

Két hagyománytisztelő forradalmár: Joseph Wresinski és Karácsony Sándor pedagógiája

Kiss Gabriella

SZTE BTK Francia Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Szeged

kkissg@yahoo.fr

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 kezdeményezés történt, melyek között kiemelt jelentőséget tulajdoníthatunk az EU 2020 stratégia vonatkozó vetületeinek. 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 francia, illetve magyar milióben, amelyben éltek és alkottak, kiemelt fontosságot tulajdonítottak a hátrányos helyzetű felnőttek társadalmi integrációjának, akik számára a megoldás keresése személyes elkötelezettséggé vált, és akiknek e szenvedélyes, praxisból kiinduló útkereséséből sajátos, „külön utas” pedagógiai koncepció bontakozik ki. A tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, miben ragadható meg jelentőségük, különös tekintettel arra, hogy az eltéréseken túllépve, mely rokon sajátosságaik alapján rajzolódhat ki egy olyan közös alapzat, amelyre úgy tekinthetünk, mint akár rendkívül különböző helyi feltételek és viszonyok között, ma is működőképes pedagógia biztosítékaira/garanciájára.

Életpályájuk, antropológiájuk

Ha Karácsony és Wresinski pedagógiájáról helytálló megállapításokat szeretnénk tenni, elengedhetetlen, hogy beszéljünk az azok alapjául szolgáló antropológiákról, előtte pedig legalább röviden szóljunk életpályájukról, arról a mikro- és makrotársadalmi környezetről, amelyben éltek és alkottak.

Karácsony Sándor (1891-1952) személyiségének formálódásában – amint azt nemcsak tanítványai visszaemlékezéseiből, de magától Karácsonytól is tudhatjuk - 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 kitünteti magát. Pedagógiából, filozófiából és magyar nyelvészetből egyaránt doktori fokozatot szerez, később pedagógiából habilitál is. ugyanakkor távol áll tőle a „szobatudós” attitűdje: szerteágazó közéleti tevékenységet folytat. Szorosan köthetők munkásságához a protestáns megújulási mozgalmak, a cserkészmozgalom, valamint a tárgyunk szempontjából különösen fontos szabadművelődési rendszer. 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 év után bekövetkezett kommunista fordulatot, amely fizikai halála előtt két évvel gyakorlatilag légtüres teret teremt körülötte a tudományos és közéletben.

Tudományos munkássága tág horizontján belül alapvetően pedagógusnak tartotta magát, akinek identitása a kereszténység, reformátusság és magyarság hármasságára épült. Ez azonban nem jelent sem nemzeti, sem vallási sovinizmust, művei a kor közhangulatát uraló nagy politikai illúziókkal szemben széles horizontú látásmódot tükröznek, a keresztény Európa egyetemes értékeiben gyökereznek (Lányi, 2000). Az antropológiájának magját képező elemek: a vallás, a kultúra és a nemzet egymástól szétválaszthatatlan, organikus egységet alkotnak (Lázár, 2015). Számára az ember Isten teremtménye, s mint ilyen, alapvetően közösségi, társas lény, akit életének minden dimenziójában, ily módon a legtagabb értelemben vett pedagógiai szintéren is relációk, egymáshoz fűződő viszonyulások jellemeznek. Az ideális viszonyulás alapja a másik ember autonómiájának, szabadságának, tökéletességének tiszteletben tartása.

A „másik ember” autonómiája - amely Wresinski számára is megkérdőjelezhetetlen evidencia – Karácsony olvasatában *„legelső sorban azt jelenti, hogy igazságomat, hitemet nem erőltetem rá, s készen állok arra, hogy igazságát elismerjem, hitét, meggyőződését tiszteletben tartsam.”* (Heltai, 2010:20)

Egész életpályáját végigkíséri a művelődés társadalmi igazságtalanságai elleni küzdelem. 1919-ben részt vesz a nyolcosztályos általános iskola programjának kidolgozásában, ugyanakkor a felnőttnevelésbe is bekapcsolódik: aktív részt vállal a Nagy László, majd Imre Sándor által vezetett Szülők Iskolájában. S amikor a népművelés alternatívájaként 1945-ben megjelenik a szabadművelődés, nemcsak gyakorlati tevékenységében, hanem elméleti munkásságában is előtérbe kerül a felnőttek nevelése.

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 mindennemű kapcsolat kizárólag akkor tud létrejönni, ha a felek nincsenek korlátozva alapvető életszükségleteik kielégítésében.

Joseph Wresinski (1917-1988), francia katolikus pap, ugyancsak rendkívül gazdag életművet hagyott maga után, amelynek számunkra itt a pedagógiai vetülete lesz fontos. A társadalom perifériájára szorult rétegek társadalmi integrációjának érdekében alapítja meg (1957-ben) a *Mouvement Aide à toute détresse - Quart Monde* (magyarul: Segítség Minden Nyomorúságban - Negyedik Világ Mozgalom¹) szervezetét, és bár magát nem tartja pedagógusnak, kezdettől fogva tisztában van azzal, milyen kitüntetett szerepet játszik e folyamatban a kultúrához, a művelődéshez való jog. Így a szervezet egyik fő célja már a megalakulás pillanatában az, hogy a tudáshoz jutás hagyományos csatornáitól (is) megfosztott szegényeket olyan tudáshoz segítse, amely révén képesek lesznek teljes jogú partnerként részt venni a társadalmi-gazdasági folyamatokban. Az a – nemcsak a többségi társadalom, hanem az érintettek részéről is értetlenséggel fogadott – döntése, hogy egy Párizs környéki nyomortelepre költözve élet- és sorsközösséget vállal a legkiszolgáltatottabbakkal, személyes beállítottságából és élményeiből fakad: maga is mélyszegénységben élő hívő katolikus családból származik. Viszontagságos gyermek- és ifjúkor után, a második világháború miatt is vargabetűkkel terhelt tanulmányok után 1946-ban szentelik pappá, és 1956-ban, amikor megérkezik Noisy-le-Grand nyomortelepére, életre szólóan a társadalomból kirekesztett, legmélyebb nyomorban élő családok mellett kötelezi el magát (Wresinski, 2010).

Pedagógiája olyan antropológiából nő ki, amelynek középpontjában az a kettős evidencia áll, mely szerint az ember mint Isten képmása végtelen és elidegeníthetetlen méltóság hordozója, és ez a méltóság legtisztábban a leghátrányosabb helyzetű, legmélyebb nyomorban élő emberben nyilvánul meg. (Begasse de Dhaem, 2011) Ebből az alaptételből kiindulva úgy véli, a róluk, de nélkülük hozott döntéseknek vagy intézkedéseknek nem lehet létjogosultságuk: a mélyszegénységben élők képesek önálló döntéseket hozni és döntéseikért felelősséget vállalni. A stigmatizáló társadalmi megítéléssel szemben nem izolált problémás eseteket, hanem „nép”-et lát bennük, sajátos, de jól körülírható közös identitással, melynek részét képezi egy, a többségi társadalométól eltérő, de annál semmiképpen nem értéktelenebb, tapasztalatokon alapuló tudás, és ennek fontos szerep jut majd e réteg társadalmi emancipációja során².

A két antropológia közös forrásait keresve megállapítható, hogy egyikük sem simul bele korának „mainstream” művelődésfelfogásába, így szinte szükségszerűen ütköznek bele annak korlátaiba társadalmi, politikai, egyházi szinten egyaránt. Az ember Isten-képűségének zálogát a keresztény tanítás radikális evangéliumi hagyományainak megfelelően mindketten a szabadságban, a személy autonómiájában látják. Míg

¹ A továbbiakban: Mozgalom

² Wresinski antropológiájáról bővebben ld. Kiss, 2015a

Wresinski a minden embert megillető jogok kérdése felől indulva jut el a nevelés kérdéséhez, Karácsony ugyancsak szenvedélyes és örök kérdezőként a pedagógia alapkérdéseire (mi a nevelés? lehetséges-e egyáltalán a nevelés?) keresi a választ, s így jut el a „másik ember” fogalmához. De mindketten úgy vélik, a másik (felnőtt) ember személyisége akkor tud kibontakozni, ha „*felnőtt emberekhez méltóan és illően viszonyulhatnak felnőtt emberekhez*” (Karácsony, 2003:257).

Wresinski a katolikus egyházon belül maradván, annak tanítását elfogadva, ám az evangéliumot sajátosan értelmezve hoz létre olyan emberjogi mozgalmat, amely minden egyes személyben az egyetemes emberit megragadva 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 végsőig elmenni képes, minden jó szándékú „munkatársat”.

Karácsony antropológiája is evangéliumi forrásokból táplálkozik. Úgy véli, a keresztény erkölcsi alapokra épülő magyar társadalom a 17. századig organikus egységben fejlődött, ekkor viszont megszűnt ez a kontinuitás. A megújulás, a nevelés megreformálásának érdekében először is vissza kell térni ezekhez az elveszített, 17. századi protestáns magyar hagyományokhoz, de nem azzal az illúzióval, mintha a kultúrát ott lehetne folytatni, hanem oly módon, hogy azokat a szellem szabadságával, alkotó módon a jelen elvárásaihoz lehessen igazítani.

Pedagógiai koncepciójuk kulcskérdései

„Az odaadás őszintesége és az elfogadás szabadsága” (Karácsony, 2002:103). A fentebb bemutatott antropológiák természetéből fakadóan a rájuk alapozó mindkét pedagógiai koncepcióban a nevelés egzisztenciális kérdés, amelyben a két fél: nevelő és növendék egész lényével van jelen. Arra keres választ – Karácsony szerint csak erre a kérdésre érdemes választ keresni –, mi a benne részt vevők számára a lét értelme. Durkó Mátyással egyetértve láthatjuk, hogy amikor Karácsony nevelésről beszél, ezt a fogalmat a lehető legtágabban értelmezi. Társaslélektani rendszerében nevelésnek nevez minden „társaspszichológiai akaratnyilvánulást”-t, amiből logikusan következik számára, hogy a nevelésnek az iskola – bár a legfontosabb, de – nem kizárólagos színtere: valójában minden emberi kommunikációban nevelés valósul meg, amennyiben megfigyelhető benne két ember egymásra irányuló figyelme, szándéka, cselekvése (Durkó, 1991). Ehhez személyes elköteleződésre van szükség, Karácsony ezt nevezi életközösségnek.

Az elköteleződés, az életközösség fogalma Wresinskinél is megjelenik, ám tartalma – amint az fentebb az említés szintjén már megjelent – jelentősen eltér az előbbtől.

A kérdés szorosan összefügg a hitelesség problémájával, amely szintén mindkettőjük számára kulcsfontosságú. A Wresinski által alapított

mozgalom működésének egyik pillére az Önkéntes Szolgálat (*le Service volontaire*), melynek tagjai – az alapítóhoz hasonlóan – élet- és sorsközösséget vállalnak a mélyszegénységben élő családokkal. Önkéntes és feltétel nélküli elköteleződésük hitelesíti a mozgalom törekvéseit, egyúttal sokrétűen támogatja a legszegényebbeket a társadalmi emancipációjukhoz vezető úton (Wresinski, 1992; Kiss, 2015a).

Mivel az embert mindketten alapvetően közösségi lényként értelmezik, a nevelést is a közösség dimenziójába helyezik: a kezdeményező szerep a nevelőé, de ez a kezdeményezés valójában azt jelenti, hogy a nevelő katalizátorként működik közre abban a folyamatban, amelyben a növendék maga ismeri fel saját szükségleteit és fogalmazza meg célkitűzéseit. Kettejük (munka)közösségében fejlődnek külön-külön és együtt is. A munkaközösségben megnyilvánuló párbeszéd-készség révén oldódhat fel az egymással hagyományosan mereven szembenálló növendék – nevelő reláció.

Az, hogy a nevelést két autonóm lény horizontális relációjaként, egyenrangúságon alapuló munkaközösségeként fogják fel, azt is jelenti, hogy a növendék nem lehet a nevelés *tárgya*: a folyamatban csak sorsát formálni képes, aktív félként, *szubjektumként* vehet részt. Ez az emancipatorikus pedagógia megköveteli, hogy az oktatás hagyományos, alá- és fölérendeltségen nyugvó berendezkedését felváltsa egy egyenrangúságra és kölcsönösségre: *párbeszédre* épülő berendezkedés, amely elfogadva a szegények sajátos világlátását, teljes értékű, autonóm tudásnak ismeri el tapasztalaton alapuló tudásukat (Kiss, 2015b).

Karácsony számára nem létezik direkt nevelés sem értelmi, sem érzelmi, sem akarati síkon. Meggyőződése szerint pedagógiai hatás sem tartalmi átadással, sem kész sémák alkalmazásával nem jöhet létre. A pedagógiai hatás nem direkt ráhatások eredményeképpen – melyeket eredménytelennek tart és a másik autonómiája megsértésének, azaz *intervenciónak* tekint –, 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.

Egy új, közös nyelv megteremtésének igénye Wresinski koncepciójában is fontos szerepet kap. Mindketten szakadékat érzékelnek a szegények vagy alsó néposztályok 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 (vö. Bourdieu, 1994). Ahhoz, hogy a hátrányos helyzetű rétegek is a kultúra részeseivé válhassanak, el kell tűnnie ennek a szakadéknak, ez pedig nem tud megvalósulni anélkül, hogy a kultúra tőlük elidegenedett nyelve szükségképpen meg ne újuljon.

A közös kultúra és a közös nyelv megteremtésének igényével összefüggésben mindkettejük számára átértékelődik a tudomány jelentése és szerepe is. Karácsony koncepciójában a tudomány csak annyiban tesz eleget funkciójának, amennyiben nem „öncélú”, hanem egy probléma kapcsán képes jeladássá válni az „egyik és a másik ember”

párbeszédében. Wresinski pedig hangsúlyozza, hogy nemcsak a közös nyelv a tudás átadásának és átadhatóságának feltétele, hanem az is – és ez elsősorban a tudomány művelőinek felelőssége –, hogy olyan fórum jöjjön létre, amelyen mindkét fél „tudománya” kölcsönösen megosztható. *„Az erkölcsi és politikai felelősségérzet, valamint a tudományosság elvei arra kötelezik a tudomány művelőit, 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 tudás reciprocitásának elismerésével egy olyan összetett tudás modelljéhez jutunk el, amelyben különböző tudások illeszkednek egymásba oly módon, hogy minden komponensük a mindinkább tudatosuló szükségletekhez igazodva reagál a valóságra (Leclerc, 2004). Wresinski koncepciójában a fentebb említett kétféle tudás közötti párbeszéd kialakításához, e tudások összehangolásához harmadik elemként megint csak megkerülhetetlen az önkéntesek közvetítő szerepe. Az ily módon létrejövő teljes értékű tudás tehát három autonóm alkotóelemből: az elméleti, tudományos megismerésnek, a mélyszegénységben élők tapasztalati tudásának és köztük élő, vagyis az életet velük megosztó önkéntesek cselekvésen alapuló tudásának összeadódásából jön létre (Wresinski, 1983).

A személyes elköteleződéseken és a tudás reciprocitásán alapuló emancipatorikus pedagógia két példája: a szabadművelődés és az Université populaire Quart Monde

Mindkét intézmény elődje – a magyar népfőiskola, ill. népművelés és a francia szabadegyetem (*université populaire*) abból a felismerésből született, hogy az egyes társadalmi csoportok között nincs egyenlőség a tudáshoz és a képzéshez való hozzáférés tekintetében, és azt a célt tűzi ki, hogy ezeket az egyenlőtlenségeket csökkentse, mégpedig ösztársadalmi részvétellel. Alapelveik között szerepel, hogy a létrejövő formális teljesítménynél fontosabb az érintett közösség mentálhigiénés fejlődése. Mindkettő az öntevékeny állampolgári szerveződés megnyilvánulása kíván lenni, olyan alulról építkező, civil kezdeményezés, amely pluralizmuson alapszik és autonóm, azaz tevékenysége elveit és célját maga határozza meg (Durkó, 1999, Defraigne Tardieu, 2009). Annak, hogy a megvalósuló rendszerek működése mégsem tudott hatékonyan megfelelni a hátrányos helyzetű felnőttek valós szükségleteinek, két fő oka lehetett. Egyrészt az – egyébként helyes és reális társadalmi igényen alapuló - elvek és célok a gyakorlatra váltás során félresiklottak vagy legalábbis megtorpantak, másrészt ezek a rendszerek a hátrányos helyzetűek bizonyos szelekcióval kiválasztott, arra érdemesnek tartott, illetve (Franciaországban) a legöntudatosabb, legfelső rétegét szólították meg (Defraigne Tardieu, 2009). A legszegényebbek

társadalmi emancipálásának már akkor is sürgető kérdését egyik sem válaszolta meg.

Karácsony Sándor által megálmodott *szabadművelődés* mint a felnőttképzés új fogalma a második világháború utáni Magyarországon jelenik meg, és két irányból határozza meg magát. Először is a népműveléshez képest, amely dán mintára, de a magyar viszonyok és körülmények között, azok sajátosságait és korlátait figyelembe véve alakult ki. Karácsony a rá jellemző nyelvi precizitással hangsúlyozza a különbséget a két rendszer között: a népművelés során „*más műveli a népet, [míg] a szabadművelődésben maga művelődik a nép*” (Új Szántás folyóirat, idézi Maróti, 1998:57). Vagyis a terminusban is feltüntetendő alapelvként határozza meg a hátrányos helyzetű személy szubjektum voltát, aki aktív, kezdeményező, autonóm lényként vesz részt társadalmi emancipációjában. Másrészt a külföldről importált kultúrához képest: annak ellenében, kizárólagosan a magyar népi kultúrára építve gondolja el a magyar társadalom kulturális megújulását. Karácsony szerint a nép és az értelmiség kultúrája között századok alatt keletkezett művelődési szakadékot csak az organikus jellegű szabadművelődés lesz képes áthidalni, amely összekapcsolódik a szociálpolitika és gazdaság területeivel. Törekvéseiben a társadalmi pluralizmus és a nemzeti érdekek és értékek primátusát képviselte. Céljaként a személyiségfejlődést, funkciójául a demokráciára, toleranciára nevelést, a kisközösségek újrateremtését, új formák felkarolását nevezte meg. Elengedhetetlen működési feltételének tartotta, hogy mindkét fél önkéntes elköteleződésén alapuljon, két egyenrangú fél partneri viszonyán, melyben a felnőttnevelő „*nem vezető (...), hanem társ*” (Karácsony, 2003:255). 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 – „*piszmogó, szaporátlan munka*”, a szervezetet pedig az 1948-ban hatalomra került politikai erők felszámolták, működésének rövid ideje nem szolgáltat elég tapasztalatot ahhoz, hogy meg lehessen ítélni elveinek és gyakorlatának hatékonyságát.

Amint azt fentebb láttuk, Wresinski számára fontos egy olyan fórum létrehozása, amely elérhető mindenki számára, és ahol a megtalált közös nyelven megszólalva a résztvevők kölcsönösen gazdagíthatják egymást. Ebből az élet diktálta égető szükségletből születik meg 1972-ben az azóta is működő *Université populaire Quart Monde*, a Negyedik Világ Szabadegyetem. A sajátos intézmény a Mozgalom keretei között jön létre, és a társadalmi emancipáció színtere kíván lenni azzal, hogy egyrészt elismeri a mélyszegénységben élők közösségének tapasztalatokon alapuló tudását, másrészt teret ad e tudás megosztásának, átadásának (Defraigne Tardieu, 2009). Megszületésében a Mozgalom belső dinamikáján túl lényeges szerepet játszik az a külső körülmény, hogy az 1968-as párizsi diákmozgalmak megkérdőjelezték a hivatalos, tekintélyvel rendelkező egyetem létjogosultságát, és követeléseikben az egyetemi struktúra demokratikus átalakulásának igényét fogalmazzák meg, amelyben helyet

kaphat a tudás széles körű, társadalmi megosztása is. De a Mozgalom szabadegyeteme nem egyszerűen a tudás demokratikus átadásának fóruma lesz. Grieu kopernikuszi fordulatnak értékeli Wresinskiné azt a belátását, hogy megfordítva a Negyedik Világ és a társadalom perspektíváját, feltétel nélküli autonóm tudásnak ismeri el a Negyedik Világ életbölcességét (Grieu, 2009). Ily módon a szabadegyetem rendszeresen szervezett találkozói a számos interakció eredményeképpen együttesen létrehozott, új tudás születik. Nem csupán arról van szó, hogy a szegénységgel kapcsolatos kérdésekben véleményt mondanak, sokkal inkább arról, hogy minden reflexió a mélyszegénység prizmáján szűrődik át. A beszélgetések témáit a Negyedik Világ életéből merítik (iskola, politika, pénz, felelősség stb.). Fontos, hogy a beszélgetést kiváltó témák – amelyek kiválasztása a mindenkori adott helyzet, szereplők, körülmények gondos mérlegelése után történik - nem kész válaszként, hanem megoldásra váró problémaként kerülnek terítékre. A találkozók műfaja változatos: nyilvános előadásokat tartanak, vitákat szerveznek, folyamatos információs szolgálatot működtetnek. A szabadegyetem elsődleges céljai alapvetően gyakorlati megnyilvánulásaiból olvashatók ki: társadalmi párbeszéd kezdeményezése, a személyes és csoportos megszólalás bátorítása és fejlesztése, tanulás indukálása és végső soron társadalmi változások létrehozása. (Defraigne Tardieu, 2009)

Záró gondolatok

Amint láthattuk, Joseph Wresinski és Karácsony Sándor pedagógiája nem elméleti rendszer, hanem olyan dinamikus koncepció, amely gyakran intuitív praxisukból olvasható ki, és amelynek középpontjában az ember elidegeníthetetlen méltóságának, autonómiájának feltétlen tisztelete áll. Ennek fontos következménye, hogy mindkettejük számára a másik emberhez fűződő – így a nevelő-növendék - kapcsolat alapja is a mellérendelés: *emancipatorikus pedagógiájukban* a pedagógiai hatás az egymással horizontális, egyenrangúságon alapuló viszonyban lévő *autonóm* Én és Te interakciójából bomlik ki. Meggyőződésük szerint a nevelés alapvetően egzisztenciális és személyes jellegű, ezért úgy vélik, a rendszerszintű változtatási törekvések *per definitionem* nem oldhatják meg a problémát. A Wresinski alapította Negyedik Világ Szabadegyetem és a Karácsony által megálmodott *szabadművelődés* eszméje egyaránt a népművelésnek a hagyományostól gyökeresen különböző elgondolásán alapul. A fennálló intézményes struktúrák rigiditásával szemben olyan pedagógiát kínálnak, amelyben nincsenek receptek, sem kész válaszok; amely a közvetlen tapasztalaton alapul, és ebből fakadóan felértékeli a spontaneitást és az intuitív módszerek jelentőségét. A mindkettejük világképét alapjaiban meghatározó keresztény tanítás hagyományaiból kiindulva, de az arra ráakódott társadalmi-politikai hordalékokat határozottan elutasítva, a meg nem értést, sőt a támadásokat is vállalva

gyökeresen új szemléletmódot alakítanak ki; így válnak hagyománytisztelő forradalmárokká. Életművük legfontosabb része nem az, amit mondtak vagy írtak, hanem amit tettek. Jelentőségüket igazolja pedagógiájuk lényegének utóélete, a ma is működő francia szervezetben, ill. a Karácsony-tanítványok körében markánsan megnyilvánuló jellegzetesség: valamiféle belső hitből fakadó, és a megélt tapasztalatokon, közös élményeken alapuló személyes implikáció, melynek hiányában – úgy tűnik - ma sem sikerül hatékonyan előmozdítani a hátrányos helyzetű rétegek társadalmi felzárkózását.

Irodalomjegyzék

- Begasse de Dhaem, A. (2011). *Théologie de filiation et universalité du salut. L'anthropologie théologique de Joseph Wresinski*. Paris: Cerf.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.
- Defraigne Tardieu, G. (2009). *L'université populaire Quart Monde. La construction du savoir émancipatoire*. <http://www.bibliotheque-numerique-paris8.fr/fre/ref/103889/150984871/> [2013.04.18.]
- Durkó Mátyás (1991). Nevelési, művelődési, önművelési folyamatok alapproblémái Karácsony Sándornál. In Petrikás Árpád (szerk.), *Karácsony Sándor öröksége. Pedagógiai értékek és műhelyek* (pp. 134-145). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Grieu, É. (2009). Refuser la misère, le Père Joseph Wresinski et ATD Quart Monde. *Transversalités*, 111, juillet-septembre, 91-103.
- Heltai Miklós (2010). Egyén és közösség Karácsony Sándor pedagógiájában. In Juhász Erika, & Szabó Irma (szerk.), *Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés* (pp. 18-29). Debrecen: Csokonai Kiadó; Debreceni Egyetem; KultúrÁsz Közhasznú Egyesület.
- Karácsony Sándor (2002). *Ocsúdó magyarság: Szokásrendszer és pedagógia*. Budapest: Széphalom Könyvműhely.
- Karácsony Sándor (2003). *Felnőttek nevelése*. In *Magyarság és nevelés. Válogatott tanulmányok* (pp. 247-296). Budapest: Áron Kiadó.
- Kiss Gabriella (2015a). Aki a legnyomorultabb embert helyezte antropológiája középpontjába: Joseph Wresinski. *Iskolakultúra*, (5-6), 114-123.
- Kiss Gabriella (2015b). A tudás és a tanulás értelmezése Paolo Freire és Joseph Wreinski pedagógiai gyakorlatában. In Torgyik Judit (szerk.), *Százarcú pedagógia* (pp. 410-420). Komárno: International Research Institute.
- Lányi Gusztáv (2000). *Magyarság, protestantizmus, társaslélektan. Hagyomány és megújulás konfliktusa Karácsony Sándor életművében*. Budapest: Osiris.
- Lázár Imre (2015). Nevelésemélet a kulturális antropológia talapzatán. In Lázár Imre, & Szenczi Árpád (szerk.), *A nevelés kozmológusai: Kodály Zoltán, Karácsony Sándor és Németh László megújító öröksége* Budapest: L'Harmattan.

- Leclerc, M. (2004). L'anthropologie du Père Joseph Wresinski: entre Philosophie et Théologie. In *Colloque international Joseph Wresinski. Acteur et prophète du peuple des pauvres* (pp. 43-54). Paris: Éditions Quart Monde.
- Maróti Andor (1998). Fogalomváltás a magyar népművelés és felnőttoktatás történetében. In Maróti Andor, Rubovszky Kálmán, & Sári Mihály (szerk.), *A magyar felnőttoktatás története* (pp. 52-62). Budapest: Magyar Művelődési Intézet.
- Wresinski, J. (1983). *Échec à la misère*. http://www.joseph-wresinski.org/IMG/pdf/Echec_a_la_misere.pdf. [2016.01.08.]
- Wresinski, J. (1992). *Écrits et paroles aux volontaires*. Paris: Éditions Quart-Monde.
- Wresinski, J. (2004). *Culture et grande pauvreté*. Paris: Éditions Quart Monde.
- Wresinski, J. (2010). *Szegények egyháza*. Pannonhalma: Bencés Kiadó.