükségesnek tartott felszabadításukat?

Másodszorra azt a kérdést tesszük fel, milyen konkrét módon gondolják el ezt a felszabadítást. Mi jellemzi azt a *gyakorlati pedagógiát*, amely révén szerintük lehetővé teszi a legszegényebbek emancipációját, vagyis azt, hogy a társadalom egyenjogú, cselekvő résztvevőivé válhassanak?

Harmadszor arra a kérdésre keressük Freire és Wresinski válaszát, hogy kiknek milyen együttműködésével, *elköteleződéssel* tartják megvalósíthatónak ezt a társadalmi emancipációt.

Összehasonlításunkat annak összefoglalásával zárjuk, milyen szerepet játszik koncepciójukban a *kereszténység* általuk elfogadott és sajátosan értelmezett *társadalmi tanítása*.

IV. 1. Freire elnyomottjai és Wresinski Negyedik Világa

Freire számára a szegényeket a brazil társadalom legsúlyosabb gondjai – a jövedelemeloszlás egyenlőtlenségei és a mélyszegénység – által leginkább sújtott mintegy huszonhét millió írástudatlan felnőtt jelenti. A marxizmustól kölcsönvett elnevezéssel a leggyakrabban *elnyomottaknak* nevezi őket, ami azt fejezi ki, hogy helyzetüket Freire szerint alapvetően az elnyomóikhoz fűződő viszonyuk határoz

Ezért aztán a *reális család* a Mozgalom minden kezdeményezésének nem csupán a helyszíne, hanem egyben narratívájának központi eleme, szoros összefüggésben a családról szóló, a „Szent Család” tiszteletén alapuló evangéliumi tanítással.⁹⁴

Sem Freire, sem Wresinski nem fogadja el, hogy a szegénység – és a vele együtt járó elembertelenedés – végzetserű lenne: mivel emberek hozták létre a történelem folyamán, ezért ugyancsak embereknek kell megszüntetniük is – ehhez azonban erőfeszítésre, sőt *küzdelemre*, harcra van szükség. „*A küzdelem lehetséges, mivel a dehumanizáció, bár a történelem termékeként jött létre, nem sorsszerű, hanem egy igazságtalan rend eredménye, amely egyfelől az elnyomókat erőszakossá teszi, másrészt az elnyomottakat megfosztja emberi mivoltuktól*” fogalmazza meg Freire. (FREIRE, P., 1980:20) Wresinski e küzdelem jegyében elérte, hogy a Negyedik Világ küldöttségének élén minden francia államfő személyesen fogadja, kétszer járt II. János Pálnál, és petíciót nyújtott át New Yorkban az ENSZ főtitkárának, illetve Brüsszelben az európai országok vezetőinek azzal a követeléssel, hogy a szegénységet és a társadalmi kirekesztést nyilvánítsák az alapvető emberi jogok megsértésének. A felszabadítást – amelyet mindketten nemcsak a szegények, hanem az egész társadalom felszabadulásaként értelmeznek – a szegények hivatásának látják, és evangéliumi látásmóddal az ehhez szükséges erőt mindketten a *szegények gyengeségében* jelölik meg. E gyengeség része a társadalom által el nem ismert, sajátos, élettapasztalaton alapuló tudás, amely – noha kizárólag rájuk jellemző – a társadalom egésze számára szolgálna nemcsak hasznos, hanem elementárisan szükséges forrásul. Társadalmi emancipációjuk nélkülözhetetlen vetületének tartják a helyzetüknek és szükségleteiknek megfelelő művelődést. Mivel azonban azt tapasztalják, hogy a társadalom perifériájára szorult rétegek számára az iskola – és általában a fennálló struktúrába illeszkedő bármely oktatási intézmény – nem képes betölteni funkcióját, vagyis ahelyett, hogy csökkentené, sokkal inkább újratermeli és hosszú távon konzerválja a társadalmi egyenlőtlenségeket, e rétegek tudáshoz juttatásához új struktúrák, új intézmények bevezetését tartják szükségesnek.

IV. 2. Praxison alapuló emancipatorikus pedagógia

A legszegényebbek definiálásából meghatározott pedagógiai előfeltevések következnek. A társadalmi emancipációhoz vezető utat mindketten olyan *sajátos pedagógiai megközelítésmódban* látják, amely az elnyomottak és kirekesztettek oldalán állva, perspektívájukból kiindulva teszi fel kérdéseit és formálja ki gyakorlatát. Nagy jelentőséget tulajdonítanak a társadalmi–politikai–történeti dimenzióknak. A probléma megoldásához elégtelennek tartják a fennálló társadalmi körülmények módosítását és a létező lehetőségek egyszerű újraelosztását, véleményük szerint a

94 Wresinski szemében a Negyedik Világ családjainak nehéz sorsa nem más, mint a gyermek Jézus családjának üldöztetésének, menekülésének, egyiptomi számkivettségének mai parafrázisa.

némaságra ítélték társadalmi emancipációját csak teljesen más alapokra helyezve, új utak nyitásával lehetséges megvalósítani.

Alapvetően egyetértünk abban, hogy a felszabaduláshoz vezető pedagógiának először is tekintetbe kell vennie a „szegények sajátos világszemléletét” (FREIRE, 1980:80), különben minden esetleges jó szándék ellenére is csak kulturális invázió születhet belőle. Bármely program kidolgozásához a kiindulópont nem lehet más, mint a jelen, konkrét, egzisztenciális helyzet. A megoldásnak pedig nem pusztán intellektuális síkon, hanem a cselekvés, az akció síkján kell létrejönnie.

A szegénység lényegéről vallott felfogásukból következik az a közös álláspontjuk is, hogy a szegények felszabadítása csak magukból a szegényekből, a már öntudatra ébredt, cselekvésre képes szubjektumokból indulhat ki. A felszabadítási folyamatban ugyanis nem lehetséges tárgyként részt venni, csakis sorsát formáló aktív alanyként. Ez Freirénél azt jelenti, hogy az uralkodás pedagógiáját (amelyet bank-pedagógiának is nevez) a párbeszéd (vagy öntudatra ébresztés) pedagógiájának kell felváltania. Az eltárgyasult létből való kitörés első lépéseként szerinte az érintetteknek vissza kell utasítaniuk, hogy passzivitásra kárhoztatott segélyezettként bánjanak velük. Hasonló megfontolásokból Wresinski azzal kezdi Noisy-le-Grand-i működését, hogy kiüzi a szegénytelepről a karitatív segélyszervezeteket.

Amint fentebb láttuk, a szegények közös identitásának Wresinskinél is fontos részét képezi egy, a többségi társadalom által figyelmen kívül hagyott – mert attól nagyon különböző –, ám annál semmivel sem kevésbé értékes, *tapasztalaton alapuló tudás*. Mivel meg van győződve arról, hogy a szegények társadalmi emancipációjának egyik lényeges kritériuma épp e tudás társadalmi elismerése és megosztása, ennek előmozdítását a Mozgalom állandó hajtómotorjává teszi. Az ezzel kapcsolatos számos kezdeményezés közül kiemelkedik a harmadik fejezetben részletesen bemutatott Negyedik Világ Szabadegyetem, amelynek elveiből, célkitűzéseiből és gyakorlatából világosan kirajzolódnak pedagógiai koncepciójának jellegzetességei.

A mindkettejük számára fontos közös identitás erősítéséhez, ezáltal a társadalmi emancipáció előmozdításához hozzátartozik, hogy a hátrányos helyzetű népeség számára, amely mindig is vesztese volt történelemnek és kultúrának egyaránt, megteremtődjék *az emberiség közös tulajdonába illeszthető történelme és kultúrája*. A Freire által kidolgozott módszer kulturális köreiben a résztvevők a növendékek mindennapi tapasztalataiból merítik témáikat, és a problematizált szituációkat ezekre alapozva, közösen vitatják meg. A Wresinski alapította ATD-Negyedik Világ Mozgalom pedig azzal segíti elő a Freire által is elengedhetetlennek tartott *öntudat*, egyfajta új világ- és énszemlélet kifejlődését, hogy fórumot teremt e *nép* megszólalásának, teret ad önkifejezésének, és lehetőséget nyújt számára, hogy társadalmi kapcsolatokra tegyen szert.

Mivel az embert mindketten alapvetően közösségi lényként értelmezik, a nevelést is a közösség dimenziójába helyezik. Az általuk kifejlesztett pedagógiai folyamatban, amelyben a növendék maga ismeri fel saját szükségleteit és fogalmazza

meg célkitűzéseit, a nevelő katalizátorként működik közre. Kettejük *munkaközössé*gében – amely két autonóm lény horizontális, egyenrangúságon és kölcsönösségen alapuló kapcsolata – fejlődnek külön-külön és együtt is. A munkaközösségben megnyilvánuló párbeszédkészség révén pedig feloldódhat az egymással hagyományosan mereven szembenálló növendék – nevelő reláció.

Freirénél az emancipációs folyamatban megkülönböztetett szerepet játszik a mitikus világszemlélet helyébe lépő kritikus gondolkodás, melynek révén az öntudatosodás útján járó ember képessé válik arra, hogy a társadalmi torzulásokat felismerje és reflektáljon rájuk, majd pedig azáltal, hogy önálló, kreatív megoldásokkal próbálkozik, arra is képessé válik, hogy gondolati síkon minőségében új produktumot hozzon létre.

A *párbeszéd* módszere, amelyet mindketten az emancipatorikus pedagógia alap-
elemének tartanak, nála az írástudatlanság felszámolásának konkrét programjában jelenik meg, nem pusztán mint pedagógiai módszer, sokkal inkább mint a világ kritikus szemléletéből fakadó forradalmi aktus, és alapvetően nem az a célja, hogy valamit megtanítson egy bizonyos közönségnek, hanem hogy nevelő és növendék együttműködése eredményeképpen elvezessen a világ megértéséhez. Ez a párbeszéd kizárólag két *szubjektum* között jöhet létre, és olyan gyakorlatot (praxist) jelent, amely egyszerre cselekvés és gondolkodás (*akció és reflexió*), és amely a világra, végső soron annak megváltoztatására irányul. Olyan egzisztenciális szükséglet, amely elválaszthatatlan az emberekbe vetett bizalomtól. Ezért nem lehet egyesek privilégiuma: minden embernek joga van hozzá. Freire számára voltaképpen ez a szabadság gyakorlatának tekintett pedagógia lényege.

A dialógusok fontossága jellemzi Wresinski szintén praxisból kiinduló koncepcióját is, amelyet – amint azt az előző fejezetekben részletesen kifejtettük – globálisan az általa alapított ATD-Negyedik Világ Mozgalom, különösképpen pedig az e mozgalom keretein belül létrehozott Negyedik Világ Szabadegyetem intézménye valósít meg. A szegények társadalmi emancipációjának folyamatában abból a személyes tapasztalatokban gyökerező szándékból indulnak ki, hogy a társadalmat a mélyszegénységben élőkhez való viszonyán keresztül értelmezzék, és kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a kereteik között, az egyes szereplők interakcióiban különböző szinteken zajló dialógusoknak, majd pedig e dialógusok szintézisének. A Szabadegyetem találkozóinak többszintű előkészítése, a találkozók forgatókönyvének megtervezése, a résztvevők szerepének átgondolása egyaránt annak a célnak rendelődik alá, hogy általuk a szegények világlátása, élettapasztalata lehessen az a kiindulás, amelyet alapul véve a többi társadalmi szereplő segítő közreműködésével közösen létrehozott, mindenki számára érvényes, új tudás születhessen.

A Szabadegyetem olyan fórumot jelent, amely elérhető mindenki számára, és ahol a kimunkált közös nyelven megszólalva a résztvevők kölcsönösen gazdagíthatják egymást. A Mozgalom által alapított intézmény tehát úgy kíván a társadalmi emancipáció színtere lenni, hogy egyrészt elismeri a mélyszegénységben élők közösségének tapasztalatokon alapuló tudását, másrészt teret ad e tudás demokratikus átadásának.

Ugyanakkor a Szabadegyetem rendszeresen szervezett találkozóin nem csupán arról van szó, hogy a résztvevők a szegénységgel kapcsolatos kérdésekben véleményük mondanak, sokkal inkább arról, hogy minden ismeret elsődleges forrása a legszegényebbek tudása, és minden reflexió a mélyszegénység prizmáján szűrődik át.

Mind Freire felszabadítási pedagógiájának, mind a Negyedik Világ Szabadegyetemnek fontos sajátossága, hogy a beszélgetést kiváltó témák – melyek kiválasztása a mindenkori adott helyzet, szereplők, körülmények gondos mérlegelése után történik – nem kész válaszként, hanem *megoldásra váró problémaként* kerülnek terítékre. A beszélgetések során a szegények aktívan vesznek részt a közös reflexió folyamatában: Freirénél a kritikus gondolkodás birtokában maguk kérdőjelezik meg és vizsgálják fölül világszemléletüket, Wresinskinél egy meghívott szakértő-előadó és az adott feladattal megbízott önkéntesek segítik az új tudás közös létrehozását.

Az *írásbeliségbe való belépés* mindkét szerző számára a felszabaduláshoz vezető közös út fontos aspektusa. Freire felszabadítási pedagógiája úgy adja egyértelmű bizonyítékát ennek, hogy a kultúra antropológiai fogalmából kiindulva az írás-olvasás elsajátítását helyezi programja középpontjába. Wresinski meggyőződése szerint a Negyedik Világ mint tagadhatatlan realitás társadalmi elismertetésének egyik döntő mozzanata az írásbeliségbe történő bevezetése. Amikor úgy fogalmaz: „*aki bekerül az írásbeliségbe, az belép a történelembe*” (WRESINSKI, 2010:33), akkor egyszerűen a Mozgalomra váró konkrét cselekvési tervről beszél. Munkatársaival együtt egyrészt több évtizeden át kitartóan kutatják és foglalják írásba a mélyszegénységben élő családok fokozatosan feltáruló történetét, másrészt a táborban zajló mindennapi élet megfigyelése alapján készített feljegyzések révén az önkéntesek rendszeres reflexiójában a két folyamat – a munkatársak életének folyamatos átgondolása és ennek a táborlakók felé irányulása – valóságosan is közös történelemmé válik.⁹⁵

A felnőttek művelődésének szándékával, de az érintettek mellőzésével létrehozott és felülről rájuk kényszerített elgondolásokat Freire és Wresinski is haszontalannak, eredménytelennek ítéli. Pedagógiai hatást sem tartalmi átadással, sem kész sémák alkalmazásával nem gondolnak lehetségesnek. A pedagógiai hatás szerintük nem direkt ráhatások eredményeképpen – melyeket a másik autonómiája megsértésének, azaz *intervenciónak* tekintenek –, hanem a nevelő és a növendék érzékeny, egymásra hangolódott munkaközösségében, a két fél *interakciójában* születik meg. Ehhez a másik megértésére, a megértéshez pedig közös jelrendszerre, *közös nyelvre* van szükség.

Freire felszabadítási pedagógiájában a munkaközösség létrejöttének egyik lényeges előfeltétele, hogy a brazil társadalom némaságra ítélt szegényei az öntudatosodáshoz vezető úton járva képessé váljanak tapasztalataik nyelvi megformálására. A kulturális körökben zajló alfabetizáció folyamatában ezért az első lépés a leltárkészítés az adott közösség szókincséről – ami a későbbiekben az abból nyert

95 Az *Écrits et paroles aux volontaires* két kötete főként ennek a munkának a megörökítése.

kulcsszavak segítségével majd a beszélgetést generáló témák kiválasztásához vezet. Ez a korántsem pusztán nyelvi alapvetés az elnyomottak életét meghatározó számos körülmény megismerését, megértését segíti elő, ami pedig döntően befolyásolja először is a tanulási folyamat tervezését, majd pedig megvalósításának sikerét is.

Egy új, közös nyelv megteremtésének igényét Wresinski is hangsúlyozza. Szakadékot érzékel a szegények és a hivatalos oktatásügy kultúráról szóló diskurzusa között, mely utóbbi a hozzá rendelt intézményrendszer közreműködésével ahelyett, hogy megszüntetné vagy legalább mérsékelné, kasztokká merevíti a fennálló társadalmi különbségeket. Ahhoz, hogy a hátrányos helyzetű rétegek is a kultúra részeseivé válhassanak, Wresinski szükségesnek látja e szakadék megszüntetését, ez pedig nem tud megvalósulni anélkül, hogy a kultúrának a szegényektől elidegenedett nyelve szükségképpen meg ne újuljon. A nyelvnek, azon belül a megnevezésnek tulajdonított megkülönböztetett jelentőség mutatkozik meg nála abban a gondban, amellyel a Mozgalmat jellemző számos fogalomnak nyelvi megfelelést keres, amint azt a korábbi fejezetekben a *Tapori* gyermekszervezet, a *családok*, vagy éppen a *Negyedik Világ* terminus kapcsán kifejtettük.

Freire és Wresinski tehát egyaránt elismeri a tudás egzisztenciális jelentőségét a belőle kizártak számára. A mindkettejük által sürgetett felszabadítás kulcsfogalma az *emancipációhoz vezető pedagógia*, amely megköveteli, hogy az oktatás hagyományos, alá- és fölérendeltségen nyugvó szemléletét felváltsa egy horizontális, egyenrangúságra és kölcsönösségre: párbeszéd(ek)re épülő berendezkedés. Mint-hogy mindketten úgy látják, hogy a sokszoros megfosztottságban élő ember környezete szemével értékeli magát jelentéktelennek vagy fontosnak, arról is meg vannak győződve, hogy ezen csakis a társadalom felől érkező megváltozott előjelű tekintet tud változtatni úgy, hogy elfogadva a szegények sajátos világlátását, teljes értékű, autonóm tudásnak ismeri el tapasztalaton alapuló tudásukat. Ez a paradigmaváltás az általuk kidolgozott praxisban valósulhat meg, amelyhez mindketten elengedhetlenül szükségesnek tartanak bizonyos elköteleződések. Ugyanakkor az elköteleződés szereplői, tartalma, ill. a belőle fakadó konkrét megnyilvánulásai tekintetében lényeges különbségek mutatkoznak közöttük.

IV. 3. Kölcsönös elköteleződések: „az odaadás őszintesége és az elfogadás szabadsága”

Amint azt fentebb több megközelítésből is érintettük, mindkét pedagógiai koncepció fontos elemét képezi az emancipációs folyamatban részt vevő szereplők mellérendeléken alapuló partnerkapcsolata és a párbeszédkézség, amely szorosan összefügg az ugyancsak mindkét szerzőnél nélkülözhetetlen *elköteleződés* fogalmával.

Noha Freire és különösen Wresinski dialogikus koncepciójában a partnerkapcsolatot egyértelműen a hátrányos helyzetű felnőtt növendék domináns szerepe jellemzi, a két fél közötti viszonyulás nyilvánvalóan nem független a hagyományosan

központi szerepűnek tételezett másik tényezőtől: a nevelőtől. A nevelő – tágabb értelemben a többségi társadalom – lényegi tulajdonsága mindkettejüknél az *el nem hárítható felelősség*, ami abban áll, hogy a hátrányos helyzetű növendék társadalmi emancipációja – s az ennek szerves részét képező tanulási folyamat – minél hatékonyabb segítőjévé, *katalizátorává* kell válnia.

Freirénél, aki kora brazil társadalmát alapvetően elnyomó és elnyomott ellentété-ként fogja fel, ez a személy a harmadik komponensként bevezetett „*leader*”, a forradalmi vezetővé váló nevelő kulcsfigurája. Freire szerint ugyanis a nyomorban élő elnyomott embert az is jellemzi, hogy „kettős lény”: paradox módon interiorizálja elnyomója gondolkodásmódját – mivel az emberi létről ez az egyetlen példa, amelyről tapasztalata van –, és rá akar hasonlítani. Átveszi tőle azt a látásmódot is, amellyel az az elnyomottakra tekint: értéktelennek, alkalmatlannak látja önmagát. A társadalom működéséről kialakult elgondolásaira döntő hatást gyakorol konkrét egzisztenciális helyzete. Ezért ugyanazokba a gondolati sémákba ragadva, amelyektől ő maga is szenved, kezdetben a saját kis individualista forradalmát akarja megvívni, hogy ő is elnyomóvá válhasson. Valódi helyzetének felismeréséhez és a valódi léthez való jog kivívásához Freire szerint elengedhetetlenül szükség van a folyamat katalizátoraként beavatkozó nevelőre, aki az elnyomottak melletti radikális elköteleződésével forradalmi vezetővé válik. Az alfabetizációs program folyamán kezdeményező szerepet játszik a közösen kiválasztott téma hangsúlyos aspektusainak meghatározásában, továbbá az absztrakció megkönnyítése szempontjából releváns összefüggések megragadásában. Ugyanakkor úgy tekint a szegényekre, mint akik képesek arra, hogy érvényes véleményt formáljanak és hiteles döntéseket hozzanak. Az a tény, hogy nem kényszeríti rájuk a maga megoldásait, és fenntartások nélkül bízik tanulási képességükben, az elnyomottak viszont-elköteleződését váltja ki. A *kölcsönös bizalom* kiépülése és a nyomában járó párbeszédképesség eredményeképpen a nevelőből növendék is válik, a növendékből pedig nevelő, vagyis feloldódik a hagyományosan egymással mereven szemben álló nevelő-növendék reláció. Az ily módon két *szubjektum* között létrejövő, és Freire által a szabadság gyakorlatának tekintett pedagógia olyan, cselekvés és gondolkodás dinamikáján alapuló praxis, amely képes megváltoztatni a világot. Ez a kölcsönös és állandó dialóguson alapuló elkötelezettség vezet az elnyomó-elnyomott ellentétére épült társadalom meghaladásához, a Freire számára egyedül valóságos felszabaduláshoz.

Az *elköteleződés*, az *életközösség* fogalma mint a változás előidézésének szükséges előfeltétele Wresinski elgondolásában is megjelenik, ám megvalósulása még nagyobb horderejű döntést követel. Radikális evangéliumi szemlélettel a feltétel nélküli felelősségvállalást és szolidaritást az emberi lény alapsajátosságának látja, amely adott esetben elmehet a végsőkig: magában foglalhatja akár a másik sorsának felvállalását is. Ennek a felelősségnek a közvetlen hordozója nála a társadalom számára modellül állított *Volontariat*, vagyis a Negyedik Világ Mozgalom „kemény magját” alkotó önkéntes szervezet: azok a férfiak és nők, akik vallási vagy ideológiai különbözőségük ellenére egyként kötelezik el magukat a Mozgalom mellett. Abban ugyanis mindnyájan egyetértenek, hogy a végsőkig el kell menniük azon

az úton, amely elismeri a legnyomorultabb ember jogát arra, hogy a társadalom figyelmének középpontjában állhasson. Rájuk hárul egy olyan párbeszéd kezdeményezésének felelőssége, amelyben a szegények nézőpontja és érdeke áll a középpontban, vagyis katalizátorként működnek közre egy olyan folyamatban, melyben a növendék maga ismeri fel saját szükségleteit és fogalmazza meg célkitűzéseit. Ez a párbeszéd, noha horizontális, de nem szimmetrikus viszonyból nő ki. Wresinski hangsúlyozza, hogy a hátrányos helyzetűek emancipációjának múltbeli kudarcáért minden felelősség a társadalmat terheli, és a helyzet megváltoztatásának kulcsa egyrészt ennek beismerése, másrészt ennek következményeképpen olyan *személyes* elköteleződés felvállalása, amely a családokkal vállalt *sorsközösségben* nyilvánul meg. Az Önkéntes Mozgalom mint civil szervezet emberi jogi, népjóléti, kulturális, spirituális és még számos téren megvalósuló konkrét programjaival, mindig az adott helyi viszonyokhoz alkalmazkodva sokrétűen járul hozzá a Negyedik Világ társadalmi megítélésének megváltozásához. De mindezekon felül az önkéntesek legfőbb küldetése a kirekesztettekkel való sorsközösség vállalása, amely meghatározó jelentőségű a legszegényebbek identitásának helyreállításában. Wresinski szavaival: csak így válhatnak egyszerre „*valorizáló tényezővé, referenciává és tutorrá*”. (WRESINSKI, 1992:377) Döntésük, amellyel önként és feltétel nélkül kötelezik el magukat a családok mellett, értékessé teszi ez utóbbiak létállapotát, kezdeményező szerepük és döntési joguk elfogadása felértékeli tapasztalatokon alapuló tudásukat. Példát adnak számukra a munka és általában az élet értékét illetően. S miközben elismerik a családok kezdeményező szerepét, egyúttal felismerik azt az igényüket is, hogy magukat egy szolidáris társadalom szerves részének tudják, és támogatják őket a társadalmi emancipációjukhoz vezető úton. Wresinski szemében tehát az önkéntesek elkötelezettsége, személyes érintettsége nélkülözhetetlen alkotóeleme annak a hatásnak, amelyet az emancipációs folyamatra gyakorolnak. „*Kezdetektől fogva az határozta meg a Mozgalom lényegét, hogy csak saját magunkat ajánlhatuk fel.(...) Csak azt ajánlhattuk fel, amik voltunk, nők és férfiak, csak életünket és elszántságunkat adhattuk, hogy együtt küzdjünk azokkal, akik nyomorba taszítva élnek.*” (WRESINSKI, 2010:26) Ugyanakkor Wresinski szerint az önkénteseken túl – ha más mértékben és más tartalommal is – az elköteleződésnek ki kell terjednie a Mozgalom, illetve a Szabadegyetem által az emancipációs folyamatba bevont *valamennyi társadalmi szereplőre*: a szövetségesekre, a társadalmi élet különböző területeinek döntéshozóira, illetve a feldolgozásra kiválasztott témák meghívott szakértőire.

Ez az elköteleződés valamennyiük részéről bátorságot, elszántságot követel. A szegényekkel folytatott dialógusban részt vevő másik fél részéről azt, hogy a kialakuló bizalomból származó felhatalmazás ne válhasson ürüggyé a manipulációhoz, és hogy akik elkötelezték magukat a szegények mellett, hajlandók legyenek kompromittálni magukat az ügyükért, a felszabadításukért. Az önkéntesek azzal, hogy sorsközösséget vállalnak velük, a szövetségesek úgy, hogy mint jelentős társadalmi pozíciót betöltő emberek, a Mozgalom szószólóiként lépnek fel különböző fórumo-

kon, a meghívott szakértők azáltal, hogy a szakmai érveket az aktivisták szempontjából is érthető módon világítják meg, a döntéshozók pedig demokratikus felhatalmazásuknál fogva a szegények emancipálását elősegítő intézkedéseket hozhatnak – és mindez együtt az egész társadalom alapvető átalakulását idézheti elő.

Még nagyobb bátorságra van szükség a dialógusok központi szereplője: a hátrányos helyzetű felnőtt részéről, hiszen a párbeszédbe lépés azt jelenti, hogy a mélyszegénységben élő, kiszolgáltatott ember éppen annak a társadalomnak a képviselőire fogja rábízni magát, amelyet „áldozatállító mechanizmusa”⁹⁶ eredményeképpen eddig ellenségesnek – vagy jobb esetben közömbösnek – tapasztalt, amely nincstelenné, sokszorosan megfosztottá tette, és struktúráival mind ez ideig ebben az igazságtalan helyzetben tartotta.

Az emancipációs folyamat szereplőinek szövetségkötéséből következik a *tudás megosztásának új felfogása* is. Freire szerint az elnyomottak és az őket segítő nevelők személyes elkötelezettségén alapuló kritikus reflexió minőségében más: valódi, mert kölcsönösen megosztott tudást hoz létre. Ez az új tudás szorosan összefügg azzal az alapelvvel, hogy a felszabadítás pedagógiája nem az elnyomottak feje fölött és az ő érdekükben, hanem velük együtt születik meg.

Wresinski, amikor a tudásról beszél, hangsúlyozza az átadás és átadhatóság alapvető szükségletét. Munkatársaival olyan fórumot alakít ki, amelyen a szintén közösen kidolgozott közös nyelv segítségével minden szereplő „tudománya” kölcsönösen megosztható, ezáltal *többirányú tudásáramlás* valósul meg. Szemében a tudomány művelőire hárul annak egyértelmű felelőssége, hogy „*a Negyedik Világ felé forduljanak, de először is nem azért, hogy tanítsák, hanem hogy párbeszédbe lépjenek vele és tanuljanak tőle. (...) Eljött a tudás reciprocitásának korszaka.*” (WRESINSKI, 1983:26)

A szegények tudásának origóba helyezéséből, a több nézőpontú részleges tudások összeadódásából közösen létrehozott és minden résztvevő számára érvényes, új tudás születik, amely társadalmi változások elindítójává válhat.

IV. 4. A kereszténység társadalmi tanításának recepciója Freire és Wresinski koncepciójában

Amint azt a korábbiakban láttuk,⁹⁷ Freire és Wresinski olyan teológiai belátásból indul ki, amely figyelembe veszi el a társadalmi és gyakorlati vonatkozásokat, beemeli narratívájába a nyilvánosság, a jog és a szabadság problémáit, egyszerűen: a politikai összefüggéseket. Ez a teológia Jézus Istenét oly módon kívánja felmutatni, hogy ezáltal összefüggést keressen a keresztény üzenet és a mindenkori kortárs társadalom között, vagyis a keresztény hagyományt soha le nem tudható „veszélyes

96 Girard, René: Látám a sátánt, mint a villámlást lehullani az égből, Atlantisz, Budapest, 2013

97 Lásd főként a felszabadítási teológiáról és a Wresinski antropológiájáról szóló fejezetrészeket.

emlékezetként”⁹⁸ jelenítse meg. Így tehát állandóan fel kell tennie magának azt a kérdést, hogy vajon ennek az üzenetnek a tartalma és szándéka az adott kor társadalmi keretei – korlátai – között valóban felismerhető-e. Mindez ugyanakkor azt is jelenti, hogy nemcsak az adott kor, hanem az adott kultúra tükrében is meg kell vizsgálni a kereszténység lényegi üzenetének átadhatóságát. Így kerül mind Freire, mind Wresinski emancipatorikus művelődés-eszményének előterébe az inkulturáció szükségessége.

Az inkulturáció fogalmát⁹⁹ és terminusát voltaképpen a teológia veti fel az evangélium hirdetésének missziója kapcsán – de más tudományágok tekintetében ugyanúgy létjogosultsága van (etnográfia, kulturális antropológia stb.) Olyan hatást jelent, amely egy kulturális érték átadása során az embert teljes emberségében érinti, és kihat egyéni és közösségi életének teljességére. Bár hosszú múltra tekinthet vissza a katolikus egyház gyakorlatában,¹⁰⁰ csak a II. vatikáni zsinat adja meg legitimációját, és ismeri el nélkülözhetetlen jelentőségét a missziós tevékenységek megújulásában.¹⁰¹ A zsinat definíciója szerint az inkulturáció két – az átadó és befogadó – műveltség termékeny: mindkettő javára, gazdagodására való találkozása. Miközben az evangélium hirdetése kapcsán hangsúlyozza az egyetemes emberi kultúrába való beilleszkedés fontosságát, kinyilvánítja, hogy ez nem történhet az egyes népek saját(os) kultúrájának kárára. Hasonló logikával mind Freire, mind Wresinski a hátrányos helyzetűek jogos igényének tartja, hogy a többségi társadalom adja fel kulturális monopóliumhelyzetét, lépjen ki (téves) kulturális felsőbbrendűségi tudatából. Más szóval: ahogyan az egyetemes emberi fejlődésbe minden népnek joga van bekapcsolódni, a szegények sem foszthatók meg attól, hogy kultúrájukat, életpasztyalukat hozzáadják az emberiség közös tudásához.

98 A terminus Metzről, az új politikai teológia egyik jeles teoretikusától származik, aki szerint a *szabadság* és a *memoria* közvetlen kapcsolatot teremt Krisztus passiója és az emberek szenvedéstörténete között. A keresztény hit elsősorban „veszélyes emlékezet”, azaz megemlékezés arról a szövetségről, amelynek értelmében Isten uralma éppen úgy jelent meg az emberek között, hogy lemondott a fölöttük gyakorolt uralomról, és hogy Jézus éppen a kirekesztettekkel és elnyomottakkal akart közösséget vállalni. Mindebből Metz arra a következtetésre jut, hogy az egyház magatartása csakis akkor válhat hitelessé, ha minden korban „az idegen szenvedés nyomát követve” keresi a maga szertét-útját. Krisztus szavát csak mások szenvedésében, mások szorongatásában hallhatja meg, így a tanúságtételnek mindig aktuális területeit és kifejezőmódjait kell magáévá tennie. (Metz, 2005) A kérdésről bővebben lásd Kiss, 2012.

99 Az inkulturáció „*analóg fogalom*. Sajátos értelemben tulajdonképpen akkor beszélhetünk róla, ha egy kulturális érték átadása az embert teljes emberségében, egyéni és közösségi életében érinti, ha annak stílusát határozza meg, amit »életnek« nevezünk.” (BODA, 1994:47) Boda megkülönböztet pozitív és negatív (=deinkulturáció), a pozitívon belül aktív és passzív inkulturációt.

100 Ld. pl. a jezsuita missziók Indiában, Kínában, Latin-Amerikában, már a XVII. századtól kezdődően.

101 A *Gaudium et spes* című zsinati dokumentum kimondja, hogy az egyház elfogadja a kultúrák sokszínűségét, pluralitását. „Az egyház ragaszkodik a maga hagyományaihoz, de egyszersmind tudatában van egyetemes küldetésének. „*Egybe tud fonódni a különféle kultúrákkal, ez pedig mind az egyházat, mind a kultúrákat gazdagítja.*”

Az inkulturáció jelentőségének elismerése voltaképpen egyik vetülete annak a szemléletváltásnak, amely az egyházban a II. vatikáni zsinat nyomán indul meg. Ez az új szemlélet nyilvánul meg az egyház szegényekkel kapcsolatos magatartásának változásában is. Az ennek jegyében fogant dokumentumok és pápai állásfoglalások új távlatokat nyitnak, egyértelmű hivatkozási ponttá és inspirációvá válnak egyrészt a felszabadítási teológia számára,¹⁰² amely – amint azt fentebb láttuk – Freire felszabadítási pedagógiájára markánsan rányomta bélyegét. Másrészt Wresinski számára, aki VI. Pál kijelentésében konkrét megerősítést is nyer abban a meggyőződésében, miszerint az egyház mindenki, de *különösképpen a szegények egyháza*.

Mind az alfabetizációs program, mind a Negyedik Világ Szabadegyetem „nevelőinek” el kellett hagyniuk saját kultúrájuk világát, ki kellett lépniük az azt jellemző „kulturális invázió” paradigmájából ahhoz, hogy a két kultúra, a két világ – amelyek között eddig nem volt átjárás, hiszen még csak közös nyelv sem létezett – valóban találkozhassék, és törekvéseik nyomán az eddigi két különálló, részleges tudásból új, mindkét fél által elfogadott tudás szülessen, valóságos – mindkét felet involváló – emancipáció mehessen végbe. Az általuk megvalósított inkulturáció alapja az, hogy a pedagógiai cselekvésnek a növendék által ismert és megélt valóságból kell kiindulnia, a növendék nyelvén kell megfogalmazódnia, és arra kell irányulnia, hogy a növendék a tanulási folyamat eredményeképpen képes legyen kritikus gondolkodásra és autonóm cselekvésre.

Az emberben mindketten a Teremtő alkotását látják, az Isten-képesség zálogát pedig a keresztény tanítás radikális evangéliumi hagyományainak megfelelően mindketten a szabadságban, a személy autonómiájában jelölik meg.

Freire nevelési-művelődési szemlélete a zsidó – keresztény antropológián alapul.¹⁰³ A rendszere kifejtése során használt olyan fogalmak, mint *önértékelés, felszabadítás, megváltás, kegyelem, kommunió* – már önmagukban a vallási dimenziót juttatják eszünkbe. A szóhasználatnál is fontosabb azonban, hogy Freire pedagógiájának alapbelátásai rimelnek a felszabadítási teológiák releváns vonatkozásaira. Jelesül Gustavo Gutiérrez elméletének kiindulópontjára, amely szerint csak a gyakorlatból kiindulva lehet valóságos és érvényes megállapításokat tenni Istenről, (az élet értelméről, céljáról,) és ez a gyakorlat elsősorban a szegényekkel való törődésben, a velük való konkrét szolidaritásvállalásban nyilvánul meg. Ugyanígy felfedezhető bennük Leonardo Boff gyakorlati teológiájának hatása, mely szerint a szegények nem spirituális kategória, ezért a szegénységből történő megszabadulásnak sem spirituális, hanem társadalmi síkon kell végbemennie. A freirei koncepció, a különösképpen Medellín nevével összekapcsolódó püspöki konferenciák tanításával összhangban, kiemelt szerepet tulajdonítva a társadalom életében a szegény-

102 „A felszabadítás teológiája az első olyan tapasztalat, amely „a világegyház keretében a „helyi” egyház, illetve egyházak helyzetét, kultúráját (vagy annak hiányait) szembeesíti a keresztény hit üzenetével, és a teológiai pluralizmus egyik legmarkánsabb vállalkozásának bizonyul.” (BODA, 109)

103 Világosan megnyilvánul pl. a *L'Éducation: pratique de la liberté* 1. fejezetében.

ségnek, a szolgálatnak és a közösségnek, sajátos módszertant érvényesít a szegényeknek a társadalom életében való részvétele tekintetében. Először is, a valóságból kiindulva megállapítja, hogy bár a lét kiteljesedése mint általános emberi hivatás a történelemben önmagát létrehozó emberi természet kifejeződése, sokak számára hiányoznak a megvalósulásához szükséges konkrét feltételek. A valóságot az evangélium fényébe állítva leszögezi, hogy a feltételek hiányában az ember hivatása csorbát szenved, cselekvési tere beszűkül, ezért változtatásra, felszabadításra van szükség. Végül annak a belátásnak az értelmében, amely a felszabadítást a külső körülmények megváltoztatásának szükségességével gondolja elérni, a pedagógiát összekapcsolja a politikával, és a felszabadítás pedagógiáját a konkrét értelemben vett politikai küzdelem szintjére helyezi. Minthogy pedagógiai alaprelációjában az *én* csak akkor bontakoztathatja ki teljesen önmagát, ha ezt a *másik* is teljesen és szabadon megteheti, a felelősséget a másik ember iránti felelősségként értelmezi, amely a domesztikációhoz vezető leereszkedő segélyezés paradigmájából kilépve, nem intellektuális síkon, hanem a személyiség élettapasztalata által nyilvánul meg, és személyes elköteleződés révén, akár a másikkal vállalt sorsközösségben tud valóra válni. Ennek eléréséhez olyan oktatás-nevelést szorgalmaz, amely attól válik érvényessé, hogy hajlandó a „nép”-et meghívni arra, hogy gondolkodjon önmagáról, koráról, felelősségeiről, kulturális szerepéről.

A freirei elgondolás a remény és lehetőség pedagógiáját és politikáját kívánja felépíteni. Ebben a tekintetben is tanul „*a keresztény teológiai gondolkodásmódtól, amely a beteljesülés reményéből él, tisztában van ugyanakkor az emberi esendőséggel (bűnösséggel); mivel pedig végső reményét eszkatologikus távlatba helyezi, elkerüli az elnyomóan totalizáló marxizmus legnagyobb hibáját: az igazságosság-egyenlőség elérésének azonnali lehetőségébe vetett illúziót, mely szükségképpen erőszakos praxist eredményez.*” (MÉSZÁROS, 2005:94)

Az ember egyetemes erkölcsisége szerinte az emberi természetből fakad, és a történelemben valósul meg. Meggyőződése szerint az emberi élet, bár hatással van rá gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális struktúrák, mégis általuk determinálva. Messianisztikus forradalmiságában a szegények felszabadítását elhozó forradalom eszméjéhez nem kapcsol erőszakot. A forradalmi vezető jellemzésében (hiteles tanúbizonyosság, átütő erejű szeretet) voltaképpen egy próféta portrét rajzol meg evangéliumi nyelvezettel.¹⁰⁴ Nyilvánvaló célzatosság fedezhető fel abban, hogy *Az elnyomottak pedagógiája* utolsó bekezdése a keresztény tanítás kulcsszavaiából (*remény, bizalom, hit, teremtés*) épül fel, a mű utolsó szava pedig a *szeretni*.¹⁰⁵

Amikor Wresinski a Negyedik Világ nyomorultjaira néz, a metzi veszélyes emlékezet megtestesítőit látja bennük, minthogy az ő szemében pusztá létükkel ver-

104 Lásd Freire, P., 1980:165

105 „*Ha semmi más nem maradhat fenn ezekből az oldalakból, reményeink szerint akkor is fennmarad bizalmunk a népben. Hitünk az emberekben és egy olyan világ megteremtésében, amelyben könnyebb lesz szeretni.*” (Freire, P, 1980:180)

nek hidat és értelmezik a kereszténység lényegét a mai kor számára. A katolikus egyházon belül maradva, annak tanítását elfogadva, ám az evangéliumot sajátosan értelmezve olyan emberjogi mozgalmat hoz létre, amely azzal, hogy minden egyes személyben az egyetemes emberit ragadja meg, egyrészt nemzetek fölöttivé szélesedik, másrészt nemcsak a többi keresztény felekezet felé rajzol hidat, de ugyanebbe az ívbe belefoglalja a más vallásúakat, sőt az Istenben nem, de az emberben hívő, és e hitben a végsőkig elmenni képes, minden jó szándékú „munkatársat”. Antropológiájában, így az erre épülő pedagógiában is fontos szerepet játszanak a már a felvilágosodás és a francia forradalom korában megfogalmazott alapvető politikai és személyes szabadságjogok, amelyek minden embert megilletnek. Sarokköve azonban az a keresztény tanítás, mely szerint minden ember egyedi, megismételhetetlen lény, akinek az élete minden egyéb érdemtől függetlenül – akár egyéni képességekről, akár társadalmi hasznosságról van szó – önmagában méltóságot hordoz és abszolút értelemben vett értéket képvisel.

Wresinski a Negyedik Világ fogalmának megalkotásával és az evangéliumi hit középebe való helyezésével a gyakorlatban világítja meg a kereszténység társadalmi tanításának új aspektusát, ami akár jelentős változások kiindulási pontjává válhat a mélyszegénység mint jelenség és a mélyszegénységben élők megítélését illetően is. Wresinski Jézusa elsődlegesen és valójában az emberi szenvedéshez hajolt közel. Számára a bűn alapvetően nem más, mint a másik szenvedéséhez való osztozás elutasítása, mely abból fakad, hogy az egyén nem képes túllépni, felülemelkedni saját szenvedéstörténetén. Ebben az értelmezésben a Jézus által az emberek számára adott életminta mindent felforgató újdonsága abban áll, hogy az interperszonális kapcsolatban a felelősségteljes cselekvést a *másik* szenvedése iránti érzékenység határozza meg.¹⁰⁶ Wresinskinél a nyomorult mellé álló önkéntes hagyja, hogy „mozgását megakasszák az idegen szenvedések” (METZ 2005:141), hogy látásmódját a másik gondolkodásmódja formálja, s hogy ennek függvényében legyen kész a gyógyító cselekvésre. Hiszen meggyőződése szerint csak a valóságos helyzetből kiindulva – melynek megismerése elképzelhetetlen az évszázadokon át elszenvedett nehézségekre való emlékezés nélkül –, a „főszereplők”, vagyis a szegények által vezetettve, lépésről lépésre lehet kitapogatni az Isten Országá felé vezető utat. Ráadásul el kell fogadni azt a kényszert, hogy a reális szükségletek függvényében, az azokkal való folyamatos és tudatos szembesülés tükrében gyakran „pályamódosításra” lesz szükség. Wresinski életműve, az általa létrehozott intézmények és a szegényekkel személyesen vállalt sorközösség azt mutatja, hogy számára a keresztény tanítás lényege a legnyomorultabb ember szenvedése iránti figyelemből születő látásmód, s az ebből fakadó, szintén a másik felé forduló következetes válaszcselekvés.

106 Vö: „*Én voltam az a szorongásba dermedt család, az az iskolázatlan gyermek. Elmentél mellettem és nem ismertél föl, még csak le sem lassítottad a lépteidet.*” (Wresinski, 2010:98)

Összegzés

Kutatásomban két sajátos pedagógiai koncepciót vizsgáltam, jelesül Paulo Freire, illetve Joseph Wresinski emancipatorikus praxisát, melyeket a 20. század derekán, a maguk társadalmi kontextusában, a hátrányos helyzetű felnőttek brazilai, illetve franciaországi pedagógiai kihívásaira válaszolva dolgoztak ki. Alapvetően arra kerestem a választ, miben ragadható meg jelentőségük, kitapintva pedagógiájuk alapelveit, építőelemeit és módszereit, megragadva az eltéréseket, ugyanakkor felmutatva a rokon sajátosságokat azzal a céllal, hogy belőlük kiindulva kirajzolódhassék egy olyan közös alapzat, amelyre úgy tekinthetünk, mint akár rendkívül különböző helyi feltételek és viszonyok között, ma is működőképes pedagógia biztosítékaira.

Az első fejezetben rámutattam arra, hogy a népnevelés-népoktatás általános célja az emberi létállapot komplexitásának mobilizáló tudatosítása, a társadalmi csoportok közötti kapcsolatok (újra)felvétele, társadalmi távlatok megnyitása. Láthattuk, hogy a művelődés milyen fontos szerepet játszik abban, hogy az egyén felfedezze döntési és cselekvési képességét, mégpedig a közösség erejének segítségével, és hogy ezt a képességet önmaga, valamint szűkebb-tágabb közössége érdekében kamatoztassa.

Freire felszabadítási pedagógiájának jelentőségét összegezve megállapíthatjuk, hogy a nevelési alapreláció meghatározó tagja a növendék, ezért minden pedagógiai szituációban tekintetbe kell venni tudását, tapasztalatát, világszemléletét. Ebből következik, hogy mindenfajta valódi, azaz felszabadító nevelés dialóguson alapul, a kidolgozástól a megvalósításig. Mindkét fél: a növendék és a nevelő öntudata, objektív helyzete, kultúrája, vágyai és törekvései a másikkal való relációban értelmeződik. Az elnyomott melletti szolidaritás csak úgy alakulhat ki, ha az elnyomó gyökeresen megváltoztatja a világban elfoglalt helyéről, a személyisége kibontakoztatásának lehetőségeiről, a másik ember szerepéről vallott felfogását.

Az elnyomottak pedagógiája elutasítja a társadalmi reprodukció determinizmusát, és általában minden olyan helyzetet, amely egyik társadalmi csoportnak egy másik fölötti uralmán alapul. Célja, hogy ráébressze az elnyomottat: képes aktív résztvevővé válni saját helyzete megváltoztatásában és a társadalom átférfálásában. Kritikával tekint az individualizmust és a versengést, s ezzel együtt egy kirekesztő kultúrát előtérbe helyező tőkés társadalomra. Ebből következően úgy látja, hogy az ember kiteljesedéséhez vezető, közösségen és szolidaritáson alapuló tudást

csak a fennálló társadalmi viszonyok megváltoztatásával lehet felépíteni. Leleplezi az úgynevezett „humanitárius”, azaz leereszkedő jótékonyaságon alapuló gyakorlatokat, mivel szerinte ezek valójában még inkább megszilárdítják azt a szemléletet, mely szerint az elnyomottak alacsonyabb rendűek, akik képtelenek változtatni sorsukon. Freire az alfabetizációs programban olyan, a hátrányos helyzetűek tudását valorizáló pedagógiai modellt valósít meg, amely a felszabadítási teológia kiindulási pontját magáévá téve, a másik iránti felelősség imperatívuszával elkötelezi magát a szegények mellett, valamint helyreállítja önbecsülésüket és azt a hitüket, hogy aktív résztvevőkké válhatnak a társadalom életében. Ehhez a tárgyiasított elnyomott és privilegizált elnyomó közötti alá-fölrendeltségi viszonyt két szubjektum közötti horizontális viszonyra cseréli fel. Az ily módon felszabadító pedagógia az emberre úgy tekint mint kultúrát létrehozni képes, kreatív teremtményre. Ugyancsak elutasítja az oktatás-nevelés és művelődés technokrata és utilitarista felfogását, amely a pedagógiát a növendék termelő tevékenységre való képességének fejlesztésére korlátozza. Számára a valódi művelődés a világra való rácsodálkozás, amely a valóság felismerését, az együttműködés kialakulását, a kreativitás és kíváncsiság felkeltését elősegítő gyakorlatok révén valósulhat meg. Ebből következően a társadalmi determinizmus reménytelensége helyébe a felszabadítási teológia alapbelátásaival összezsugorított művelődési modell: a remény pedagógiáját helyezi, melyben a jövő nem a múlt által meghatározott végzet, hanem a dialógusra épülő felszabadítás által működésbe hozott kreativitás közösségi produktuma.

Ezért van döntő szerepe a kritikus gondolkodásnak Freire felszabadítási pedagógiájában. A tudás felépítéséhez vezető folyamat olyan mértékben halad előre, amilyen mértékben változik, formálódik a résztvevők világszemlélete, és válnak a folyamat aktív résztvevőivé elsősorban azáltal, hogy kilépnek a némaságra íteltettség passzivitásából, és párbeszédbe lépnek környezetükkel. A kritikus gondolkodás és a beszélgetést generáló egzisztenciális témák problematizálása Freirénél nélkülözhetetlen eszközei annak, hogy a növendék exteriorizálja a tárgyra vonatkozó tudását, és egyre inkább autonómmá váljon. Az így kialakított kritikus gondolkodás vértézi fel a környező világból ellene irányuló manipulációval szemben. Az ezen alapuló praxis nem maradhat meg a valóság és gyakorlat dichotómiájában, így nem írható le pusztán új módszertani fogalmakkal; alapvetően új kapcsolatot hoz létre a tudás és a tanulási folyamat résztvevői között. Ebben a tudások párbeszédén alapuló kapcsolatban nincs többé kizárólagos nevelő, sem kizárólagos növendék. A két fél tudása egyenértékű, és teljes személyiségükkel vesznek részt egy új, közös tudás létrehozásában, amely egyúttal személyiségük egymás általi gazdagodását is eredményezi. Az alfabetizációs programban felhasznált témák megválasztásában, a problémák tárgyalásának módszerében az inkulturáció igényének megfelelően a növendékek tapasztalaton alapuló tudása: világlátásuk, szokásrendszerük, beszédmódjuk, vallásos hiedelmek stb. jelentik az elsődleges kiindulópontot. Ez az új szemléletű pedagógia csak a brazil oktatási-nevelési rendszer többszáz éves, „bank”-szemléletű tradícióival való szakítás, és gyökeresen új alapokról induló és

hosszan tartó folyamatos erőfeszítések árán, teljes paradigmaváltással valósítható meg.

A Negyedik Világ Szabadegyetem története alapján egy olyan létesítmény rajzolódik ki, melynek fő eredetisége a hátrányos helyzetű népességgel történő együttes építkezés. Kiindulópontja az az antropológiai alapbelátás, mely szerint a sokszorosan hátrányos helyzetű ember, mint a legtisztább formájában megnyilvánuló Isten-képmás, különösképpen méltó arra, hogy a társadalom figyelmének középpontjában érezhesse magát, következésképpen társadalmi emancipációjának társadalmi összefogással kell létrejönnie. A családok kezdeményező szerepének elismerése, a tudás megosztásának gyakorlata, valamint a „Negyedik Világ” mint pozitív identitás megszületése alkotják azokat az alappilléreket, amelyekből a Negyedik Világ Szabadegyetem kialakul. Története azt is világosan megmutatja, hogy az inkulturáció figyelembe vételével kialakított módszerek a mindenkori igények függvényében folyamatosan változnak annak érdekében, hogy a nyilvános megszólalás az emancipáció eszköze lehessen. Azzal, hogy elismeri a szegények tapasztalati tudását, és a tudás megosztásába más társadalmi szereplőket is bevon, alapvető fordulatot hajt végre a tudás forrását és a tudásáramlás irányát illetően. Minden szereplő részére megadja a lehetőséget arra, hogy közösséget formálva, a szegénység megszüntetésének személyes közreműködőjévé váljon. Olyan tervet fogalmaz meg, amelyben a résztvevők egyenlők, és amelyben nagyon erős minden érintett motivációja és mobilizációja. A tapasztalati tudás kerül a középpontba, ebből kiindulva változik meg minden szereplő viszonyulása a maga és a másik tudásához, és ebből jön létre az új, teljesebb, mert minden fél által elfogadott tudás.

A Negyedik Világ Szabadegyetem fórumán zajló interakciók több tényező együtthatásából jönnek létre. Az a tény, hogy a találkozó témáját az abszolút prioritást élvező aktivisták határozzák meg, és minden alkalomra előkészítő beszélgetéseken készülnek, nemcsak gördülékeny és tartalmas, hanem egyben mindenki számára világosan követhető vitát tesz lehetővé, miközben nem feledkeznek meg a témához kapcsolódó esetleges érzelmi töltésről sem. A feldolgozásához megválasztott tevékenységek és didaktikai módszerek sokszínűsége változatos intellektuális ösztönzéseket tesz lehetővé. A csoporton belüli viszonyokat valamennyi szereplő részéről a másik feltétel nélküli tiszteletben tartása és emberi méltóságának elismerése, valamint a szabadság gyakorlata, az interakciók reciprocitása és a változás iránti elkötelezettség jellemzi. Ily módon születhet valódi találkozás a rendkívül eltérő szociokulturális milióból érkező, s ebből fakadóan a formális tudáshoz való hozzájutást illetően is rendkívül különböző résztvevők között. Ebben a találkozásban feloldódik mind a sokféle tudás eltérő szintű megítélése, mind a tudáshoz való viszonyok különbözősége, ami által valódi vita jöhet létre. A Szabadegyetem minden szereplője részt vesz a tudatos és önkéntes önképzési folyamatban, amely révén úgy jön létre egyéni és közösségi szinten is új, komplex tudás, hogy a folyamatban minden egyes résztvevő tudása maga is formálódik. Ez előmozdítja a közösség ön-tudatosodását, és végső soron társadalmi változásokhoz vezethet.

A Negyedik Világ Szabadegyetem olyan létesítmény, amelyet mindenekelőtt a mélyszegénység tapasztalatával rendelkező, a jogokhoz, és különösképpen a tudáshoz való hozzáférésekből kizárt személyek érdekében hoztak létre. Fontos kiindulási elv tehát, hogy semmiféle előzetesen megszerzett tudás nem feltétele a részvételnek, míg a szabadegyetemek elsőprő többsége esetében – legalább implicit módon – elvárás az írás-olvasás, az intellektuális gondolkodás gyakorlata, illetve ugyancsak implicit feltételezés a közös kulturális referenciák megléte. A Wresinski által létrehozott intézmény olyan embereket szólít meg, akik kezdetben még arra sem tartják képesnek magukat, hogy egy problémát több szempontból végiggondoljanak vagy gondolataikat mások előtt megfogalmazzák, arra pedig még kevésbé, hogy a többiek számára is értékes módon járuljanak hozzá intellektuálisan a problémáról rendezett vita konklúziójához. Fórumain a tapasztalatban és praxisban rejlő tudás kerül napvilágra, értéke tudatosul abban, aki hordozza, így előmozdítja felszabadulását. A tapasztalat mobilizálódik, új tudásokat hoz létre. A résztvevők között párbeszéd alakul ki, ebből következően egyéni és közösségi szintű öntudatra ébredés, reciprocitás a csoporton belüli és kívüli kapcsolatokban, és az interakciók azok gondolkodásmódját és világszemléletét is átformálják, akiknek nincs tapasztalatuk a mélyszegénységről, hanem önként köteleződtek el a tudás felépítésének folyamatában. Végül mindezek eredményeképpen új társadalmi kapcsolatok létesülnek, amelyek képesek arra, hogy társadalmi változást idézzenek elő.

A Szabadegyetem a felszabadítás eszközevé válik azzal is, hogy elősegíti a kapcsolat(ok) helyreállítását. S miközben a Negyedik Világ a többségi társadalmat a maga tapasztalatával gazdagítva saját felszabadulását mozdítja elő, a tudását elismerő és befogadó világ is szabadabbá válhat hiányaitól, kötöttségeitől. Ez messze meghaladja a szegénység vagy a művelődés problémáját.

A tudáshoz, művelődéshez való jogot mind Freire, mind Wresinski alapvető – Istentől származó – emberi jognak tartja. Pedagógiájuk a keresztény antropológiában gyökerező koncepció, amelynek alkotóelemeit mindketten személyes elköteleződésből fakadó praxisban próbálták ki és formáltak belőlük sajátos, csak rájuk jellemző rendszert. Létrehozott életművük jelentősége azonban csak akkor áll előttünk a maga teljességében, ha a gyakorlatban formálódott koncepción túl meglátjuk benne személyes bevonódásukat, valamint azt a hatást, amelyet magával ragadó karizmatikus személyiségként gyakorolni tudtak olyan emberekre, akikből hozzájuk hasonlóan elkötelezett munkatársak váltak. Pedagógiájuk megőrzése, tovább hagyományozódása tehát csak e két komplex tényező dinamikus egysége esetén tud megvalósulni.

Az elvégzett kutatás a felnőttoktatáshoz kapcsolódik, amelyen belül Magyarországon ismereteim szerint ilyen megközelítésű szakmunkák nem születtek, holott jelentőségét már csak az a tény is igazolja, hogy az új évezred kezdete óta a magyar oktatáspolitikai már két ízben látta szükségesnek, hogy törvényi szabályozással segítse. Először 2001-ben, majd később 2013-ban hoz erre vonatkozó törvényt a Parlament. A 2013-as 77. törvény külön passzusban fogalmazza meg az olyan *képzetek*

hivatalos elismerését, amelyek nem valamely nevesíthető szakképesítéshez, szak-képzettséghez vagy nyelvi képzettséghez köthetők, hanem azt a célt tűzik ki, hogy hozzájáruljanak „a felnőtt személyiségének fejlődéséhez, a társadalmi esélyegyenlőség és az állampolgári kompetencia kialakulásához”. (2.§) Munkám ugyanakkor közvetten érinti a közoktatásban, az iskolákban folyó nevelési-oktatási folyamatokat is, esetleges kapcsolódási pontokat kínálva számukra, hiszen a hátrányos helyzet, a kirekesztettség, a szegregáció jelenkori magyar iskolarendszerünknek is egyik legégetőbb kihívása. Az iskola pedig egyrészt leképezi a társadalom jellemző attitűdjeit, másrészt tovább hagyományozza a következő nemzedékre is. A kutatás tehát, amely arra irányult, hogy feltárja a közelmúlt két, egyértelműen vallási indíttatású és sajátos hermeneutikájú pedagógiai koncepcióját, reményeim szerint értékes adalékokkal szolgálhat a jelenkor hátrányos helyzetűekkel foglalkozó vizsgálódásaihoz, ekként érvényes mondanivalója lehet a kortárs magyar pedagógia számára is.

Bibliográfia

- ANDERLE Ádám: Latin-Amerika története. JATEPress, Szeged, 2010
- ANDORKA, Rudolf: A társadalmi problémák szociológiája: szegénység és társadalmi beilleszkedési zavarok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1990
- ANDORKA, Rudolf: Bevezetés a szociológiába, Osiris, Budapest, 2006
- BAJUSZ Klára – FILÓ Csilla – NÉMETH Balázs: A magyar felnőttoktatás története a XX. század közepéig. PTE TTK FEEFI, Pécs, 2004
- BAJUSZ Klára – NÉMETH Balázs (szerk.): Felnőttoktatási felfogások a 20. században. Andragógiai szöveggyűjtemény, Publikon Kiadó, Pécs, 2011
- BARBIER, René: Séquence 10. Les universités populaires d’hier à aujourd’hui ou la liberté d’apprendre et de transmettre. <http://www.barbier-rd.nom.fr/learningP8/tele/hist10.pdf> (utolsó megtekintés: 2018.08.23.)
- BEGASSE DE DHAEM, Amaury: Théologie de filiation et universalité du salut. L’anthropologie théologique de Joseph Wresinski. Cerf, Paris, 2011
- BENŐ Kálmán: A felnőttoktatás változó funkciói. Értelmezési keretek és problémák. In: KOLTAI Dénes (szerk.): *Az andragógiai elmélet és gyakorlat útján. Szöveggyűjtemény*, JPTE, Pécs, 1995. 376-392.
- BODA László: Inkulturáció, egyház, Európa: Az Evangélium és a kultúrák átültetése. Mundecon, Budapest, 1994
- BOFF, Leonardo: Miatyánk. Ecclesia, Budapest, 1989
- BOFF, Leonardo: Teológus a zöld pokolban. Agape, Novi Sad, 1988
- BOROS Dezső kiadatlan dolgozatai Karácsony Sándor pedagógiájáról és a tanárképzésről. Acta Paedagogica Debrecina 92. szám, Debrecen, 1990
- BOURDIEU, Pierre – PASSERON, Jean-Claude: La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement. Éditions de Minuit, Paris, 1970
- BUGÁR M. István: Szabadság, szeretet, személy. Az ókeresztény teológia antropológiai vetülete. Kairosz Kiadó, Budapest. 2013
- CAILLAUX, Jean-Claude: Petite vie de Joseph Wresinski, Desclée de Brouwer, Paris, 2007
- CHARTIER, Anne-Marie: Les pionniers de l’éducation nouvelle au Brésil, entre mémoire et histoire. In: *Histoire de l’éducation*, 97/2003. <https://journals.openedition.org/histoire-education/392> (utolsó megtekintés: 2018.08.23.)
- CUCHET, Guillaume: Nouvelles perspectives historiographiques sur les prêtres-ouvriers (1943-1954). *Vingtième Siècle. Revue d’histoire*, 2005, n° 87,(3), 177-187. doi:10.3917/ving.087.0177.

- CSORBA Péter: A Magyar Református Népfőiskolai Mozgalom 1936-48 között. In: MARÓTI Andor – RUBOVSKY Kálmán – SÁRI Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*, Magyar Művelődési Intézet, Budapest, 1998
- DACOS-BURGUES Marie-Hélène: Agir avec Joseph Wresinski. L'engagement républicain du fondateur du Mouvement ATD Quart Monde. Éditions chronique sociale, Lyon, 2008
- DANKÓ Imre: A pedagógia filozófiai alapvetése Karácsony Sándor munkásságában. In: PETRIKÁS Árpád (szerk.): *Karácsony Sándor öröksége. Pedagógiai értékek és műhelyek, Debrecen I.* Debrecen, 1991
- DAVIS Kingsley – MOORE, Wilbert E.: A rétegződés néhány elve. In: ANGELUSZ Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum, Budapest, 1997. 10-23.
- DEFRAIGNE-TARDIEU, Geneviève: L'Université populaire Quart Monde. La construction du savoir émancipatoire. Presses universitaires de Paris Ouest. Paris, 2012
- DE LA GORCE, Francine: L'espoir gronde. Éditions Quart Monde, Paris, 1992
- DE LA GORCE, Francine: Un peuple se lève. Éditions Quart Monde, Paris, 1995
- DOMANSKI, Henryk: A szegénység társadalmi meghatározói a posztkommunista társadalmakban. In: *Szociológiai Szemle*, 2001/4. 40-65.
- DUBY, Georges (szerk.): Franciaország története II., Osiris, Budapest, 2007
- DURKÓ Mátyás: Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai. Budapest, Magyar Művelődési Intézet, 1999
- DURKÓ Mátyás: Nevelési, művelődési, önművelési folyamatok alapp problémái Karácsony Sándornál, In: PETRIKÁS Árpád (szerk.): *Karácsony Sándor öröksége. Pedagógiai értékek és műhelyek*. Debrecen, 1991. 134-145.
- DURKÓ Mátyás: Társadalom, felnőttnevelés, önnévelés. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1998
- ENDERS, Armelle: Histoire du Brésil contemporain, XIX^e-XX^e siècles. Éditions Complexe, Bruxelles, 1997
- FARKAS Éva: A láthatatlan szakma, typiART, Pécs, 2013
- FARKAS Éva: A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése. SZTE JGYPK FI, Szeged, 2014
- FAUSTO, Boris: Brazília rövid története. Equinter Kiadó, Budapest, 2011
- FEKETE Károly: Karácsony Sándor a teológus szemével. In: BREZSNYÁNSZKY László (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*. Gondolat Kiadó, 2007
- FENYŐ Imre: Karácsony Sándor a debreceni katedrán. In: BREZSNYÁNSZKY László – FENYŐ Imre (szerk.): *A Debreceni Iskola. Acta Paedagogica Debrecina*, Debrecen, 2004
- FENYŐ Imre: Karácsony Sándor nemzetkarakterológiai koncepciójáról. In: FENYŐ Imre – RÉBAY Magdolna (szerk.): *Felszántatlan területeken. Tanul-*

- mányok Brezsnýánszky László 65. születésnapjára.* Csokonai Kiadó, Debrecen, 2010
- FERGE Zsuzsa: A magyarországi szegénységről. In: *Info-Társadalomtudomány*, 54. 2001. 17-26.
- FERGE Zsuzsa: Társadalmi áramlatok és egyéni szerepek: adalékok a rendszerstruktúra és a társadalmi struktúra átalakulásának dinamikájához. Napvilág, Budapest, 2010
- FREIRE, Ana Maria Araújo: A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire, 27-68, in: GADOTTI, Moacir (szerk.): *Paulo Freire. Uma Biobibliografia*, 1996. http://seminario-paulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabio-bibliografia.pdf (utolsó megtekintés: 2018.08.23.)
- FREIRE, Paulo: A educação na cidade. Préface. Sao Paulo: Cortez Editora, 2006
- FREIRE, Paulo: Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha praxis. Direction, organisation et notes de Ana Maria Araujo Freire. 2e édition revue. Série Paulo Freire. Sao Paulo: Editora Unesco, 2002
- FREIRE, Paulo: La pédagogie des opprimés. Maspero, Paris, 1980
- FREIRE, Paulo: L'éducation: pratique de la liberté. Éditions du Cerf, Paris, 1971
- FREIRE, Paulo: Pedagogy of Hope: Re/iving Pedagogy of the Oppressed. Notes par Ana Maria Arujo Freire. Londres et New York: Continuum, 2004
- FREIRE, Paulo: Pedagogia da autonomia: saberes necessarios à prática educativa. 37ª edição. „Coleção Leitura”. Sao Paulo: Paz e Terra, 2008
- FREIRE, Paulo: Politics and education, UCLA Latin American Center Publications, University of California, Los Angeles, 1998
- FREIRE, Paulo et GUIMARÃES, Sérgio: Aprendendo com a propria historia 1. Coll: „Educação e Comunicação no 19”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- GADOTTI, Moacir: The Political-Pedagogical Praxis of Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo: *Politics and education*, UCLA Latin American Center Publications, University of California, Los Angeles, 1998. 105-112.
- GÁNÓCZY Sándor: A másik beszédes arca. In: *Pannonhalmi Szemle* 2013/4, 35-47.
- GANS, Herbert J.: Mire szolgálnak az értelmetlen szegények? In: *Esély*, 1992/3. 3-17.
- GÉCZI János – STIRLING János – TŰSKE László: Bevezetés a művelődéstörténetbe. 2007. Magyar Elektronikus Könyvtár, <http://mek.oszk.hu/07400/07453/07453.pdf> (utolsó megtekintés: 2018.06.23.)
- GERHARDT, Heinz-Peter: Paulo Freire. In: *Perspectivas: revista trimestral de educaci3n comparada* (Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educaci3n), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, 463-484.
- GIRARD, René: Látám a sátánt, mint a villámást lehullani az égből, Atlantisz, Budapest, 2013
- GOLNHOFER Erzsébet: Hazai pedagógiai nézetek 1945-1949. Iskolakultúra, Pécs, 2004

- GRAND LAROUSSE DE LA LANGUE FRANÇAISE en six volumes, tome 2.
Librairie Larousse, Paris, 1971
- GRIEU, Étienne: Refuser la misère, le Père Joseph Wresinski et ATD Quart Monde, *Transversalités*, No.111, 2009. juillet-septembre, 91-103., 2009
- GUNST Péter: A paraszti társadalom Magyarországon a két világháború között. MTA Történettudományi Intézet, Budapest, 1987
- GUNST Péter: Életszínvonal Magyarországon a két világháború között. In: ANGI János –BARTA János (szerk.): *Emlékkönyv Orosz István 70. születésnapjára*, Multiplex Media, Debrecen, 2005
- GUTIÉRREZ, Gustavo – MÜLLER, Gerhard Ludwig: A szegények oldalán. A felszabadítási teológia. Új Ember, Budapest, 2016
- GYÁNI Gábor – KÖVÉR György: Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig. Osiris Kiadó, Budapest, 1998.
- GYURGYÁK János: Ezzé lett magyar hazátok, Osiris Kiadó, Budapest, 2007.
- HARANGI László: A dán felnőttoktatás rendszere, *Kultúra és közösség*, 14. sz. http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2010/4/kek_2010_4_14.pdf, 2010. (utolsó megtekintés 2017.09.29.)
- HAYAT, Pierre (2009): Emmanuel Lévinas: une intuition du social. In: *Le philosophe* 2/2009 (N° 32), 127-137.
- HORVÁTH Gyula: Vargás és az 1935-ös brazíliai népfront. In: HORVÁTH Gyula: *Ültetvény és politika. Tanulmányok Brazília történetéből*. Szeged, 1996. 75-113.o.
- HORVÁTH Gyula: A populista politikai, társadalmi erők Goulart elnöksége alatt (1961-1964). In: HORVÁTH Gyula: *Ültetvény és politika. Tanulmányok Brazília történetéből*. Szeged, 1996. 129-165.
- ILLICH, Ivan: *Deschooling Society. Ritualization of Progress*. New York, Harper & Row Publishers Inc, 1971
- KARÁCSONY Sándor: A magyar béke. In: *A magyar demokrácia. A magyar béke*. Széphalom Könyvműhely, Budapest, 2011
- KARÁCSONY Sándor: A magyar észjárás 3. kiadás. Széphalom Könyvműhely, Budapest, 2009
- KARÁCSONY Sándor: Ocsúdó magyarság. (Szokásrendszer és pedagógia). Budapest, Széphalom Könyvműhely, 2002
- KARÁCSONY Sándor: Magyar nevelés, In: *Magyarság és nevelés. Válogatott tanulmányok*. Áron Kiadó, Budapest, 2003.
- KARÁCSONY Sándor: Új szántás. In: *Új Szántás*, 1947. I. sz. 1-4.
- KISS Gabriella: Aki a legnyomorultabb embert helyezte antropológiája középpontjába: Joseph Wresinski. In: *Iskolakultúra*, 2015/5-6. 114-123.
- KISS Gabriella: A szegények identitása – Sokszoros megfosztottság és rehabilitáció Wresinski antropológiájában. In: GÉR András László – JENEI Péter – ZILA Gábor (szerk.): *Hiszek, hogy megértsem*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2015. 394-400.

- KISS Gabriella: Aspects sociaux et religieux dans l'anthropologie pédagogique de Joseph Wresinski, in: *Ostium – Open Access Journal for Humanities*, N° 4, 2016. <http://www.ostium.sk/sk/aspects-sociaux-et-religieux-dans-lanthropologie-pedagogique-de-joseph-wresinski/>
- KISS Gabriella: A tudás és a tanulás értelmezése Paulo Freire és Joseph Wresinski pedagógiai gyakorlatában. In: KARLOVITZ János Tibor (szerk.): *Százarcú pedagógia*. Komarno, 2015. 410-420.
- KISS, Gabriella: A vallás fogalma Joseph Wresinski gondolkodásában és mozgalmában. In: KENDEFFY Gábor – KOPECZKY Rita (szerk.): *Vallásfogalmak sokfélesége*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2012. 176-184.
- KISS, Gabriella: Egy társadalmi kihívás – két pedagógiai válasz – három alapkérdés. In: Zila Gábor (szerk.): *Hitetek mellé tudományt*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2015. 133-142.
- KISS, Gabriella: Hommage à Joseph Wresinski. In: *Vigilia* 2013/8, 580-589.
- KISS Gabriella: Két hagyománytiszteelő forradalmár: Joseph Wresinski és Karácsony Sándor pedagógiája. In: KARLOVITZ János Tibor (szerk.): *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok*. Komarno, 2016. 35-44.
- KISS Gabriella: La responsabilité pour autrui. In: *Revue Quart Monde*, 2016/4. 17-22.
- KISS Gabriella: Two revolutionist traditionalists: The pedagogical concepts of Joseph Wresinski and Sándor Krácsony, in: *ph Publico* N° 14, 2018. július. 147-153.
- KONTRA György: Karácsony Sándor, a nagyhírű professzor. BIP, Budapest, 2003
- KOTICS József: Közösségkutatások Magyarországon. http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/indexc25f.html?option=com_tanelem&id_tanelem=833&tip=0 (utolsó megtekintés: 2018.07.07.)
- KOVÁCS Bálint: Protestáns népfőiskolai mozgalom Magyarországon (1936-1948). Püski Kiadó, Budapest, 1994
- KOVÁCS Marian: Gustavo Gutiérrez és felszabadítási teológiájának kapcsolódási pontjai a történelemtudománnyal. In: *Acta studiorum religionis*, (3). 2008. 33-81.
- KOVÁCS, Örs: Az 1968-as májusi diákmozgalom és De Gaulle bukásának külpolitikai összefüggései. PhD értekezés, 2013 [https://btk.ppke.hu/uploads/articles/7429/file/Kov%C3%A1cs%20%C3%96rs_disszert%C3%A1ci%C3%B3\(1\).pdf](https://btk.ppke.hu/uploads/articles/7429/file/Kov%C3%A1cs%20%C3%96rs_disszert%C3%A1ci%C3%B3(1).pdf) (utolsó megtekintés: 2018.07.01.)
- LABBENS, Jean: La condition sous-prolétarienne, l'héritage du passé, Bureau de Recherches Sociales, Paris, 1965
- LANGE, Ernst: Einführung. In: FREIRE, Paulo: *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 1973, 9-23.
- LÁNYI Gusztáv: Magyarság, protestantizmus, társaslélektan. Hagyomány és megújulás konfliktusa Karácsony Sándor életművében. Osiris, Budapest 2000

- LÁZÁR Imre: Neveléstudomány a kulturális antropológia talapzatán. In: LÁZÁR Imre – SZENCZI Árpád (szerk.): *A nevelés kozmológusai: Kodály Zoltán, Karácsony Sándor és Németh László megújító öröksége*, L'Harmattan, Budapest, 2015.
- LECLERC, Marc: L'anthropologie du Père Joseph Wresinski: entre Philosophie et Théologie, In: *Colloque international Joseph Wresinski. Acteur et prophète du peuple des pauvres*, Éditions Quart Monde, Paris, 2004. 43-54.
- LENGYEL György: A multipozicionális gazdasági elit a két világháború között. (Fejezetek egy történet-szociológiai kutatásból.) ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 1993
- LÉVINAS, Emmanuel: Totalité et Infini: essai sur l'extériorité. Kluwer Academic, Paris, 2001
- LEWIS, Oscar: Sanchez gyermekei. Európa Kiadó, Budapest, 1966
- LIMA, Venicio Artur de: Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire. Coll. „Educação e comunicação”, vol. 4. Sao Paulo: Paz e Terra, 1984
- MARÓTI Andor: Fogalomváltás a magyar népművelés és felnőttoktatás történetében, (In: MARÓTI Andor – RUBOVSKY Kálmán – SÁRI Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*, Magyar Művelődési Intézet, Budapest, 1998. 52-62.
- MÁTÉ-TÓTH András: A szegények tanítása. Az európai és latin-amerikai szociális tanítás. In: *Vigília*, 1991/8. 575-580.
- MÁTÉ-TÓTH András: Szegények közöttünk. In: *Vigília*, 2013/12. 923-925.
- MÁTÉ-TÓTH András: Születőben a szegények egyháza. In: *Vigília*, 1989/9 648-652.
- MERCIER, Lucien: Les Universités populaires 1899-1914. Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle, Éditions Ouvrières, Paris, 1986
- MÉSZÁROS György: A „rossz-arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. In: *Iskolakultúra*, 2005/4, 84-101.
- MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris, Budapest, 2003
- METZ, Johann Baptist: *Szenvedéstörténet és megváltástörténet*, fordította Görfői Tibor, Budapest, L'Harmattan Kiadó 2005
- MIGNON, Jean-Marie: *Une histoire de l'éducation populaire*, La Découverte (coll. Alternatives sociales), Paris, 2007
- MONFILS, Thierry: Le Père Joseph Wresinski fondateur d'ATD Quart Monde. Bruxelles, Culture et Vérité, 1994
- MONFILS, Thierry: Le Père Joseph Wresinski. Sacerdote et amour des pauvres. Éditions jésuites, Namur, 2017
- NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: A pedagógia problémátörténete. Gondolat, Budapest, 2004
- NÉMETH Balázs: A magyar felnőttoktatás története a kiegyezéstől a XX. század közepéig. In: BAJUSZ Klára – FILÓ Csilla – NÉMETH Balázs: *A magyar*

- felnőttoktatás története a XX. század közepéig*. PTE TTK FEEFI, Pécs, 2004)
- NEMO, Philippe: Etika és végtelen. Interjú Emmanuel Lévinas-szal, In: BOKODY Péter – SZEGEDI Nóra – KENÉZ László (szerk.): *Transzcendencia és megértés. Etika és metafizika Lévinas filozófiájában*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2008
- NOTERMANS, Eugène: Le père Joseph. La passion de l'autre. Éditions Quart Monde, 6. http://www.joseph-wresinski.org/wp-content/uploads/sites/2/2016/07/Passion_de_l_autre_Notermans.pdf (utolsó megtekintés: 2018.08.07.)
- N. SZABÓ József: A népfőiskolák és a II. világháború utáni művelődéspolitikai (1945-1946). In: MARÓTI Andor – RUBOVSKY Kálmán – SÁRI Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*, Magyar Művelődési Intézet, Budapest, 1998. 179-181.
- POUJOL, Geneviève: *Éducation populaire : le tournant des années 70*, L'Harmattan (coll. Débats Jeunes), Paris, 2000
- POUJOL, Geneviève: *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*, Éditions ouvrières (coll. Politique sociale), Paris, 1981
- POULOUIN, Gérard., Universités populaires, hier et aujourd'hui. Universités populaires & C^{ie}, Paris, 2012
- PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998
- RÉTHY Endréné – VAMOS Ágnes: A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Esélyegyenlőség és méltányos pedagógia, ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2006. <http://mek.oszk.hu/05400/05467/05467.pdf> (utolsó megtekintés: 2015.09.29.)
- RICHEZ, J.-C.: Les universités populaires en France. Un état des lieux à la lumière de trois expériences européennes : Allemagne, Italie et Suède, INJEP Notes & rapports/Rapport d'étude. 2018.
- SAYER, Josef: Előszó. In: GUTIÉRREZ, Gustavo – MÜLLER, Gerhard Ludwig: *A szegények oldalán. A felszabadítási teológia*. Új Ember, Budapest, 2016
- SPÉDER Zsolt: A szegénység változó arcai. Tények és értelmezések. Századvég Kiadó, Budapest, 2002.
- SZILÁGYI Ágnes Judit: Kampány vagy építkezés: a brazil oktatásügy régi és új útjai, In: FERWAGNER Péter Ákos – KALMÁR Zoltán (szerk.): *Az átmenet egyensúlya. Szilágyi István 60 éves*. Áron Kiadó, Budapest, 2010.
- SZ. TÓTH JÁNOS: A magyar műveltség esélyei, Püski Kiadó, Budapest. 1993.
- SZÓRÓ, Ilona: Az „Új Szántás” című folyóirat, egy új művelődéspolitikai szolgáltatásban. In: KARLOVITZ János Tibor (szerk.): *Társadalomtudományi gondolatok a harmadik évezred elején*. Komarno, 2013.
- TÉTARD, Françoise: „Vous avez dit éducation populaire. Itinéraire chronologique „. In : Agora, n° 44, 2007. 74-89.

Tartalom

Bevezetés	7
---------------------	---

I. A hátrányos helyzetű felnőttek pedagógiája a 20. század derekán: az európai népfőiskola és magyarországi recepciója, Karácsony Sándor szabadművelődési rendszere

I. 1. A hátrányos helyzet definiálásának problémái	11
I. 2. A népfőiskolai mozgalom	15
I. 2. 1. <i>A dán népfőiskola</i>	15
I. 2. 2. <i>Magyarország társadalma a két világháború között</i>	16
I. 2. 3. <i>A népfőiskola Magyarországon</i>	23
I. 3. Egy csirájában elfojtott kezdeményezés: Karácsony Sándor szabadművelődési rendszere	24
I. 3. 1. <i>Karácsony pedagógiájának a felnőttművelés szempontjából lényeges sajátosságai</i>	25
I. 3. 2. <i>A szabadművelődés utópiája</i>	28
I. 4. A felnőttképzés nemzetközi trendjei a második világháború után	32

II. Paulo Freire felszabadítási pedagógiája

II. 1. Brazília a 20. század közepén	34
II. 2. A felszabadítási teológia	40
II. 3. Freire életpályája	46
II. 3. 1. <i>Gyermekkora, tanulmányai</i>	46
II. 3. 2. <i>Az 1947-1957 közötti időszak: a pályakezdés évei</i>	46
II. 3. 3. <i>A későbbi Freire-módszert megalapozó tapasztalatok Recife-ben</i>	49
II. 3. 4. <i>Kulturális körök: Circulos de culturais</i>	50
II. 3. 5. <i>Száműzetésben (1964–1969)</i>	52
II. 3. 6. <i>Genf és Afrika</i>	53
II. 3. 7. <i>Visszatérés Braziliába</i>	54
II. 4. Freire antropológiája, világszemlélete, a belőlük kinövő pedagógia	56
II. 4. 1. <i>Elnyomók és elnyomottak</i>	57

II. 4. 1. 1. Az elnyomottak	58
II. 4. 1. 2. Az elnyomó	59
II. 4. 2. <i>Az elnyomás megszüntetése</i>	60
II. 4. 2. 1. Elidegenedés helyett reláció és dialógus.	61
II. 4. 2. 2. Mitikus világpercepció helyett kritikus gondolkodás	62
II. 4. 2. 3. Bankpedagógia helyett párbeszédre alapuló, felszabadító pedagógia	64
II. 4. 3. <i>A remény pedagógiája</i>	66
II. 4. 3. 1. Közösségi tanulás	66
II. 4. 3. 2. A forradalmi vezető	67
II. 5. Pedagógiájának gyakorlati megvalósítása: az alfabetizációs módszer	68
II. 5. 1. <i>Alapbelátások</i>	68
II. 5. 2. <i>Előzetes tapasztalatok.</i>	70
II. 5. 3. <i>A módszer kidolgozásának és gyakorlati megvalósításának menete</i>	71
II. 6. A párbeszéd jelentősége a felszabadítás pedagógiájában.	71
II. 6. 1. <i>Párbeszéd a projekt tartalmi előkészítésében.</i>	72
II. 6. 2. <i>Párbeszéd a (regisztrált) jelenségek dekódolási folyamatában</i>	73
II. 6. 3. <i>Párbeszéd a beszélgetést generáló témák meghatározásában</i>	74

III. Joseph Wresinski pedagógiája

III. 1. A „les Trente Glorieuses” francia társadalma	75
III. 2. Joseph Wresinski élete és életműve	80
III. 2. 1. <i>Gyermekévek</i>	80
III. 2. 2. <i>Visszatérés a gyökerekhez</i>	82
III. 2. 3. <i>„Evezz a nyílt vízre és vedd ki hálódát!”</i>	83
III. 2. 4. <i>Fordulat.</i>	84
III. 2. 5. <i>Mozgalom születik.</i>	85
III. 2. 6. <i>Önkéntesek és családok közös útja</i>	87
III. 2. 7. <i>A szegényekről szóló tudás hiteles közvetítése</i>	89
III. 2. 8. <i>Terjeszkedés.</i>	90
III. 2. 9. <i>A 80-as évek gyümölcsei</i>	93
III. 2. 10. <i>A „Wresinski-jelentés”</i>	94
III. 3. Wresinski antropológiája	94
III. 3. 1. <i>Antropológiai alap: Isten képmása a szegényekben</i>	95
III. 3. 2. <i>A mélyszegénységben élő emberek négy üzenete</i>	99
III. 3. 3. <i>A társadalom felelőssége a legszegényebbekkel szemben.</i>	103
III. 4. Joseph Wresinski pedagógiájának gyakorlati megvalósulása, a Negyedik Világ Szabadegyetem.	105
III. 4. 1. <i>A felnőtt népoktatás Franciaországban: az „université populaire”, azaz a francia szabadegyetem intézményrendszere</i>	106

<i>III. 4. 2. A kultúra szerepe a Negyedik Világ felszabadításában Wresinski szerint</i>	110
III. 4. 2. 1. A Negyedik Világ kultúrája: „egy széttöredezett kultúra” . . .	110
III. 4. 2. 2. Tanulás és művelődés az ATD – Negyedik Világ Mozgalomban	111
<i>III. 4. 3. A Negyedik Világ Szabadegyetem</i>	113
III. 4. 3. 1. A működést meghatározó alapelvek	113
III. 4. 3. 2. A Szabadegyetem története	115
III. 4. 3. 3. Az önkéntesek kulcsszerepe	118
III. 4. 3. 4. A megvalósuló tanulási folyamat jellemzői, módszerek és eljárások	120
III. 4. 3. 5. A felépülő tudás sajátosságai	121

IV. Paulo Freire és Joseph Wresinski pedagógiájának összehasonlítása

IV. 1. Freire elnyomottjai és Wresinski Negyedik Világa	124
IV. 2. Praxison alapuló emancipatorikus pedagógia	126
IV. 3. Kölcsönös elköteleződések: „az odaadás őszintesége és az elfogadás szabadsága”	130
IV. 4. A kereszténység társadalmi tanításának recepciója Freire és Wresinski koncepciójában	133
Összegzés	138
Bibliográfia	143

Researching

Religion

Kiss Gabriella 20. századi választókísérletek a hátrányos helyzetű felnőttek ...