

Tizenkilencre lapot?

Szociálpedagógia a XXI. században



Szerkesztő: Nagy Ádám

Szerzők: Budai István, Fáyné Dombi Alice, Fekete Zsombor, Homoki Andrea, Horváth Ágnes, Horváth H. Attila, Karlowits-Juhász Orchidea, Lőrincz Andrea, Makai Éva, Nagy Ádám, Pornói Imre, Rayman Julianna, Rucska Andrea, Sárkány Péter, Székely Levente, Szöllősi Gábor, Trencsényi László, Varga Aranka, V. Gönczi Ibolya.

Lektorálta: Knausz Imre (10., 11., 12., 13., 14., 15., 17., 18. fejezet), Kozma Tamás (1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. fejezet), Zsolnai Anikó (9., 16., 19., fejezet)

Olvasószerkesztő: Pekker Bernadett

Kiadó: Pallasz Athéné Egyetem – Juvenis Ifjúságsszakmai Műhely, ISZT Alapítvány



Juvenis
Ifjúságsszakmai Műhely



A kötet a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottságának Szociálpedagógiai Albizottsága gesztorálásával készült. Szerkesztését a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatta.

Támogatók:

Nemzeti Együttműködési Alap (ISZT Alapítvány)

EFOP-3.6.1-16-2016-00006 „A kutatási potenciál fejlesztése és bővítése a Pallasz Athéné Egyetemen” (Pallasz Athéné Egyetem)



Nemzeti
Együttműködési
Alap

SZÉCHENYI 2020

ISBN 978-615-5192-54-8

©2017 – Minden jog fenntartva!

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Tartalomjegyzék

Köszöntő	5
1. Trencsényi László – Nagy Ádám: Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága	7
2. Sárkány Péter: A szociálpedagógia mint tudomány – diszciplináris identitáskeresés versus szakmaelméleti pragmatizmus	35
3. Budai István: Lehetséges-e együttműködés a pedagógusok és a szociális szakemberek között?	54
4. Szöllősi Gábor: Szociális munka és szociálpedagógia – tudományos diskurzusok, kutatási területek	80
5. Trencsényi László: A szociálpedagógia és a minőségbiztosítás	103
6. Székely Levente: Digitális világ és szociálpedagógia – a szociálpedagógia ott kezdődik, ahol a fiatalok vannak	116
7. Nagy Ádám: Ifjúsági munka: a XXI. század szociálpedagógiája?	133
8. Horváth Ágnes: Miben más? – Pedagógusok, szociálpedagógusok, ifjúságsegítők a képzések rendszerében.	157
9. Fáyné Dombi Alice: A szociálpedagógus mint elméleti és gyakorlati szakember	178
10. Horváth H. Attila: Informális tanulás történeti vizsgálatának egy lehetséges modellje	191
11. Makai Éva: A táborozás pedagógiai metodikájának kezdetei Janusz Korczak műveiben	210
12. Pornói Imre: Összefüggések a két világháború közötti magyar oktatási és szociális rendszerben	228
13. Fekete Zsombor: Gamification: csodaszer a döcögő hétköznaphoz? ...	247
14. Homoki Andrea: „Járhatóbb utak...” – az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek	265
15. V. Gönczi Ibolya: A gyermekvédelem útvesztői	281
16. Karlowits-Juhász Orchidea: Példakép, másképp – gyermekotthonban élő gyerekek példaképválasztásainak kvalitatív vizsgálata	300

17. Lőrincz Andrea: Testem a vásznam – az államigendozott fiatalok tetováláskultúrájának kvalitatív vizsgálata..	318
18. Rucska Andrea: A fiatalkori prostitúció narratívái	343
19. Rayman Julianna – Varga Aranka: Tíz év múlva... – különbözö társadalmi háttérű fiatalok jövöképe	354
Szerzőink.	380

Köszöntő

A magyar neveléstudomány 2016-os szputnyiksokkja megerősítette azt a már eddig is jelenlévő trendet, amely a neveléstudományt egyre inkább az oktatás világával, még szűkebben értelmezve az iskola terével azonosította. Tudományos ülések, cikkek, médiamegjelenések tucatjai szólnak a PISA eredményekről, a magyar iskolarendszer sajátosságairól/visszasságairól, miközben alig esik szó a posztmodern társadalomban kibővülő tanulási terekről, az információs társadalom kínálta lehetőségekről és veszélyekről, a szocializációs-nevelési terek újragondolásának szükségességéről. Felmerül tehát a kérdés: van-e mondanivalónk a teljesítményértékelés világától távoli, de a tanulás fogalmához legalább olyan közel álló terület: a nevelési-tanulási terek tanórán kívüli világáról? Ennek okán született meg az ötlet, hogy kerüljön bemutatásra a mérhetőséghez bár kétségekívül komplikáltabb eszközöket igénylő, de ettől még nem kevésbé fontos, a szociálpedagógia hagyományait őrző, de annak megújított, kiterjesztett narratívája – illetve ennek a szaktudományos gondolkodásmódnak és kutatási fókuszának kurrens eredményei – azaz jöjjön létre a *Szociálpedagógia a XXI. században* kötet.

Kockázatos vállalkozás, mint tizenkilencre lapot húzni. A cím persze nemcsak azt kívánja jelezni, hogy a tizenkilenc szerző csaknem lehetetlen feladatra vállalkozott, hanem azt is, hogy újragondolásra érett a magyar szociálpedagógiai értelmezéseggyüttes, hiszen a jelenségvilág is alapvetően változott meg, s értelmezése óhatatlanul elszakadt mind a weimari kezdetektől, mind a XX. századi nemzeti értelmezési keretektől. Így a szociálpedagógiával a neveléstudomány az oktatás értelmezéséből kitörve, a nevelésen keresztül eljut a tanulásfogalom fundamentális kezeléséig.

A kötet szakmai gesztora a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottságának Szociálpedagógia Albizottsága (SZPA), amely azon „területeket – és művelőit – igyekszik megjeleníteni, amelyek (akik) szakmai krédójában, kutatási fókuszában a gyerekvilág, serdülővilág, fiatal felnőtt világ (együtt: ifjúsági világ) hagyományos család- és iskolaközpontú neveléstudományi értelmezési keretén túllépő, s e mellett új színtereken, új funkciókban, új közösségekben megjelenő pedagógiai jelenségvilágot tekintik kutatói, feltárási feladatuknak, árnyalva és gazdagítva a neveléstudományi nézőpontokat és diskurzust. Tárgya szerint az SZPA azon praxis sajátos működésmódját vizsgálja (akár éppen szociológiai, de megannyi más társszciplína) eszközzrendszerével, amelyek beleférnek a fent említett segítő-fejlesztő-facilitáló, pedagógiai értelemben nyíltvégűségével, azaz az eredménykötelem hiányával társított tevékenységeggyüttesbe. Célcsoportja szerint az SZPA az individuális

megközelítés mellett a méltatlanul elhanyagolt kisközösségi interakció, nevelés és szempontrendszer fontosságát hangsúlyozza” (részlet az MTA PTB SZPA statútumából).

Nem vállalkoztunk, nem is vállalkozhatunk valamennyi szociálpedagógiai meghatározást egy csokorba gyűjteni – semmi okunk a megközelítések pluralista voltának kárhóztatására – de a jellegzetes nézőpontok összegyűjtésének van jelentősége. A kötetet alkotó cikkek három nagy témakör köré csoportosulnak. Az első terület az elméleti kérdéseket vonja górcső alá, a második rész a szociálpedagógiát történelmi aspektusból vizsgálja, a harmadik egység pedig a gyermekvédelem útvesztőinek lenyomata.

Úgy tűnhet, hogy a tudományok és a kutatási, képzési erőforrások megszerzéséért zajló „küzdelemben” a szociálpedagógia alapvető kérdése a diszciplínához tartozásé, azaz a szociális munka vs. pedagógia elsődleges fennhatóságának kérdése. E vita végletekig hajszolásával azonban elveszítjük fókuszunkból a jelenségvilágot és annak valós értelmezési lehetőségét. Mindazonáltal kísérletet teszünk a diszciplína fogalmi köreinek értelmezésére. Bár magunk a „szociálpedagógiát a pedagógia társadalmi kontextusaként értelmezzük: a gyermekkor halálaként aposztrofált jelenségvilágot, illetve az iskolai ifjúkor és az elhúzóódó felnőtté válás jellegzetességeit, amely értelmezések az alapvetően szociológiai-nevelésszociológiai diskurzusból neveléstudományi drámává is transzformálja a problémát” (részlet az MTA PTB SZPA statútumából), fontosnak és intellektuálisan megtermékenyítőnek gondoljuk teret adni az ezen elképzelésből kilépő megközelítéseknek.

Köszönettel tartozunk a kötet három szigorú lektorának (az elméleti indíttatású cikkeket Kozma Tamás, a kvantitatív vizsgálatokat tartalmazóakat Zsolnai Anikó, a kvalitatív és desk módszereket használóakat Knausz Imre lektorálta) és a kiadási háttérrel biztosító Pallasz Athéné Egyetemnek. A kötet szerkesztése a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj segítségével valósult meg. Reméljük, hogy a kötettel egyfajta körképet tudunk adni a kurrens kutatási témákról és jellegzetes vonásaikról, valamint a szociálpedagógiai diskurzus mai állásáról.

Nagy Ádám
szerkesztő

Trencsényi László – Nagy Ádám¹

Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága²

A premodern világból kilépő iskolát érő kritikákban a modernizációs elvárások és sajátos posztmodern kihívások torlódtak egybe már a XX. század korai éveiben is (hogy aztán a XX. század történelmi fordulatai ezt a torlódást még drámaibbá fogalmazzák). A „Pusztuljatok bilincses iskolák” Adytól ismert formulája a tanúja a XX. század elején modernizációs kihívásokkal küzdő Magyarország iskolaiügyének. Az értelmezések és a fejlesztési követelések jellegzetesen három irányban haladtak.

- *Vannak irányzatok, amelyek az iskola átfogó reformjával, forradalmával válaszolnak, „Új” iskolakép, Európa-szerte megannyi „újiskola” kerül középpontba³. Az új iskolakép megalkotói funkcióváltozással válaszoltak a kihívásra: többnyire a „bővülő” funkciók különböző változatokban megjelenő új rendszere (Freinet, 1972; Kerschensteiner, 1912; Gáspár, 1977; Loránd – Mihály, 1985) lett a jellegzetes, bár ugyancsak sajátos „megújulási” válasz volt az iskolafunkció szűkülése is (Mihály, 1980).*
- *Vannak irányzatok, amelyek az iskolát ontológiailag tartották, tartják idejétműltnak (vagy éppen eleve ártalmasnak), ez az irányzat jut el Illich-csel szólván az „iskolátlanított társadalom” víziójáig (Holt, 1971; Illich, 1971).*
- *A praxis – és a követő elmélet (mintegy harmadik variánsként) – megteremtette a két törekvés szintézisét is, mondhatni a hegeli formulával: „megőrizve szüntette meg” az iskolát; úgy átalakítva, hogy már alig ismerni rá az ősfomára (école de la Rue/city as school (Ferran, 1977; Bárdossy – Kovácsné – Tratnyek, 1993)). Más vonatkozásban, de határozottan más iskolaképet rajzol – nem kistrészt az iskolán kívüli világgal való szerves kapcsolatrendszerével – a heterogén életkorú „tanulókat” foglalkoztató, több árnyalatban kibontakozó felnőttoktatás is. Olvasatunkban hasonlóképp értelmezte más kontextusban a „tanulás forradalmát” Freire (1976), s az emlékezetes UNESCO-tanulmány szerkesztői, így Jacques Delors (1997) is.*

Írásunk középpontjában ennek a háromféle válasz teóriában és praxisban is megmutatkozó összefüggéseinek az elemzése áll. Dolgozatunkban felvetjük, hogy a hagyományos nevelésfilozófiai, neveléstörténeti, iskolakutatási szemléletmódok mellé új diskurzusokra van szükség a jelenségvilág árnyalt feltárására, s új megközelítésre az iskola jellegéből adódó problémák kezelésére.

I. A kutatási probléma felvetése történeti kontextusban

Jellegzetes, hogy a reformokat, új iskolát képzelő, építő irányzatok a XX. századfordulótól kezdve megannyi új funkcióval ruházták, ruházták volna fel, kiterjesztették az iskolafunkciót a hagyományos „iskolásított tudás elsajátításán” – akár modernizált tudástranszferén – túl. Másképp fogalmazva ezen elképzelések visszavezették, avagy visszavezették volna – többé-kevésbé „pedagógiailag megszelídítve” – mindazokat a társadalmilag releváns tevékenységeket az iskolának elnevezett közösségi térbe, ahonnan annak idején kiemelkedtek (Gáspár, 1977). A kiterjesztésnek, terjeszkedésnek jellegzetes irányai – egyszerre történeti, egyszerre szinkron leírásban – a munkaiskolák; a school-city system-modellre épülő iskolaköztársaságok, iskolaállamok és szimulációi (Trencsényi, 1994); a tágabb értelemben vett művelődési, közművelődési funkciókat az iskola falai közé integráló modellek (community schoolok, ÁMK-k); olykor ezek kombinációi (Trencsényi, 2012). Nem véletlen tehát, hogy „új” iskolaképről beszélnek a változások, reformok, forradalmak, hívei⁴.

Ezzel párhuzamosan jól felismerhető a másik szándék az iskolai tér humanizálása vagy humanizáló ellenpontosítása. Ez a gondolkodás mindig is megkérdőjelezte a tekintélyalapú nevelés létjogosultságát, de legalábbis primátusát. Helyette a gyerek érdekeit vette alapul, amely egyaránt jelenti az autonóm kiteljesedést és a társadalmi beilleszkedés szempontjait (Nohl, 2000). Ez egyúttal iskolakritika is volt, legalábbis kétségbe vonta az iskolaintézmény hegemoniáját a modern társadalommal adekvát szocializációban. Ezen, szociálpedagógiának nevezett gondolkodásmód szerint a család és iskola hatalmi megkonstruáltsága nem ad, nem adhat választ tucatszámra a fiataalt érintő, érdeklő kérdésre. A *szabadidős közeg* (Nagy, 2013), s ennek alrendszerében érvényesülő ifjúsági, közte kamasz életmód többek közt épp attól lesz más, mint az iskola, hogy a szerepek a spontán, vagy éppen manipulált, de spontaneitást mutató – a nevelésről is evolúciós szemmel gondolkodó Csányi Vilmos megfogalmazásában a „zsarnoki” – hatalomtól szabadulás lehetőségét megélő, formálódó közösség függvényében alakulnak ki (Csányi, 2011).

Joggal vetődik fel az ellenvélemény, hogy a szabadidős tér történelmileg – már a premodern korban, az iskolázás előtti korszakban is – adott volt. E korok emléket idéző gyerek- és kamaszvilág „szabadságfoka” azonban korántsem volt ugyanaz, mint a modernításban vagy a manapság, a posztmodernben. Hagyományok, szokások, ünnepek és hétköznapiak rendje, rituálék és liturgiák erősen determinálták – keményen funkcionálissá tették – azt a kevés időt is, ami a szabadságra, jelesen szabad döntésekre, illetve játékra jutott. Az iskola egyre inkább hálójába fonta az egész fejlődő, fejlesztésre szánt individuumot s –

néhány korábban emlegetett kivételtől eltekintve – kizárta, lényegében delegitimálta a csoporttényezőket, valóságos (nem álságosan deklarált) közösségi aspektusokat. E törekvésből következően kapott új jelentést – így elsősorban az autonómiatörekvések szimbolikus világának jelentését – az „iskolán túli” szabadidős tér⁵.

Az iskolán kívüli megközelítésekben nem feloldva vagy túlhaladva, de ellenpontozva az iskolát, a felhatalmazott (választott) hatalommentes helyzetek terepén nyújtják a sokféle szocializációs minta előnyeit⁶. Kulcsszavaik az egyén és fejlesztésközpontúság, az erőforrás- és nem problémacentrikus megközelítés, valamint a szabadidős szocializációs tér egyenrangúként való elismerése, illetve az ebből következő szolgáltatásalapúság (Nagy et al., 2014). Pedagógiai jellegzetességük, hogy ügyfélközpontú és nyitott (nyílt végű), azaz nincs előzetesen elrendelt tartalom, módszer vagy forma, azt a benne résztvevők alkotják, alakítják. A felhatalmazott személy nem gyakorol közvetlen és kizárólagosan követendő – úgymond „pedagogizált” befolyást a folyamatokra, így nem tölti be a hagyományos tanár/nevelő szerepét. Az ilyen pedagógiai tevékenység jól körülhatárolható, ám „befejezetlen” meghatározású, mert egy állandóan változó, fejlődő gyakorlatot jelez. Ellentétben az „iskolapedagógiával”, ezen tevékenységeknek nincs tervezetkebe, napirendszerűen megfogalmazott célkitűzése, a nemformális tanulás módszertana épp ennek kiiktatásával teremti meg azt a nyitottságot (amely nem csak térben, de a jövőtervezést tekintve is értelmezett). A szociálpedagógiai diskurzusban az újítási elemek az alábbiakban összegezhetőek (jelenlétük különböző iskolamodellekben mutatható ki):

- Megközelítése aktivizáló, gyerekközpontú (nem egy esetben a kliensközpontú jelző írja le pontosan);
- Progresszív pedagógiai elképzeléseket tűz ki maga elé: *kompensztórikus, szabadság és együttműködéselvű*, a gyermeki jogok és a „neki való nevelés” értékrendszere érvényesül (Fóti, 2009);
- A kortársi interakciók pedagógiailag kívánatos minőségének biztosítását vállalja: többek között ilyen a társas-, közösségi helyzetek megteremtése, a tanulói részvétel, az önkormányzatiság, a kortárs mediátorok;
- Szociális kontaktust igényel: amely személyesség érvényesül a bánásmódban, a gyerekek iránti fokozott figyelemben és megjelenik az elfogadásban, inklúzióban, toleranciában;
- Új együttműködést alakít ki: a szülői házzal, a lokális és szakmai környezettel, a gyermekjóléti rendszerekkel, szakemberekkel, intézményekkel (Mihály, 1999; Makai, 2007, 2010; Bodonyi, 2014)⁷.

Ezen elvek iskolai érvényesítésekor megbomlik a tantárgy-tanóra-tanév-évfolyam-osztály-osztályzat hegemoniája, integrált-komplex tárgyak jönnek létre, az epochák, erdei iskolák, a projektfeladatok sora, rugalmas óratervek átalakítják az iskolai időt, vegyes életkorú tanulócsoportokat szerveznek éppen a szociális tanulás érdekében, a fejlesztő – jobbára szöveges – értékelés válik gyakorlattá.

Az alapkérdés az, hogy a fenti alapelvek mint társadalmi konstruktumok pusztán az iskolaintézményről alakuló értelmiségi gondolkodást – megannyi utópisztikus víziót – befolyásolták-e, vagy tartós, akár irreverzibilis hatásuk volt a mainstream iskola tényleges működésére. Magunk a két alternatív válasz közt látjuk a realitást: vannak ciklusok, amikor érzékelhetőek e hatások az iskolán, de e ciklusok (akár egyedi innovációk, akár iskola-mozgalmak, akár felvilágosult oktatáspolitikai akaratok) rövid élete törvénytzerű, a visszarendeződés hatalma erősebb, s ennek okai is jól elemezhetők, elkülöníthetők. Az okok közt tartjuk számon az iskolaintézmény, a pedagógiai kultúra hagyományos, többször leírt (Golnhofér – Nahalka, 1992) inerciáját, a „vaskos bástyák” (Takács, 1987) „várvédőinek” ragaszkodását ahhoz, hogy (szerény) hatalmuk attribútumait megőrizték az egyre „szemtelenebb” tanulói ifjúság előtt.

Sok esetben a szülői társadalom is az engedelmisségre szoktató, a nebulóknak feladatot adó, cserébe mobilitási esélyeket kínáló hagyományos iskolát várja el és támogatja⁸. De a makrotársadalmi helyzetek elemzése is idevezet. Új, forradalmi hatalmak rövid ideig szövetségesnek tekintik a reformpedagógiai alapelveket (alapvetően saját, új elitjét és új középosztályát megteremtteni kívánó célok által vezérelten – a Tanácsköztársaságtól, Szovjet-Oroszországon át a II. világháború utáni Magyarorszáig) – de konszolidációjuk rendre a visszarendeződést támogatta. Tegyük hozzá: e forradalmi hatalmak rendre forráshiányos államok voltak, s a reformpedagógiai iskola költségesebb iskola is egyben.

II. A reformpedagógiák válaszai a kulturális antropológia diskurzusa felől

Az *expressis verbis* nevelésről szóló szak/irodalom – egyes antik görög szövegtörödektől (Trencsényi-Waldapfel, 2003), illetve Quintilianustól eltekintve – jeles szülöttek, fejedelmek, fejedelmi gyermekek, nemes úrfiak családi neveléséről szóló „intelmekkel” kezdődik (lásd: István király intelmei vagy Rotterdami Erasmus és mások reneszánsz-kori művei), ahol az uralkodó tanítgatja fiát, a trónörököszt a jó királyhoz méltó viselkedésre⁹. Tulajdonképpen a tömegiskola kialakulása (Trencsényi, 2007) hozza létre az igazán neveléstudo-

mányinak számítható szaknyelvi-szakirodalmi nyelvezetet és tartalmat, amely előbb az iskola, majd a „nemiskola” pedagógiai folyamatait is diskurzusába vonja. Miképp a pszichológia a jobb, hatékonyabb, emberarcúbb, adaptívabb (Rapos et al., 2011) iskolai működés megfogalmazásában segítették a pedagógiát, úgy a szociológiai szemléletmódban kemény, rendszerszintű iskolakritika bontakozott ki, egészen az iskoláztatásnak mint reálfolyamatnak leírásáig, vagy annak követeléséig (Dutton, 1976; Sientist, 2003). Ehhez igazán már csak ráadás a „kulturális antropológiai diskurzus” belépése a neveléstudományi gondolkodásba. Hogy újra csak Csányi Vilmos „evolúciós” iskolaelméletét idézzük (Csányi, 2011), a „bűdös kölykök” iskolába terelésének nem is az egyre inkább intézményesülésre szoruló tudásátadás, hanem egyenesen a „demokráciatanulás” a tartalma, funkciója.

Ezekben a gondolkodásmódokban vannak optimista, reformer válaszok (is). A reformpedagógia válaszai hármast alapelveket követnek, amelyek szerint:

- Az iskola – belülről vagy kívülről, de érvelésünkben ez nem sarkalatos kérdés – reformálható;
- E reform(folyamat) fő szempontja jobbra a humanizálás, differenciálás, emancipáció, „tanulói részvétel” megvalósítása;¹⁰
- Mindez leírható – a tantervezés felszabadításától, a tanulási folyamatok eszközeinek, csoportszervezési elveinek, más tanulásszervezési attribútumainak bemutatásán át a tanulási eredmények értékeléséig – az újragondolást támogató eszközökkel.

Ezen elvek mentén születtek meg a reformpedagógia első hőszínpadai (Cecil Reddy-nek, Montessorinak, Steinernek, Deweynek, Karácsony Sándornak stb.) izzóan idealista iskolái, amelyek aztán többnyire a külső világ kataklizmáinak – válságok, világháborúk, diktatúrák stb. – hatására csaknem kihűltek, de legalábbis reálisra zsugorodtak. A „második” korszak kezdeményezőinek többsége, a hőszínpad követői, munkásságuk alkalmazói (Petersen, Korczák, Freinet, Domokosné, Sztehló, a NÉKOSZ pedagógiáját alapozó Mérei – Kardos) már nem elsősorban világmegváltó-világhódító reformokat hirdettek, hanem saját elképzeléseiknek igényeltek – kisebb-nagyobb hangerővel és eredménnyel – teret. Különösen ’68-hoz közeledve lett az „alternatív pedagógiák” követelése a „*térséget nekünk is!*” (Trencsényi, 1993; Bodonyi, 2014) és így maradhattak meg azok a szigetek – olykor nemzetközi iskolafenntartó társaságok, kommunák stb. – amelyekben érvényesültek a reformok elvei. Ugyanakkor ezek – nem győzzük hangsúlyozni – szigetek maradtak. Hamar szertefoszlott ugyanis az a citoyen vágyálom, amely az előjogokon alapuló érvényesülés helyébe a meritokrácia kikövetelt eszközeként emlegeti a polgári társadalom

iskoláját. Az iskola – az iskolák feletti hatalmat gyakorló állam, az ennek befolyása alatt álló egyház/ak (Nagy, 1992) nyílt vagy rejtett üzenetét követve – továbbra is rendeltetésszerűen tudások közti különbségeként legitimálta a társadalmi különbségeket (Ferge, 1976; Loránd, 1980). Sőt, az iskola – a legtöbb XX. századi szociológus erről beszél – nemhogy enyhítette, inkább sokszorozta az esélyegyenlőtlenségeket, nem csupán rejtett tanterve, középosztályi működésmódja, de direkt tantervébe foglalt tudások „osztálytartalma” miatt is¹¹ (Bourdieu, 1971, 2008; Ferge, 1976; Loránd, 1980).

Mindezzel együtt mégis mobilizálódni elsősorban több iskolázással lehet. Az iskolázásban töltött idő alatt először is több komfortnak és kevesebb veszélynek van kitéve a gyermek (kortárs fekete-afrikai pedagógusok alapanekdotái, hogy így tudják megmenteni őket a végletekig kizsákmányoló gyermekmunkától, de olykor a szavannai vadállatoktól is); s tény, hogy az iskolai csoportélet spontán interkulturalizmusában újabb- és újabb viselkedési mintákat tanulnak a gyerekek egymástól. És nem lebecsülhető végül az a legitimált tudás sem, amelynek a tanulók valamennyire birtokosai, használói lesznek, s amely valóban nélkülözhetetlen társadalmi kommunikációikban (nyelvi kód, egészségügyi-életviteli ismeretek, állampolgári fellépés, bizonyos szaktudások stb.), illetve ez utóbbiakról szóló – a modern világban elengedhetetlen – certifikáció. Minden oktatásszociológiai adat arról szól világszerte, hogy a magasabb iskolázottság jobb esélyek velejárója az életben (Delors, 1997; Radó, 2007), s ez a tapasztalat sokáig legitimálta az iskolát, főként a mobilitásra esélyes alsóbb középosztály családjai körében¹².

Amíg van a társadalom által is érzékelt, iskola segítette mobilitás, addig kezelhető az iskolázással szembeni ellenállás mind a jövőjüket illetően magukat biztonságban érző „előkelőbbek”, mind a jövőjükkel reálisan mint esélytelenséggel számoló „szelekcióra szántak” körében. Ahogy azonban a polarizáció jóvoltából az „iskolabarát” alsó középosztály vékonyodik, úgy veszít az iskola társadalmi presztízsből. A társadalom „tetején” immár nincs szükség az iskola támogató erejére, az iskolázottság „megvásárolható”, nem egy esetben az ott-honi tudásforrások korszerűsége e családoknál messze felülmúlja a tömegiskoláét. S ami ennél is fontosabb, már nem kell „hová” mobilizálódni, a „hely” biztosítva van. Az iskola szabályrendszere, kapcsolati hierarchiája nyűg, a szülők is bátran perbe szállnak az iskolai hatalommal, kivonják gyerekeiket az iskolából. S az iskola „boldogan” szabadul tőlük, mint nyűgtől (Golnhofer – Nahalka, 2001; Trencsényi, 2001; Trencsényi, 2011)¹³.

Az iskola így válik – minden tudásosztó, -értékelő ideológiájától eltérően – alapvetően szociális intézménnyé, „pusztán” melegedővé, étkezőhellyé, pszichés gondozás terepévé, szabadidőközponttá; rosszabb esetben pedig a deprivált

társadalmi csoportok gyermekeinek őrzött gettójává. Értelmszerűen e tanulók sem az iskola, a tanárok kedvencei, s ahogyan a gyerekek reményei, esélyei fogynak, úgy vonulnak ki ők is az iskolából (vagy be sem vonulnak), az „iskolakerülés” jelensége rendre újratermelődik. Az iskola közvetítette tudás az ő számukra haszontalan, szubkultúrájuktól gyakran teljesen idegen.

Mindazonáltal a „gyereknek a családban a helye” köznapi gondolatához hasonlóan azt a reformerek sem vonják kétségbe, hogy „kell egy hely” – a család és a társadalom más alrendszerei között – amelynek megannyi ideológiába rendezve, alapvetően ez a *közteesség* a dolga. Az a kérdés kíséri végig az iskola történetét, hogy ez milyen alapvetésekkel, módon és formában valósuljon meg. A válaszok kritikai hangsúlya különösen élénkké vált a posztmodernitás jelenségeinek értelmezése során, hiszen az új generációknak óriási szükségletük van arra, hogy urbanizált, sőt, globalizált körülmények között is „szellemi-mentálhigiénés melegedőre” leljenek. Ahogy szükségük van kortárs kapcsolataik rendezett, szakértelemmel segített, támogatott megélésére, alapvető tanulási készségeik és motivációjuk megalapozására, a család (bár nagyon komplex, de mégiscsak egyedi) értékvilágának és műveltségképének integrálására más családok értékvilágával és műveltségképével. Az iskola (iskolaideológiák) ennek tükrében többféle módon reagáltak a fent leírt helyzetre (Mihály, 2005):

- Befelé fordulva elkezdték saját fensőségük hirdetését, rossz hírét keltve a nem-iskola közvetítette értékeknek, nem versenyt, nem együttműködést, hanem szakmai bezárkózást hirdetve (szűkített iskola). Ez az elképzelés haragosnak, legyőzendő ellenfélnek tekinti a tévét, az internetet, olykor még magát a családot is. Az érvekben egy a közös: csak és csakis az iskola tudja megmondani, mi a jó. A „szűkített iskola” árnyékában azonban a fiatalok mindig megalkották „pad alatti forradalmukkal” (Karácsony, 1948) saját birodalmukat (Mihály, 1999), a Legyek Urán, a Gittetegyleten illetve a Second Life-on át a World of Warcraftig.
- Megpróbálták szigorítani, rátelepedni a gazdagodó iskolán kívüli szocializációs szolgáltatásokra, elemekre, befolyásolni azok működését, a tanulók hozzáférését (pl. tanulmányi eredményhez, más feltételhez kötve bizonyos szolgáltatások igénybevételének lehetőségét), megpróbálva a „hűtlenkedő” szülők (újra) megnyerését (totális iskola), benne az ideológia: mégiscsak az iskola közvetíti a leghatékonyabban a társadalom deklarálta, sugallta normákat. Fontosnak tartjuk jelezni, hogy ezt a verziót egy valamennyire is fejlett polgári demokrácia kizárja, s tudomásul veszi, hogy a tanulói jogviszony, a tanulói mivolt pusztán az egyik szerepe a fiatalnak, s nem fedi le a maga teljességében az egyént (pl. a szabadidős tér egyfajta lehetőség arra,

hogya a Mihály (1999) által is jelzett, az iskola által „öngerjesztett” totalizálódással kapcsolatos folyamatokat megakassza).

Ezen iskolamodell ugyanakkor gyakran tekinti legitimáló érvként a környező társadalom, célcsoportjai „kulturális ingerszegénységét”, „leszakadtságát”, a település „intézménytelenségét”, s a hátrányos helyzetre adott válaszgyanánt vonzza be (miközben a szelekció jogát magához vonja) „szigetébe” a hagyományosan és modern környezetben „normálisan” működő tevékenységeket, közösségi formákat.

- Tudomásul vették, sőt, „örültek” annak, hogy a modern közvetítőrendszerek, nemkülönben a helyi társadalom, környezet (ennek intézményes illetve nemformális szférái) valamilyen módon mégiscsak legitim társadalmi értékeket, műveltséget közvetítenek, s keresik az intenzív együttműködések, partnerséget, nem törekedve dominanciára (nyitott iskola). Ezen iskolák modelljükbe a „külső világ” valamely elemét fókuszba emelve vagy a *munka* mint kohéziós elem köré szervezték az iskolát (a munkaiskola az egyik legerősebb reformpedagógiai áramlatként is számon tartott); vagy megpróbálták – a school city-system mintájára a politikai, közélet modellezéseként *iskolaköztársaság* formájában – a teljes élettevékenységbe való beleszólásra jogot formálni, s bár más-más úton, de magukba fogadni a szabadidőt, a közösségi élményt, demokráciát, eljutva akár a köztulajdonig is;
- Vagy pedig az eliskolasított tanulás mellett, helyett a széles értelemben vett művelődés (eo ipso nonformális kultúrateremtés, kultúrafogyasztás) tevékenységei kerülnek központba. E modellben az intézményhasználók köre is többgenerációs, többszerepű, a hagyományos „tanulói”/diák szerep megőrizve megszüntethető – vélték megfogalmazói¹⁴ (ÁMK-k) (Vészi, 1980; Jeney, 1986; Eszik, 1996; Mihály, 1999; Trencsényi, 2015). Egyfajta – talán a fentieket szintetizáló – választ jelentenek az elidegenedett iskola és társadalma megromlott kapcsolatának helyreállítására a közösségi iskola-kísérletek – különösen a „permanens művelődés” optimista európai közhangulatában (Dave, 1976; Mihály, 1978; Delors, 1997)¹⁵. Ezen iskolák alapelve, hogy a „hatalomgyakorlásban”, illetve a szolgáltatások igénybevételében is vegyenek részt a laikus intézményhasználók (mint pl. a Waldorfban a tényleges alapítók, a szülők, de ezt az elvet akarták szolgálni a magyarországi Általános Művelődési Központok is)¹⁶. A „community schoolok” modelljében kulcsfontosságú harmadik alapelv, hogy a „nem-hivatásosok” tanító szerepben is megjelennek (helyi teknővájó cigány a nógrádi Ságújfalun, a település „mesefája” Tiszafüreden, agármérnök apuka Pesterzsébeten stb.) (Lőrinczi, 1992; Trencsényi, 2015). Ez a „kibővített” iskola a „négyzetten” szinte már nem is iskola! Az iskolátlanítás kihívására – pozitív választ adva

a megértéssel követett iskolakritikusoknak, Holtnak, Reimernek, Illichnek – a megőrizve megszüntetett iskolával válaszolt.

A tapasztalatok valamennyi, még a tradicionális iskolától pedig legmesszebbre húzódtott modellek esetében is a „visszaiskolásodásról” szólnak: a ’80-as évek nagy magyarországi ÁMK-kutatása alapvetően ezt igazolta (Pöcze – Trencsényi, 1987; Eszik és mtsai, 1990). A waldorfos szülők is gyakran panaszkodtak, hogy a tanári kar gyakorlatilag (a hatékonyságra hivatkozva) visszavette a hatalmat az iskola felett. Maga Vekerdy is rezignáltan adott számot a honosítás buktatóiról (Vekerdy, 2011). Ezek az „iskolaszigetek” legtöbbször az adott establishmenttel szemben legfeljebb megtűrve, de inkább attól üldözötten jutottak ideig-óráig levegőhöz, s nehezítette létüket az iskola szervezeti jellegű működési kényszere, homogenizálásra törekvő rendszervolta is. Jellegzetes, hogy azok a nagyformátumú pedagógusegyéniségek¹⁷, akik ezen iskolákat létrehozták és működtették (ld. feljebb hőszoak és követőik), tulajdonképpen csak addig voltak ezt képesek megtenni, amíg maguk is személyes kovászként tartották egyben saját kezdeményezésüket (Trencsényi, 2011).

Felmerül tehát a kérdés, hogy ezen a tanuláson túl a *teljes életet* vagy annak egy részét modellezni, befogadni kívánó iskolák miért nem terjedtek el, miért maradtak meg térbeli és időbeli zárványként az iskolaügy történetében. Lehetséges, hogy azért nem szervesültek ezen elemek (iskolák) a pedagógiai mainstreamben, mert egyedi példaként igen, különösen humánus központi mesterekkel igen, de rendszerszintű elvként nem működőképes az iskola kiscsömböci elve?¹⁸. Nem lehetséges-e, hogy a zárványszerűség azért van állandóan jelen e kísérleteknél, ezen modellek azért élnek csak ideig-óráig, mert személyes és nem intézményes garanciák vannak csupán a működésükre?

Ha áttekintjük a reformpedagógia „történetét”, azok rendre hősies kezdetük, konszolidált működésük, majd (többször tragikus) pusztulásuk hármasságaként írhatók le. A Waldorf-iskolákat elsősorban a fasiszmus, a Jena Plan iskolákat az NDK szigora teszi lehetetlenné, Makarenkót elbocsátja (majd ezután cinikusan magáénak sajátítja ki) a berendezkedő sztálinizmus, Korczak növendékeivel válik füstté és hamuvá Treblinkán, a népi kollégiumokat bezárják, Domokosné Új Iskoláját, a KIE ebesei Fiúfalvát, Sztchlo Gaudiopoliszát bedarálják a konzervatív pedagógiát zászlójára tűző ún. „szocialista” állami iskolarendszerbe, Loránd elhagyja a Kertész utcát, a Róbert Károly körüti Nevelőintézet kísérletébe a „gyermekek nemzetközi évében” belebukik, a szentlőrinci iskolakísérletet ellehetetlenítik, Törökbálint a „pater familias” halála után az oktatáspolitikai játszmák játéka lesz, az ÁMK-kat eltünteti az iskolák államosítása stb. S ha e rövid felsorolásban nem csak a konkrét politikai, kulturális összefüggéseket, okokat tárjuk fel, hanem az ontológiai magyarázatot

sem zárjuk ki, talán könnyebben érthetjük a csendes vagy zajos összeomlásokat (Kahn, 1992; Makai, 1996)¹⁹.

Törvényszerű-e, hogy a csodálható utópiák csupán mintaként maradnak a szakma rossz lelkiismeretű kollektív emlékezetében? Lehetséges-e, vetődik fel újra a kérdés, hogy a „posztmodern kihívásra” – még hátrányos helyzetű, fejlődésben megakasztott régiókban is – mégse a nyitott iskola a jó válasz, hanem a „harmadik szocializációs közeg” (a „szabad” szabad idő) jelenségvilágának tudomásulvétele, sőt, intenzív fejlesztése, facilitálása, s az iskolafunkciónak e viszonyok közti újragondolása? Ha az iskolaintézmény – egyébként indokolt – radikális átalakítása, átalakulása megannyi nehézségbe ütközik, s ezen közben egészséges társadalmi-állami szerepvállalások esetén a „harmadik szocializációs közeg” (Nagy, 2013), a dinamikus piacok diktálta versenyben presztízsből, magatartás formáló hatásában, tudástranszferét illetően, sőt közösségi-szocializációs szerepeit tekintve is hatékonyabb, akkor a támogatási politikának érdemes lenne erre jobban fókuszálnia. Így az iskola új helyzete ebben a kiterjedt és folyton változó „bolygórendszerben” nem az iskolaközpontúság geocentrizmusa, kizárólagossága, hanem a bázist jelentő, fékeket és ellensúlyokat *pedagógiai* eszközrendszerrel megteremtő és biztosító sokbolygós együttes egyike lehet. Álláspontunk szerint e közvetítő szerepet jelentő (mediáló) feladatvállalással töltheti be „másodlagos szocializációs” szerepét (vö. Csoma, 1983).

Mindazonáltal a lifelong learning kihívására is ad ez egyfajta választ: ez az iskolakép ugyanis már nem a gyerekek, kamaszok iskolájának képe, hanem a „tanuló társadalomé”. Ez a kíváncsi nemzedék-közi tanulási együttlét egyébként a gyerekek iskolájának kultúráját is radikálisan átalakíthatja, hiszen az „iskolapadba ülő” felnőttek „padja” már végképp messze nem ugyanaz a pad, amellyel Karinthy *Tanár úr kérem*-jének nebulói bosszanthatták tanárukat. Az ő tanulási technológiájuk kiszolgálása az iskolai kultúra innovációjának legfontosabb motorja lehet. Mára közhely, hogy az iskolakép radikális átalakulásába az IKT-technológia széleskörű elterjedése is nagymértékben belevetődött és játszik ma is.

III. Mégis iskola? Szocializációs funkciók

Segítségül hívva Csányi „evolúciós” szemléletét (2011), a „tömegiskola” funkciója az idő haladásával számot vető (a premodern időtlenséget mindenképpen tagadó) gyorsuló „modernizációban” az új meg új nemzedékek „betörése” jelenik meg szocializációs kihívásként. E „betörés” vonja magával az iskolás gyerekek családjának életébe való erőteljesebb „beavatkozást”, nem

egy nevelési ideológia szerint „önzetlen” támogatást. Ez a szándék az alapvető magyarázata az iskola hatása, tevékenységi rendszere szükségszerű expanziójának. Ehhez társult – a világnak ezen felén mindenképp – a „kettős nevelés” fogalomgyűjtése, melyben az iskola képviseli a „tudományosabb”, „hatásosabb”, „jobb” stb. nevelést, a „maradibb”, „szubkulturálisabb”, „szegényebb” családi és környezeti nevelési hatásrendszerhez képest. Hogy a társadalomnak mindig van olyan csoportja, amely ezt a beavatkozást nem éli meg agresszióként, s nem aggódik a gyermeki privátszféra totalitárius bekebelezése miatt, nos, ez legitimálja az iskola (iskolásított tudás iskolásított közvetítésének) „expanzióját”. S tulajdonképpen ezek a csoportok legitimálják azt az államot is, amely e feladatot végrehajtja (paradox módon olykor éppen az expanziót filantrópiával, gyerekszeretettel, egyéb etikus értékekkel megjelenítő humanisztikus alternatívok bekebelezésével együtt). Ilyen állam lehet konzervatív-ellenforradalmi, de lehet modernizáló-forradalmi is. Gondoljunk akár e körben a Ratio Educationist létrehozó hatalmi körre, de felidézhetjük az ún. kommunista rendszereket létrehozó „forradalmi” államokat is, amelyek a hatalomátvétel előtt erőteljesen társadalmasítanak (pl. NÉKOSZ), a hatalomátvétel után pedig magukhoz ragadják az iskola tartalma és működése feletti irányítást. A történeti tapasztalatok leginkább azt mutatják, hogy ez a „behatolás” – akár édesítve, akár keserítve – nem éri el hatását, kontraproduktivitását igazolják a rendre bekövetkező apróbb-nagyobb lázadások, kitörési kísérletek²⁰.

Másfelől az iskola, mint másodlagos szocializációs közegként ismert terep jelentésében kifejezésre jut, hogy a vérségi kapcsolatok, természetadta közösségek horizontján túlmutató társas-társadalmi viselkedés megtanulására „teremtődött meg”. A család „bensőséges” szeretetkapcsolata, a mindenek felett álló gondoskodás és elfogadás világából kitekintő-kinövő gyerek e közeg segítségével illeszkedik be a kisközösségbe, majd a társadalomba²¹. Igen ám, de a modernitás ezen szocializációs parancsát a posztmodernben érvényre jutó kritikai pedagógia lényegében tagadja, mert beilleszkedésre „méltatlannak” találja az adott (voltaképpen a mindenkor adott) társadalmat, társadalmi viszonyokat. Került is egy szociálpszichológiai „szelídítettebb” beilleszkedés-definíció, hogy *„hiszen a forradalmár is köszön, kanállal eszi a levest, nem ugrik le a mozgó villamosról, időjárásnak megfelelő öltözetet hord, a széken ül, az ágyban fekszik, nem löki fel az utcán társát, illetve, ha fellöki, tudja, hogy mire számíthat, halottait eltemeti, újszülöttjeit köszönti stb.”* Emellett persze a családot kialakulása óta ilyen meleg fészeknek tételező elképzelés is megleghezősen kritikátlan, hiszen, jól tudjuk, hogy meghatározott korokban messze nem volt ez így, s így az elsődleges és másodlagos szocializációs közegek közt is gazdag átmenetek léteztek a különböző kultúrákban. Ugyanakkor tény, hogy a

nevelőintézményben új, más szabályok, normák, kapcsolatrendszerek tanulhatók, s ezekre a fejlődő egyénnek szüksége van, s szüksége van a társadalomnak is, hogy „gyakorlóterepként” legyen ilyen „társadalmi keszon”.

A kérdés az, hogy mi lehet a történeti, kulturális antropológiai oka annak, hogy az iskola annyira „megszerette” ezt a társadalmi megbízatást, hogy érzékelhetően egyre kevésbé akarja (képes?) elengedni, kiengedni a gyereket, kamaszt. Különböző ideológiák termelődnek erre a helyzetre. A „Ha tanítási időben elhagyod az iskolát és bajod esik, engem csuknak börtönbe” primitív érvrendszerétől a gyerek valódi védelmére, érdekeire hivatkozásig. Hiszen a „kinti világ” rossz, fenyegető, veszélyeztető – őrizzük meg gyerekként (csúnyábban mondván „infantilizáljuk”, ameddig csak lehet). Nota bene, hogy aztán annál nehezebben „illeszkedjék” az iskola elhagyása után a munka, a családalapítás, az állampolgári magatartás, korábban a kötelező katonai szolgálat világába! Mondhatni: az iskola kialakít magának – jószándékkal-e, vagy (ösztönös, tudatos) szakmai önvédelemből – egy „másfeledik” szocializációs közeget, olyan normarendszert, viselkedési, tanulási és tudáskultúrát, amely csak az iskolában érvényesíthető²². A primer magyarázat tehát az iskola sajátosságaihoz, személyzetének önálló, önmagára vonatkozó érdekszerűségeiből vezeti le az iskola „eliskolasodásának” magyarázatát. A pedagógus ehhez ért (erről hiszi, hogy ért hozzá), ebben a közegben tudja megőrizni hatalmát – a gyerekek, de szüleik felett is – hát kialakítja ezt a világot²³. Ám az új generációkat, a XX. századközepi „dühöngő ifjúságának” életérzéseit kifejezve ez a „szép jövő” józanul már alig érdekelt²⁴. A szabadidő ilyen-olyan maximalizálásával (nyári táborok, iskolakerülés stb.), különböző kivonulásokkal teremtették meg jelenünkben ideáikat. Az ő „megfékezésükre” működött a családok támogatásával az állam – egyre hosszabb idejű benttartózkodást igénylő – iskoláit? S pedagógus, szülő, állami tisztviselő egyaránt gyalázza a csúf piaci világot, mely talmi örömeket kínálva csábítja az ifjúságot hamis értékek és hamis próféták felé.

IV. Mégsem iskola? A korábbi válaszok elégtelensége

De ez a piacellenes koalíció igazán nem működik, mert a városi létben szükségképpen kialakuló kamaszbandák (gangek) „domesztikálására” immár nem az iskola látszik a legalkalmasabb terepnek. Így a hagyományos szociálpedagógiai, animátori alapokon kibontakozik az „*ifjúsági munka*”, létrejönnek az iskolától több-kevesebb távolságot tartó mozgalmak, szervezetek (P. Miklós, 1997; Trencsényi, 1997; Trencsényi, 2000), szoros együtt járásban a gyógypedagógiai kultúra és a szociális munka kultúrájának fejlődésével kibontakozik az intézményes gyermekvédelem; s piacra lép a gyermekkultúra²⁵:

gyermekkönyvkiadás, gyermekszínház, gyermekfilmek, gyermekkiállítások, gyermekmédia stb. Egyre nagyobb teret követel az ifjúsági kultúra, a klubok (Diósi, 1983; Diósi – Köles, é.n.; Varga, é.n.; Török, 1987), amelyek már alig-alig domesztikálhatók²⁶. Zinnecker és itthon Gábor Kálmán (2006) ifjúsági korszakváltásnak nevezi az átmeneti ifjúkorból a saját ifjúsági kultúrát megélő iskolai ifjúkorba történő átmenetet, az új világot kereső új lázadást²⁷, míg nem a táborok ifjúságából²⁸ fesztiválok ifjúsága (s mára a Z-generáció screenager világa) lesz.

Ebben a válaszban újra csak új helyzetbe kerül az iskola. Egyfelől tudomásul kell vennie, hogy mindezek koordinációjára nincs kompetenciája, még inkább nincs „társadalmi megrendelése” (paternalista állam belegyömöszölné mindezt az iskolába, egy kicsit is szabadabb társadalom esetén engednie kell – forrása úgyszincs rá – a családok, fiatalok, gyerekek szabadságvágyának, vagy éppen a piac szabályainak), másfelől a pedagógiai felelőssége – a pszichológia által jól feltárt „teljes személyiség”, „holisztikus személyiségkép” stb. igénye – meghatározza a feladatot: ne csak diákszerepébe szürkülő tanuló- és vizsgázógépnek tekinteni a növendéket. Tetézi ezt az információs társadalom életútjainak sokszínűsége, a screenageri lét tanulási módjai, a szabadidős tanulási helyzetek divergenciája, a gamifikáció iskolai határokat felnyitó mechanikája (Nagy, 2013; Fazekas – Nagy, 2016). Ez a feladat új szerepkört, facilitáló szerepet vár el a „gyerekkísérő” pedagógustól, s nyitottabb, a partnerek autonómiáját tisztelő, egyenlő felek kapcsolatrendszerét vállaló partnerfelfogást az iskolaintézménytől (lásd: ifjúsági irodák, klubok, ifjúsági házak, ifjúsági pontok stb.). Ebben a kihívásban rejlik a posztmodern iskola paradoxona: új modellek váltak, válnak szükségessé. Vagy az iskola maga tűnik el a társadalmi intézményrendszerből...

Így újra felvetődik a kérdés, hogy a „posztmodern kihívásra” – még hátrányos helyzetű, fejlődésben megakasztott régiókban is – mégsem feltétlenül a nyitott iskola a jó válasz, hanem a „harmadik szocializációs közeg” (a „szabad” szabad idő) jelenségvilágának tudomásulvétele, sőt intenzív fejlesztése, facilitálása, s az iskolafunkciónak e viszonyok közti újragondolása. Látnunk kell, az iskola felszámolása nem napirenden lévő feladat, bonyolult érdekszövetség tartja jól-rosszul felszínen. Hasznos és legitim túléléséhez a jogokkal felhatalmazott intézményhasználók, kisgyerekek és ifjak, tanulók és diákok (s nem csupán gondviselőik), illetve partnereik (beleértve a szabadidős tér reprezentánsait és a települési önkormányzatokat, nemkülönben az állam felelős személyeit, szervezeteit) konszenzusa együtt szükséges megannyi vágyakkal, elképzelésekkel, szándékokkal, hagyományokkal, perspektívákkal, kultúrával.

V. Egy megújított szociálpedagógiai diskurzus értelme²⁹

Ahhoz, hogy értelmezni tudjuk a „bővített iskola” és a „pedagógiailag (is) facilitált ifjúsági szabadidő” – az iskolazavarokra valamiféle válasszal szolgáló, így összefüggő, mégis *alternatív* – modelljeit, ki kell lépünk a hagyományos neveléstudományi diskurzusból. Ehhez a kilépéshez ajánljuk a szociálpedagógia³⁰ megújított fogalmát, annak XXI. századi értelmezését³¹. Azaz azt a némiképp újrafogalmazott interdiszciplinát kínáljuk értelmezési keretül, amelyet az iskola világát terhelő követelmény- és normarendszer nézőpontjától bizonyos értelemben megszabadított segítő-fejlesztő-facilitáló társadalmi tevékenység tudományos reflexiójaként értelmezhetünk. A szociálpedagógia értelmezésében helyet kér magának a szociális segítés, az ifjúságkutatás, a gyermek- és ifjúságvédelem, a gyerekek, serdülők, fiatalok informális vagy nonformális szervezeti világa, segített közösségi kultúrája³². Ily módon a szociálpedagógia ebben a felfogásban egyszerre integratív részdiszciplinája a neveléstudománynak (harmonizálva érintkező társtudományok – szociológia, szociális munka, politológia stb. diskurzusaival), másfelől diszkréten elkülönül a neveléstudomány hagyományos, XIX. századi tudományelméletben gyökerező alrendszeraitől, azokra (is) gazdagítónak reflektálva.

Míg az iskola alapvetően történelmileg top-down szervezet (mint korábban írtuk, az elit, a hatalom felől teljesedett ki és lett valamennyi társadalmi csoport számára elérhető), addig a szociálpedagógia bottom-up fejlődött (Giesecke, 2000), hiszen először a társadalom leszakadó részei számára vált elérhetővé, a hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozás kapcsán alakult, s teljesedett ki úgy, hogy valamennyi fiatal számára hozzáférhető lett. Ennek tükrében, míg korábban a szociálpedagógia elsőrendű feladatának a társadalom leszakadó rétegeivel, illetve a testi, szellemi, szociális okból akadályozottakkal, veszélyeztetettekkel (Schlieper, 2000) való pedagógiai munkát tartották (pl. szegénygondozás, büntetés-végrehajtás), mára ez a teljes társadalmi spektrumot átfogó szolgáltatássá vált, mégpedig úgy, hogy a hagyományos kliensek számára a szociálpedagógia megmarad „kemény szociálpedagógiának”, addig a többi fiatalnak egyfajta „szoft szociálpedagógiaként” jelenik meg (hiszen a mentálhigiénia, a ventilláció azok számára is szükségesek, akik nem küzdenek deklaszziációs, szociokulturális vagy lelki kihívásokkal). Így a szociálpedagógia nem pusztán „elsősegélynyújtás”, hanem „az egész nevelési immanens jellemvonása” (Schlieper, 2000), közösség általi közösségre nevelés. Ennek okán a modern szociálpedagógia fő feladatának azt tekinthetjük, hogy összhangba hozzuk, hogy a nevelés közösségben, szociális kapcsolatok hálójában zajlik (amiről az iskolapedagógia sokszor megfeledkezik), ugyanakkor a „műveltségzés” az egyén, mint autonóm, önhatalmú személy terében történik (Schlieper, 2000).

Nem lehetséges egyetlen intézményben az összes szocializációs feladatot teljesíteni, ezért a szocializáció a pedagógiaiilag értelmezett, ám sokféle módon üzemelő intézmények (intézményrendszer, intézményhalmaz, intézménylánc) kontextusában értelmezhető csupán, s az egyes intézmények itt kell meghatározzák pedagógiai feladatukat (Giesecke, 2000). Hovatovább a pedagógiai tér didaktikai tervezettsége a posztmodernítésben esetlegessé is válik, annak már csak egyes részeit (még az iskolai oktatásnak is csak egyes részeit) lehet tervszerűen projektálni. Ez az értelmezés kifejezetten feltételezi az iskolán túli pedagógiai terek létét. Így válhat a szociálpedagógia egyenrangú partnerre a tervezett pedagógiai térrel, hiszen – a becki kockázattársadalomban többé vagy kevésbé, de mindenki veszélyeztetett – kiszélesedett annak ügyfélköre arra formálva igényt, hogy az iskolában történő kognitív tanulás mellé a szociális tanulás ismertessék el. Ez alapján megfogalmazva, a szociálpedagógia XXI. századi feladata: *a választásos életrajz (Gábor, 2006) kapcsán az autonóm életvilágok sokféleségének támogatása, valamint a társadalomba való beilleszkedésnek összeegyeztetése a fiatalkorban mint önálló életszakaszban és mint a felnövés folyamata során (vö. a Nemzeti Ifjúsági Stratégia (2009) küldetésével), annak érdekében, hogy az életpálya nagyobb törésektől mentes folytonossága megőrizhető legyen.*

E paradigma³³ elsősorban a nevelélmélet/nevelésfilozófia számára szolgálhat szemléletmódjával fontos, új megközelítésekkel, s – a nemformális, informális tanulás, andragógia kontextusát tekintve – van tanuláselméleti relevanciája is. A praxis oldaláról nézve pedig – tekintetbe véve a társadalmi gyakorlat gazdagodását, alapvetően posztmodernnek tekinthető kihívásait – indokolt egy újabb integratív neveléstudományi diszciplína tételezése, ennek sajátosságainak feltárása, kutatási metodológiájának rendszerszerű összegzése. A szociálpedagógia ebben az új értelmezésben (Nagy, 2016) azon területeket igyekszik megjeleníteni, amelyek szakmai krédójában, kutatási fókuszában az ifjúsági világ hagyományos család- és iskolaközpontú neveléstudományi értelmezési keretén túllépő, s e mellett új színtereken, új funkciókban, új közösségekben megjelenő pedagógiai jelenséguniverzumot tekintik kutatói, feltárási feladatuknak, árnyalva és gazdagítva a neveléstudományi nézőpontokat és diskurzust. Ebben az értelmezésben – hasonlóképp a nevelésszociológiával – a nevelés a „probléma” és a társadalomkutatás ehhez az eszköz, lényege pedig a nevelés kérdéseinek társadalmi összefüggésrendszerbe helyezése. Ugyanakkor a szociálpedagógia nem csupán mint sajátos praxisok integrált fogalma, hanem mint a neveléstudományi kutatói érdeklődés sajátos diszciplínája is jól elhatárolható a nevelésszociológiától. Tárgya szerint: míg a nevelésszociológia a nevelés világába tartozó jelenségek szociológiai összefüggéseit, okait,

következményeit, indikátorait tárja fel, addig a szociálpedagógia azon praxis sajátos működés módját tekinti – akár éppen szociológiai, de megannyi más társdiszciplína eszközrendszerével – amelyek beleférnek a fent említett segítő-fejlesztő-facilitáló tevékenységegyüttesbe. Így szociálpedagógiának nem az oktatás szakszociológiáját értjük, hanem a pedagógia társadalmi kontextusát: a gyermekkor halálaként aposztrofált jelenségvilágot, illetve az iskolai ifjúkor és az elhúzódó felnőtté válás jellegzetességeit, amely értelmezések az alapvetően szociológiai-nevelésszociológiai diskurzusból neveléstudományi drámává is transzformálja a problémát.

Hivatkozások

Almássy, Balázs (2016): Abszolút pedagógusok a Nyugat tanár-regényeiben. In: Hudra, Árpád – Kiss, Endre – Trencsényi, László (szerk.): *Abszolút pedagógusok*. Magyar Pedagógiai Társaság Kiss Árpád Műhely, Budapest.

Barcsi, Tamás (2012): *A kivonulás mint lázadás. A kultúrától az ellenkultúráig, avagy a megtalált szabadság*. Publikon Kiadó, Pécs.

Benedek, István (1964): *Aranyketrec*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

Benyovszky, Andrea (2013): *Otthonoktatás az Amerikai Egyesült Államokban*. URL: http://www.tani-tani.info/otthonoktatasi_az_amerikai (utolsó letöltés: 2017. 03. 31.)

Bodonyi, Edit (2014): *Modern alternatív iskolák*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Bodor, Ferenc (2000): *A nomád nemzedék. Fiatalok népművészeti mozgalma*. Selyemgombolyító-Népművelési Intézet, Budapest.

Bourdieu, Pierre (1971): Reproduction culturelle et reproduction sociale. *Information sur les sciences sociales*, 2. sz.

Bourdieu, Pierre (2008): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése – Tanulmányok*. Generalpress, Budapest.

Bús, Imre (szerk.) (2013): *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Budapest – Szekszárd.

Csoma, Gyula (1983): *Elviszik-e a kutyák az iskolát?* Móra Kiadó, Budapest.

Dave, R. H. (szerk.) (1976): *Foundation of Lifelong Education*. Oxford, Pergamon, New York.

Delors, Jacques (1997): *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Osiris, Budapest.

- Diósi, Pál – Köles, Sándor (szerk.) (1983): *Klub volt, klub nem volt*. Múzsák könyvkiadó, Budapest.
- Eszik, Zoltán – Fóti, Péter – Pőcze, Gábor – Somorjai, Ildikó – Trencsényi, László (1990): Intézmény a rendszerváltás sodrában /a magyarországi általános művelődési központok/. *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*, 15. sz.
- Eszik, Zoltán (1996): Iskola és communitas. Új Pedagógiai szemle, 7-8. sz.
- Fazekas, Anna – Nagy, Ádám (2016): Szabad és még szabadabb idők – szabadidős terek és tevékenységek változása. In: Nagy, Ádám – Székely, Levente (szerk.): *Negyedszázad*. ISZT Alapítvány, Budapest.
- Ferge, Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R., Katalin – Hegedüs T., András (1989): *Az újjáépítés gyermekei – a konszolidáció gyermekei*. Magvető, Budapest.
- Ferran, Pierre (1977): *L' école de la rue. Une education ouverte sur le milieu*. Editions ESF, Paris.
- Fóti, Péter (2009): Útmutató rebellis tanároknak. Saxum, Budapest.
- Freire, Paulo (1976): *Education, the Practice of Freedom*. Writers and Readers Publishing Cooperative, London.
- Földes, Éva (1964): *Népnevelési-népoktatási törekvések a korai antifeudális népi-forradalmi mozgalmakban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gábor, Kálmán (2006): Civilizációs korszakváltás és ifjúság. In: Gábor, Kálmán (szerk.): *Ifjúságpszociológia*. Belvedere, Szeged.
- Gáspár, László (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gáspár, László (1999): *Az iskolakérdés*. OKKER, Budapest.
- Gáspár, László – Kelemen, Elemér (é.n.): *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. OKKER, Budapest.
- Giesecke, Hermann (2000): Iskola és szociálpedagógia. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- Golnhofer, Erzsébet – Nahalka, István (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Holt, John (1971): *Instead of Education: Ways to Help People Do Things Better*. Dutton, New York.
- Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*. Calder and Boyers, New York.

- Jeney, Lajos (1986): *Improvement of the Design, Planning and Management of Educational Buildings and Furniture-Case Study on Hungary*. UNESCO, Budapest.
- Jeney, Lajos (2014): *Építészet – közösségi művelődés – iskola – nevelési központok. Összegyűjtött tanulmányok. Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete*, Budapest.
- Kahn, Gerard (1992): *Janusz Korczak und die juedische Erziehung*. Deutscher Studien-Verlag, Weinheim.
- Kereszty, Zsuzsa – Pólya, Zoltán (2002): Csenyéte antológia. Gandhi Közalapítványi Gimnázium, Budapest-Pécs.
- Klein, Sándor (2007): *Gyerekközpontú iskola*. Edge 2000 Kft, Budapest.
- Loránd, Ferenc (1980): Cui prodest?: Az iskolai szelekció és néhány következménye. *Világosság*, 1. sz.
- Lorinczi, Csaba (1992): A közösségi művelődés és közösségi iskolák létrehozásának lehetőségei. *Parola*, 4. sz.
- Makai, Éva (1996): A háborús évek gyermekvédelmi-közösségi utópiái. *Iskolakultúra*, 10. sz.
- Makai, Éva (2007): Új kihívások és lehetőségek a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában. In: Bábosik, István (szerk.): *Pedagógia és személyiség-fejlesztés*. OKKER Zrt, Budapest.
- Makai, Éva (2010): Gyermekvédelem – esélyegyenlőség – cigánygyerekek. In: Majsai, Tamás – Nagy, Péter Tibor (szerk.): *Lukács a mi munkatársunk. A WJLF tisztelgő kötete Lukács Péter 60. születésnapjára*. Wesley Jubileumi Kötetek 2. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest.
- Makarenko, Anton (1979): *Pedagógiai hősköltemény*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Mihály, Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei*. Okker, Budapest.
- Mihály, Ottó (1979): *Közoktatás és permanens nevelés*. MTA PKCS, Budapest.
- Mihály, Ottó (1999): A polgári nevelés radikális alternatívái. In: Mihály, Ottó (szerk.): *Az emberi minőség esélyei*. Okker, Budapest.
- Nagy, Ádám (2013): Szabadidős tervek és tevékenységek. In: Székely, Levente (szerk.) (2013): *Magyar Ifjúság 2012, Tanulmánykötet*. Kutatópont, Budapest.
- Nagy, Ádám – Trencsényi, László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban*. ISZT Alapítvány, Budapest.

- Nagy, Ádám – Nizák, Péter – Vercseg, Ilona (2013): *Civil társadalom, non-profit világ*. UISZ Alapítvány, Budapest.
- Nagy, Ádám – Bodor, Tamás – Domokos, Tamás – Schád, László (2014): *Ifjúságügy*. ISZT Alapítvány, Budapest.
- Nagy, Ádám (2013): Szocializációs közegek. *Replika*, 83. sz.
- Natorp, Paul (2000): Nevelés és közösség. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- Németh, András (2001): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nohl, Hermann (2000): *Nevelési szándék az állami ifjúságvédelemben*. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- Niemeyer, Christian (2000): A weimari szociálpedagógia keletkezése és válsága. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- P. Miklós, Tamás (1997): Ifjúsági szervezetek évszázada? *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz.
- Pataki, Ferenc (2005): *A Nékosz legenda*. Osiris, Budapest.
- Pöcze, Gábor – Trencsényi, László (1987): Általános művelődési központok: szolgáltatás reggeltől estig. In: Petró, András (szerk.): *Köznevelésünk évkönyve*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pöcze, Gábor (1989): Szinte gyermekien őszinte. *Pedagógiai Szemle*, 3. sz.
- Rapos, Nóra – Gaskó, Kriszta – Kálmán, Orsolya – Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI. Budapest 2011 Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Radó, Péter (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély*, 4. sz.
- Reimer, Everett (1971): *School is Dead. An Essay on Alternatives in Education*. Penguin, Harmondsworth.
- Rogers, Carl (1959): A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-Centered Framework. In: S. Koch (szerk.): *Psychology: A Study of a Science. Vol. 3: Formulations of the person and the social context*. McGraw Hill, New York.
- Rogers, Carl (2015): *Valakivé válni – A személyiség születése*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Rozsnyai, Istvánné (1968): *Közösség születik*. Tankönyvkiadó Budapest.

- Sáska, Géza (2009): The Emergence of „Real” Socialist Pedagogy. In: Johanna, Hopfner – Németh, András – Szabolcs, Éva (szerk.): *Kindheit-Schule-Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948-2008. Erziehung in Wissenschaft und Praxis; Band 5*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main; New York; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien.
- Sáska, Géza (2012): Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! *Universitas Pannonica 15*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Schlieper, Friedrich (2000): A szociális nevelés értelme és a szociálpedagógia feladatköre. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Snyders, Georges (1973): *Où vont les pédagogies non-directives?* PUF, Paris.
- Szekszárdi, Ferencné (1991): A zsarnokság vége. *Iskolakultúra*, 1. sz.
- Takács, Géza (1987): Az iskola vaskos bástyái. *Valóság*, 2. sz.
- Török, József (1987): *Az ifjúsági klubmozgalom társadalomtörténeti vázlata*. Zempléni Múzsza Alapítvány, Sárospatak.
- Trencsényi, Imre (2015): *Közösség – művelődés – közösségi művelődés*. Fapadoskönyv, Budapest.
- Trencsényi, László (2011): *A maratoni sereg*. Önkonet, Budapest.
- Trencsényi, László (1993): *Reformpedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Trencsényi, László (1994): Gyermek és demokrácia – dániai tanulmányút. *Iskolakultúra*, 1. sz.
- Trencsényi, László (1994): *Az iskola-köztársaságok történetéből*. In: Trencsényi, László (szerk.): Az „alkotmányos” pedagógus: Janusz Korczak. Iskolapolgár Alapítvány – Állampolgári Tanulmányok Központja, Budapest.
- Trencsényi, László (1997): Mozgalmak évada? Új Pedagógiai Szemle, 11. sz.
- Trencsényi, László (2000): A gyermek mint civil. In: Pukánszky, Béla (szerk.): *A Gyermek évszázada*. Osiris, Budapest.
- Trencsényi, László (2001): Rettenetes a kísértés a kudarcra. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz.
- Trencsényi, László (2007): *Az iskola funkcióiról a nevelési intézmények „történeti rendszerében”* In: Kiss, Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl*. Pápa-Pécs.
- Trencsényi, László (2012): *Gyerekek színpadon, nézőtéren*. Fapadoskönyv.hu. Kiadó, Budapest.

- Trencsényi, László (2013): *Gyermekirodalom A-Z*. Fapadoskönyv.hu. Kiadó, Budapest.
- Trencsényi, László (2014): *Művészetpedagógiától a gyermekkultúráig*. PTE, Budapest-Szekszárd.
- Trencsényi, László (2014): Én igyekszem, de ellenem dolgoznak a külső elvárások. In: *Miskolci pedagógiai tükrök*. Fapadoskönyv kiadó.hu, Budapest.
- Trencsényi-Waldapfel, Imre (2003): *Előadások a görög nevelés elméletéből*. Okker, Budapest.
- Vág, Ottó (szerk.) (1971): *A marxista pedagógia története dokumentumokban. A munkásmozgalom pedagógiai törekvései a tőkésországokban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Varga A. Tamás (é. n.): *A klub mint aktivizáló környezet*. Múzsák Könyvkiadó, Budapest.
- Vastagh, Zoltán (2015): *Közös élmények fonalán. Válogatott írások*. Argumentum, Budapest.
- Vekerdy, Tamás (2011): *És most belülről. Álmok és lidércek*. Saxum Kiadó, Budapest.
- Vészi, János (1990): *Alfa születik*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vince, László (1981): *Rousseautól Neillig*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- 88/2009 (X.29.) Országgyűlési határozat a Nemzeti Ifjúsági Stratégiáról.

Jegyzetek

- 1 A szerzők ketten írják e tanulmányt, amely jellegzetességét tekintve – vélhetőleg a posztmodernről nem teljesen idegen – azt a megoldást követi, hogy a konszenzuális tételek és bizonyítások mellett megőrzi a kettejük közt újabb dialógusokra serkentő különbségeket is. Ehhez hozzátartozik, hogy pályájukban sok a közös: az ifjúsági mozgalmak partvidékeiről indultak – igaz, két különböző generáció aktivistájaként. Nem tudható, hogy ez a generációs különbség magyarázza-e, hogy egyikük inkább az iskolakutatás metodikájával közelítette a közös témát, másikuk pedig az ifjúságügyi diszciplína megalapozásával; de abban egyetértés van köztük, hogy mindkét narratíva neveléstudományi megközelítést jelent. Írásunk elsősorban a magyar, kelet-középeurópai történetek reflexiója.
- 2 Jelen szöveg a hasonló címen az *Iskolakultúra* 2016. évi 10. számában megjelent tanulmány – az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának Szociálpedagógiai Albizottsága 2017. februári vitája nyomán – továbbfejlesztett, újragondolt változata.

- 3 A reformpedagógiai, iskolaújító mozgalmak a XX. század elején az urbanizáció, a modern társadalmak, euroatlanti típusú kultúrák válasza a társadalmi krízisre. Történeti elemzése a nemzetközi szakirodalomban – különösen a „kétpólusú világ” időszakában – igen megosztott. Rövid ideig pedig alapvetően együtt jártak különböző, életmódváltást hirdető „forradalmi” mozgalmakkal (legyen az politikai-társadalmi forradalom, vagy inkább az exodust hirdető életreform-mozgalom. A sztálini termidor idején fordult a megítélés Kelet-Európában, a burzsoázia saját gyermekeinek dédelgető inkubátorát látták, láttatták azokban az innovációkban is, amelyek pedig éppen szociális érzékenységgel tűntek ki. A „baloldali” konzervativizmus (pl. a francia Snyders a hetvenes években, a magyar Vincze) és a „jobboldali” (pl. a magyar Sáska) összetetalálkozott az újjiskola-kritikákban, s igazán 1968 hozott alapvetően fordulatot és integrációt az értékelésben, a posztmodern pluralizmus jegyében alternatívákként nyertek létjogosultságot e törekvések (Snyders, 1973; Vincze, 1981; Sáska, 2009).
- 4 Másutt bemutattuk (Nagy – Trencsényi, 2012), hogy a reformpedagógia „új” jelzője egyszerre foglalt magába már a XX. század elején egy új tudományos társadalom- és gyerekképet, e társadalomnak (s a benne élő gyermeknek, serdülőnek, fiatal felnőttnek) megannyi új vonását (pontosabban az erről keletkezett új tudásokat, melyeket a pszichológia, a szociológia, majd a kulturális antropológia tárt fel), de legalább ennyire a modernitástól némiképp „megszédülten” magának az „Újnak” kultuszát – harmóniában az egykorú művészeti avantgard szemléletmódjával. (Trencsényi, 1993)
- 5 Ezt a kérdést feszegeti társadalom- és művelődéstörténeti tanulmányában Barcsi Tamás (2012) is.
- 6 „Miért különösen aktuális, hogy úgy beszéljünk róla, mint *szerepek együtteséről*? Minden megtorpanás ellenére plurális demokráciában élünk, ennek minden ellentmondásosságával együtt! Teoretikusan kétségbe vonatott a felsőbbbbséges állam önképe, amely a heteronóm erkölcsiség nevében eloszítja a szerepeket, szereprendszereket. Míg korábban a gyermek, a kamasz különböző szerepeit egy intézményrendszer próbálta lefedni, ma már nincs olyan intézmény, amely kisajátíthatná, államosíthatná! Korábban az állam, vagy még régebben az egyház áll a hierarchia csúcán; *ha a gyerekek nem végzett úttörőmunkát, hármass magatartást kapott, ha a zeneiskolában tanult és elment a kulturális szemlére, az úttörőcsapat nevében lépett, léphetett fel, miközben nem ott szerezte ezt a tudását. Ha betört az ABC-be, az iskolában kapta a büntetést. Az iskolai rendtartás írta elő, hogy tartózkodhat-e este 8 óra után nyilvános helyen.* Ma már az értékek és szerepek nincsenek egymástól és a hatalomtól függő viszonyban.

A rendszerezettség, a *struktúra* hiányaira legitim válaszként csak a társadalmi struktúrába való beilleszkedés valamennyi szerepének támogatása lehet legitim.” (Makai, 2007)

- 7 Utóbbi ugyan gyermekvédelmi nézőpontból foglalkozik a jelenséggel, de innen eljut a jelen tanulmány szempontjából fontos megközelítésig, a több társadalmi szerepben létező gyerek, kamasz felfogásáig, amelynek, akinek jellemzői: az esetek többségében van családja (hiszen a „nem családban nevelkedő” fogalma nem zárja ki, hogy ne lehetne családja, vagy teljességében a családja nélkül nevelkedő lenne); a szabadidős intézményrendszer széles spektrumának látogatója (mozilátogató, diszkózó, táncbázisra járó, sportoló, plázázó stb.); kultúra-fogyasztó és kultúrateremtő (internetező, chatelő, zenerajongó, videojátékos, olvasó, tévéző, versíró, sportcsapat drukkere stb.); vannak civil közösségei, közösségi szerepei (barát, cserkész, úttörő, kortárssegítő, amatőr művészeti csoport tagja, gyülekezeti tag, egészen a szektákig, marginális csoportokig); lehet jövedelemtermelő szerepe (diákmunka, „fehér” és „fekete” alkalmi munkák és jövedelmek, diákhitel, különböző szociális juttatások alanya); a tömegmegmozdulások értő vagy belesodródott atomja.
- 8 Ennek példája, amikor Csenyétén fiatal iskolavezetők komoly szakmai támogatással a rogersiánus pedagógiát próbálták meghonosítani a helyi iskolában, mire a roma szülők tüntettek: „tessék nekünk olyan iskolát csinálni, amilyen a »parasztoknak« van” jelszóval követeltek „rendes iskolát maguknak” (Kereszty – Pólya, 2002). Hasonlóképp félti Bogdán Péter is az alternatív pedagógiák hegemoniájától a cigánygyerekek iskoláit (Bogdán, 2011).
- 9 Ne feledkezzünk meg ennek paródiájáról sem, pl. Rabelais óriás királyfiainak nevelési regényei (Rabelais, F.: *La vie de Gargantua et de Pantagruel*).
- 10 Más megfogalmazásokban: *személyközpontú* (Rogers, 1959, 2005; Klein, 2007; Vastagh, 2015), vagy minden differenciáló képet összegző jelzővel: *adaptív* (Rapos – Gaskó – Kálmán – Mészáros, 2011).
- 11 Az iskola ilyen értelemben a „művelt polgár” tolvajnyelvét beszéli, vagy éppen a kreatív technokrata eszményét szolgálja ki.
- 12 S sokszor érzékeljük, hogy a pedagógusok egyébként ezeket a gyerekeket szeretik legjobban, ők engedelmesek, feladatra foghatók, „veszik a lapot” (Pöcze, 1987; Golnhofer – Nahalka, 2001; Trencsényi, 2001, 2014). Nem véletlen, hogy mind a maga idején „társadalmi haladást” jelentő lutheri reformáció, comeniusi, Apáczai Csere Jánoshoz kötődő iskolateremtési szándékok, illetve később a munkásmozgalom folyamatosan napirenden

tartja az iskolához, jó iskolához való hozzáférés követelését (Vág, 1971). Hogy a XX. század másik nagy költőjét, József Attilát idézzük, aki szerint 3 dolog „kell”: „Kőházak, *iskolák*, kutak”. Egy más megközelítésben, a kisebbségben maradt szórvány identitásának védelmében emlegette Remenyik Zsigmond versében (Templom és iskola) mint szükséges intézményt az iskolát. Lám, újabb érv az iskolaintézmény megőrzésének ideologisztikus volta mellett.

- 13 Az is igaz, hogy újjáépítési ciklusokban, új elitok szervezése idején fel-felbukkan az iskola szocializációs szerepének tulajdonított jelentőség (Forray – Hegedűs, 1989).
- 14 A történelmi mozgások másik alternatívája éppenséggel az iskola körüli világ jellegzetes strukturálódása, gazdagodása. A „settlementek” (Nagy – Nizák – Vercseg, 2014), más vonatkozásban a „city as school” (ecole de la rue”) megoldások is ebbe az irányba hatnak. De még erősebb a folyamatban a „harmadik szektor”, az autonóm ifjúsági csoportlét legitimációja. Vannak megközelítések, melyek éppen a szféra, a környezet felerősítésével, pedagógizált megtámogatásával nyújtanak segítséget az eredeti funkcióira visszaszerveződő iskolának is. Példánk a lengyel „Szkoła szrodowiskowa” (környezeti iskola), még inkább a francia ZEP-ek (Trencsényi, 1987), az iskolázásnak adott elsőbbség zónái, amelyben a névvel ellentétben éppen az iskola környezetét táplálták fel annak érdekében, hogy az iskola ne az esélyegyenlőtlenségeket termelje újjá.
- 15 Az organikus módon létrejött iskolarendszerek mintái (főképp a skandinávok vagy az USA) esetében nem a többé-kevésbé felvilágosult és többé-kevésbé abszolutista állam „felülről” kezdeményezte az iskolahálózat kiépítését, s gyakorolta mindjárt kontrollját felette, hanem az új, a családi szocializációban már meg nem szerzhető tudásokra vágyó helyi közösségek, egyházi vagy világi önszerveződések. Ennek nyomán Dániában ma is a „hivatalos” iskolarendszerrel párhuzamos (állami költségvetésből támogatott, újabban „beszámítható”) tanulási színterek működnek. A nép főiskolákon túl gondolunk itt a veszélyeztetett ifjúsági csoportok számára működtetett „ungdomskoléra” is (Trencsényi, 1994a).
- 16 A magyar szakma az 1956-ban Kanadába emigrált történelemtanártól, Csaba Lőrincztől ismerhette meg a community school primer forrásait (Lőrinczi, 1992). A Soros-alapítvány koordinációjában több pilote-program indult országszerte a ’90-es években jelentős támogatással. Korábban a nemzetközi tapasztalatokból tájékozódó iskolaépítész, Jeney Lajos, és a művelődéstörténész, Vészi János organikus úton jut el az integrált közösségi-kulturális-oktatási központok gondolatáig, az agóra, a zsinagóga, a középkori

piactér némiképp idealizált képét állítván szembe a modernizáció túlhajszolt intézményspecializációjával. Ez lett az „Általános Művelődési Központ” modellje. Ez utóbbiakhoz megannyi innovátor, kutató, fejlesztő, kulturális menedzser csatlakozott, bár az államszocializmus viszonyai közepette a bürokrácia sose juttatta elegendő levegőhöz, a rendszerváltás pedig elsodorta, mára tulajdonlási akadályok is tornyosulnak előtte, a visszacentralizált állami tulajdonlású iskola ma nem képes a helyi társadalom szolgálatába lépni.

- 17 Nem vitatjuk, hogy ott és akkor ez mind a legnemesebb pedagógiai szándékot szimbolizálta, mind a legeredményesebb pedagógiai eredményt érte el. Emellett e modellek – legalábbis ideológiájuk szerint – túlnyomó részt nem a „totális állam” területhódításai voltak, ideológiáikban sokkalta erősebb volt egyfajta szociális elkötelezettség, leginkább az intézménytelen, ingerszegény helyi közösségek megsegítése állt a szándékok mögött (bár sokszor a megsegítés paternalizmusával utalva valamifajta „szeretetteljes erőszakra”), sokszor éppen az állammal vagy a társadalmi mainstreammal szembe is fordulva.
- 18 Vö. Mihály Ottó iskolatipológiájának forradalmi iskolájával, amelyet annak győzelme után mindig bekebelez az állam (Mihály, 1999).
- 19 Erről a hullámzó esélyekkel megjárta kálváriáról ld. Trencsényi (2011) *A maratoni sereg* című könyvét. Ugyanebben az elemzésben fél évtizede mindig találtatott konkrét ok a visszaesésre, kudarcra, a trendjellegből következik, hogy a bukások ontológiai szükségszerűségét is megvizsgáljuk.
- 20 Karácsony Sándor (1948) alkalmazott metaforája a „pad alatti forradalomról”, a regényirodalom és a modern filmművészet klasszikusai rendre erről szólnak. Almássy Balázs (2016) doktori disszertációja a Nyugat nagy nemzedékének (Kosztolányi, Babits, Juhász Gyula, Móricz és mások) sorsán és hőseinek lázadó és elbukó sorsán igazolja ezt, Ottlik „iskolája” (Szekszárdi, 1991), s ott van ’60-as évek magyarországi kritikai realista „új hulláma” megannyi hasonló lázadás regénye: Gergely Márta *Sárfényese*, Galambos Lajos *Szent János fejevétele*, Végh Antal *Bekötő útja*, Czákó Gábor *Iskolavára*. A film klasszikusaiból említsük a híres *Holt költők társaságát*, az *If-et*, akár az *Eper és vért*, a magyar Herskó Szevasz, *Veráját*, Rózsa János *Pókfociját*, Dárday *Jutalomutazását*, Gulyás Gyula *Sípóló macskakövé*t, mondhatnánk a Balázs Béla Stúdió hetvenes évekbeli teljes pedagógiai munkásságát. Említsük a legújabbat: az Oscar-díjas rövidfilmet, a *Mindenkit*.
- 21 A „beilleszkedés” korparancsát a forradalmi pedagógiák csaknem egyöntetűen tagadják. Gondoljunk Petőfi Sándornak, a XIX. századi forradalmár költőnek híres soraira a költőbaráthoz írt híres verses levelére Arany

Jánoshoz intézett verses levélben (*S így az éléléshez nincsen mód, nincs! hivatal kell. / Meghajtom fejemet, szépen mosolyogni tanúlok, / nyájas szöfogadás, kígyó-csúszásu hizelgés / Lesz kenyérem (s zsíros kenyérem)... hah, lesz a kutyának, / Nem pedig énnékem! pusztán a gondolat is már / Lángfelhőket idéz véres szemeimnek elébe, / És szívem tombol, mint a harmadfiú csikó, ha / A pányvás kötelet legelőször dobja nyakába / A pásztor, hogy a ménesből kocsirúdho' vezesse. / Nem a tehertől fél, amelyet húznia kell majd, / Nem! hanem a hámtól, mely korlátozza futását.*) (Petőfi: Levél Arany Jánoshoz)

- 22 Erre is szoktak magyarázatot adni azzal, hogy a modern társadalom pedagógusa olyan személy, aki életében el sem hagyta, hagyja a tantermet, legfeljebb helyét változtatja az osztályterem bútorai közt, pad mögül a katedra mögé áll...
- 23 A gyerek számára sem mindegy, hogy börtönrácsokként veszi körül az iskolásnemzedéket az iskola valóságos és virtuális bástyarendszere (amely Takács Géza tanulmánykötete óta a „vaskos” jelzöt viseli; *Takács*, 1987), vagy Benedek István által „aranyketreccé” varázsolt meseboltként öleli magához (Benedek, 1964), pedig valójában kulturálisan mégis ugyanannak a funkciónak a két oldaláról van szó.
- 24 Jellemző, hogy a „szabadság-társadalmat” a nagy álmodók is a „jövőbe” helyezik (mint jóformán minden szabadság-ideológiájú államraison). Az iskola mint „*jövőre nyíló ablak*” (Rozsnyainé, 1961; Makarenko, 1979) nem az adott kor – kritikára érdemesült – társadalmi viszonyait leképező világa, hanem a „megszerkesztett szép jövő” – ma már tudjuk – *soha meg nem valósuló*, legfeljebb különböző csoportok különböző reményeit világképpé formáló ideálképe.
- 25 E jelenségvilágnak a holisztikus folklórtól elváló strukturálódásában jól megkülönböztethető a gyerekeknek válogatott, gyerekeknek létrehozott, általuk saját örömeikre létrehozni segített, olykor a felnőtt gyönyörködését szolgáló termékek, alkotások, tevékenységek köre (Bús, 2013; Trencsényi, 2014). Emellett fokozatosan – nem kis részt a valóságos piac igényeinek is megfelelően, de vállalva „alternatív” életérzéseket, gyerekképeket is – eltűnik jelenségvilágból a „didaxis”, a direkt nevelő szándék. A „létező szocializmus” terelte vissza a pedagógiát – és a gyerekvilágot is – valóságosan visszagyömöszölte a falak közé, úgy restaurálta a bűnhődő-megjavuló rossz gyerek irodalmi ideálját, a '70-es évek kulturális és pedagógiai „détente”-je kell, hogy helyreálljon a gyermekkultúrában a modern pedagógiák gyerekképe. A diákszínjáték, egyáltalán az amatőr művészeti mozgalmak történeteiben hasonló jelenségek mutathatók ki. Az amatőr

- művészeti mozgalmak – a fiatal generációk szabadságküzdelseinek részeként – előbb-utóbb kibújtak az iskola gyámködsége alól. (Trencsényi, 2012, 2013)
- 26 Osborne híres drámája, a *Dühöngő Ifjúság*, de akár Woodstock is jelképe az új ifjúsági világnak, melynek elemi lényege a generáció autonómia-törekvése, elhatárolódása a szülők romlottnak tartott érték-, és kapcsolati kultúrájától.
 - 27 S ugyanerről van szó önideológiája szerint is a hungarikummá fogadott táncházmozgalom esetében is: a neofolklorista „revival” ugyanígy az alternatív ifjúsági életforma kerete (Bodor, 2000).
 - 28 A XX. század első felére jellemző tömegszervezetek és -mozgalmak mindegyike létrehozott sajátos, már-már formális tanulási helyeket és alkalmakat (pl. próbázás a cserkészletben, vezetőképzés, hittankör, „pontmagyarozat” a tábori zászlófelvonásokon. Megszabadulván az állami gyámködségtől e mozgalmak leginkább apró alternatív szektákká redukálódnak (P. Miklós, 1997; Trencsényi, 1997).
 - 29 Ebben nem egyezhetünk Ferge Zsuzsa – egyebek közt a szerzőknek küldött levélben 2016-ban kifejtett – álláspontjával, aki a szociális munka elméletének „meghekkelt” látja a szociálpedagógiai diskurzusban. Lehet, hogy a szakmatörténeti, és képzéstörténeti háttér alapot ad egy ilyen értelmezésnek, de ebben a tanulmányban éppenséggel az integráló elemeket keressük e fogalom „zászlaja” alatt. Vitánk van ennek megfelelően a szociális munkások képviselőinek álláspontjával is.
 - 30 Már önmagában a szociálpedagógia fogalma annak beismerése, hogy a nevelés közösségi folyamat, és nem csak egy, intézményi hierarchiában „összesorsolt” felnőtt és gyermek, kamasz viszonya (Natorp, 2000). Kialakulása jórészt vélhetően annak köszönhető, hogy az iskola nem kárpótolhatott a premodern korból a modernitásba való átmenet során a családi, szomszédsági környezet megváltozásáért.
 - 31 A hagyományos történelmi értelmezés elsősorban a német szakirodalom alapján fogalmazott, de akár a francia animátori értelmezésben is megjelent. Jellegetes az új orosz szakirodalomban.
 - 32 Ide értve hagyományos és új közvetítő technológiákat, intézményeket, iskolaintézmények (óvoda, kollégium stb.) és más, az ifjú nemzedék támogatott – és nem támogatott – szocializációjában szerepet vállaló, szerephez jutó intézmények, szervezetek világa, kultúrája, története, hatásrendszere, működésének szabályszerűségei stb.

- 33 Másfajta válasz az itt nem érintett home schooling jelensége. Vajon az iskolából gyermekeiket kivonó (hazarendelő) szülők keveslik-e vagy sokallják az iskola másodlagos szocializációs közeg teljesítményét? Jellegzetesen középosztálybeli jelenségről van szó, a peremre szorított társadalmi csoportok „megoldják” a kihívást az „iskolakerülés” újratermelésével, a magasabb osztályok családjai jellegzetesen megvásárolják (vagy megvásároltatják az állammal) az exkluzívabb iskolázási színtereket, ahol nevelési értékeiknek megfelelő, azt felerősítő bánásmódban részesülnek gyermekeik. Vajon ezt tekintik újabban a szóban forgó családok alkalmasabb útnak – kikerülve az iskolában zajló (öncélú, öncélúvá váló) „nyolcéves háborút”? (Benyovszky, 2013)

Sárkány Péter

A szociálpedagógia mint tudomány – Diszciplináris identitáskeresés versus szakmaelméleti pragmatizmus

Tanulmányom a német szociálpedagógia tudományos helyzetét értékeli, miközben a diszciplináris identitáskeresés kérdéskörét a kortárs szakmaelméletek kontextusába helyezi. Vizsgálódásom korábbi publikációim (Sárkány, 2011, 2013, 2014) elemzéseire támaszkodik és azok továbbgondolására törekszik. Egy olyan tudományos szemléletmód elsajátítását kívánja elősegíteni, amely az elméletalkotás és a felsőoktatási képzésfejlesztés számára lehet releváns. Fontosnak tartom leszögezni, hogy a német tudományos fejlemények számos szempontból ösztönözhetik a magyarországi kutatások és szakmai tevékenységek irányvonalainak kijelölését, de ennek a tudományterületnek a könnyelmű felszámolásából adódó veszélyekre is felhívják a figyelmet. Az alábbiakban arra kívánok rámutatni, hogy a kortárs tudományos megközelítések lehetővé teszik a szociálpedagógia időszerű transzdiszciplináris jellegének hangsúlyozását. Éppen ez garantálhatja azt, hogy a szociálpedagógia a mindenkori társadalmi és nevelési kihívásokra adekvát szakmai válaszokat nyújtson. Tanulmányom gondolatmenete a következőképpen alakul: először a szociálpedagógia tudományelméleti dilemmáit vázolom. Ezt követően két egymásnak feszülő tudománytörténeti értelmezést mutatok be. Majd az elméletek osztályozására és a szakmaelméletek jellemzőire térek ki. Végül néhány következtetést fogalmazok meg a szociálpedagógia tudományos felfogásával kapcsolatban.

I. Tudományelméleti dilemmák

A szakirodalom fontos témáihoz tartozik a szociálpedagógia tudományos megalapozása, az elmélet viszonya a gyakorlathoz és a diszciplináris besorolás kérdésköre. Minden tudományterületen megfigyelhetők ezek a jelenségek, de a szociálpedagógiában egyértelműen szembetűnik az elméletek sokszínűsége, a tárgyterületre és célkitűzésre vonatkozó olykor ellentmondásos leírások, valamint a fogalmak eltérő jelentésű használta. Úgy tűnik, a szociálpedagógiára mindig is jellemző volt az a jelenség, amit Hans-Ludwig Schmidt (1981) a nyolcvanas évek szociálpedagógiájára vonatkoztatva „elmélet-dilemmának”

írt le. Schmidt szerint az elmélet-dilemma egyrészt abból adódik, hogy az eltérő tudományelméleti megközelítésekből eltérő teória-praxis viszony vezethető le. Másrészt hiányzik egy rendszerező szemlélet, amely megkönnyítené az eltérő paradigmák közötti tájékozódást és a szociálpedagógia funkcionális meghatározását (Schmidt, 1981: 5). Tény, hogy a szociálpedagógia szakirodalmában se szeri se száma azoknak a monográfiáknak, amelyek ezt az elméleti dilemmát rendezni szeretnék (pl. Engelke, 1998; Niemeyer, 2003; Erath, 2006; May, 2008; Thole, 2012). A dilemma azonban továbbra is fennmarad, hiszen a rendszerezési szempontok egyben szelekciós elvként érvényesülnek, a szerzők által kiválasztott nézőpontoknak megfelelően. Úgy tűnik, hogy a fent jelzett elméleti útkeresés valóban a szociálpedagógia sajátos dilemmája. A dilemma természetéből adódik, hogy nem oldható meg végérvényesen, hanem az aktuális helyzetnek megfelelő szempontrendszer alapján kell eligazodni. Az aktuális helyzet pedig a szociálpedagógiában erősen befolyásolt az adott történeti, társadalmi, politikai és jogi keretektől. Az elméleti vonatkozásokkal kapcsolatos dilemma az említett sokrétű szempontrendszer révén kiváltott fogalmi zűrzavarban testesült meg. E fogalmi zűrzavar két fontos gyújtópontja a diszciplináris besorolás kérdésköre és a szociálpedagógia és szociális munka viszonya.

Diszciplináris besorolás

A diszciplinát tudományként vagy tudományterületként határozzuk meg. A szó másik értelme: fegyelem, fegyelmezettség. Meglátásom szerint a szociálpedagógia egy olyan tudományág, amelyre nem jellemző a fegyelmezett tudományterületi kötődés.

Karl Mager a szociálpedagógiát a pedagógián belül az „individuálpedagógia” kiegészítéseként fogalmazta meg (Roessler, 1995). Ehhez képest Paul Natorp (2003) a szociálpedagógiát nem kizárólag a pedagógia részterületeként fogja fel, hanem a pedagógia általános eszméjeként is értelmezi. Konkrét formában a szociálpedagógia az akarat nevelése, egyfajta nevelési segítség a társadalomban elvárt normák és viselkedési formák elsajátításához. Általános értelemben pedig egy olyan szemléletet testesít meg, amely tudatosan elemzi a képzés társadalmi feltételeit és a társadalmi élet képzési feltételeit (Natorp, 2003). Natorp számára a szociálpedagógia nem a pedagógia egyik területe, hanem a pedagógia épül be az ember társadalmi jellegére koncentrálnak szociálpedagógiába (Sárány, 2011).

A Wilhelm Dilthey tudományfelfogását követő Hermann Nohl (2003) számára a szociálpedagógia a szellemtudományos értelemben vett pedagógia azon része, amely elsősorban az ifjúság gondozás feladataira összpontosít és hangsúlyozza az egyéni megközelítés fontosságát.

Az ipari társadalom kontextusában elemzi a szociálpedagógát Klaus Mollenhauer (1987). Szerinte a szociálpedagógia azon pedagógiai intézkedések gyűjtőfogalma, amelyek az ipari társadalom kihívásaira válaszolnak. Mollenhauer tehát a szociálpedagógia meghatározását a mindenkori társadalomban jelentkező problémáktól teszi függővé. *„Azon intézményi eszközök összességét, amelyeket az efféle diszkrepanciák kiegyenlítése érdekében bocsátottak rendelkezésre, illetve azok gyakorlati és elméleti vonatkozásait nevezzük szociálpedagógiának”* (Mollenhauer, 1987: 55, idézi Engelke, 1998: 291). Mollenhauer feladat-központú meghatározása jól jelzi a többszemponútú multidiszciplináris szemlélet szükségességét. Ennek megfelelően a XX. század szociálpedagógiája elméleti szempontból igen sokszínű, követi a marxista, a transzcendentálfilozófiai, a szellemtudományos és a dialektikai irányzatok logikáját (vö. Schmidt, 1981). Később a szociálpedagógia elméletalkotására igen erőteljes hatást gyakorolt az életvilág-irányultságú és megküzdés-központú megközelítés (Thiersch, 1992; Böhnisch, 2008). Ennek köszönhetően a szociálpedagógia diszciplináris identitásában immár nem kizárólag a pedagógia játszik szerepet. A diszciplináris hangsúlyeltolódást és a feladatközpontú, gyakorlatias megközelítést jól jelzi Lothar Böhnisch definíciója: *„A szociálpedagógia nem kizárólag általános értelemben vett »társadalom- és neveléstudományi diszciplína«, hanem egyúttal különleges szakmai intézmények, mindenekelőtt az ifjúságsegítés és a szociális munka intézményeinek elmélete.”* (Böhnisch, 1979: 22, idézi Hamburger, 2008: 14)

A diszciplináris besorolás tekintetében a szociálpedagógia hol a pedagógia megalapozása, hol a kiegészítése vagy részterülete, hol annak radikális kritikája¹. A pedagógiához képest később kialakuló diszciplínák irányába nyitott tudományterületként határozható meg. Egyértelműen letisztult diszciplináris szemléletről nem beszélhetünk. A szociálpedagógia mindig is ingadozott a mai értelemben vett bölcsészettudományi és társadalomtudományi diszciplínák között. Nagyon sok minden befolyásolta, hogy ezek közül mikor melyik került inkább előtérbe (a konkrét szociális kihívások, pedagógiai célkitűzések, aktuális tudományos eredmények, politikai és ideológiai elvárások, képzési hangsúlyok, törvényi szabályozások stb.).

A szociálpedagógia és szociális munka viszonya

A szociálpedagógia és a szociális munka eltérő hagyományokból táplálkozik. A szociálpedagógia német nyelvterületen fejlődik ki. Tudományos alapjait filozófiát és pedagógiát egyaránt oktató professzorok írják meg. Két fontos témája a sorsukra hagyott fiatalok és a felvilágosodás eszmerendszeréhez kötődő polgárnevelés (*Bürgererziehung*). Ehhez képest a szociális munka a felnőttekre vonatkozó szegénygondozásból eredeztethető. Megteremtői Jane

Addams (1860-1935) és Mary Richmond (1861-1928). Német nyelvterületen a szociális munka (Sozialarbeit) úttörő képviselői többek közt Alice Solomon (1872-1948) és Ilse Arlt (1876-1960). A szociálpedagógia és szociális munka összefüggéséről a szakirodalom nem képvisel egységes álláspontot. A két terület viszonyával kapcsolatos szakmai elméleteket Roland Merten az alábbiak szerint összegezi:

	Szociális munka	Szociális munka	Szociális munka
Szociálpedagógia	Különbségelmélet		
Szociálpedagógia		Konvergenzia-elmélet	
Szociálpedagógia			Azonosságelmélet

1. táblázat: A szociálpedagógia és a szociális munka viszonyának elméletei (forrás: Merten, 1998: 17)

Némiképp leegyszerűsítve elmondható, hogy azokban az országokban, ahol mindkét szociális szakma jelen van, mindhárom elmélet fontos szerepet játszik a szociálpedagógia és a szociális munka viszonyának a tárgyalásánál.

1. *Különbségelmélet.* Ez az álláspont egyértelműen elkülöníti egymástól a szociálpedagógiát és szociális munkát (Merten, 1998). A szakirodalom nem csupán gyakorlati vonatkozásban, hanem elméleti megközelítésben is hangsúlyozza a két diszciplína közötti eltérést. Ilyen például Peter Lüssi álláspontja, aki szerint számtalan olyan munkaterület létezik, amelyben mind a szociálpedagógia, mind pedig a szociális munka tartalmi elemei szerepet játszanak, „*de ez nem ok arra, hogy elméleti szempontból ne lássuk a szociális munka és a szociálpedagógia közti »tipológiai« különbségeket*” (Lüssi, 1997: 52). A két terület különbségét hangsúlyozza például Mühlum is, aki szerint a szociális munka – a szegénygondozás kezdeteitől – a hiányzó családi biztonság pótlására, míg a szociálpedagógia a családból hiányzó nevelés kiegészítésére, helyettesítésére összpontosított (Merten, 1998: 18).

A különbségelmélet fontos előnye, hogy mind elméleti, mind módszertani szempontból a két terület eredeti hagyományát érvényesíti. Első megközelítésben nehézkesnek tűnik viszont az elmélet és gyakorlat szétválasztásának követelménye, hiszen a Lüssi által hangsúlyozott elméleti sajátosságok nem igazán tekinthetők lényegi különbségeknek. Az elkülönítés inkább azoknak a munkaformáknak a szétválasztásán alapul, amelyek konkrét intézménytípusokhoz köthetők. Ebben a felfogásban a szociálpedagógia inkább a (lakás- vagy nevelő) otthonok világához kapcsoltnak jelenik meg, míg a szociális munka inkább olyan szociális intézményekhez köthető, amelyek egyértelműen rövidtávú szolgáltatást nyújtanak a hozzájuk fordulóknak.

2. *Azonosságelmélet.* Az azonosságelmélet szerint a szociálpedagógia és a szociális munka ugyanannak az éremnek a két oldala. Ez a megközelítés valójában módszertani azonosságra utal, vagyis arra, hogy a szociálpedagógiában és a szociális munkában nagyrészt ugyanazokat a módszereket használják. Ez azzal az egyébként könnyen bírálható feltételezéssel jár együtt, hogy az „azonos” módszerek, pl. csoportmunka, tanácsadás (Tuggener, 2003) mechanikusan, a konkrét terület elméleti hagyományaitól és befolyásoló tényezőitől függetlenül is alkalmazhatók. Ez viszont hosszabb távon nem fenntartható álláspont, hiszen a szociális munka és a szociálpedagógia fogalmai nem használhatók szinonimaként sem történeti, sem rendszerező megközelítésben. Ebből nyilvánvalóan az következne, hogy az egyik kiiktatja a másik nézőpontját, s így szakmapolitikai eszközökkel felszámolják az eredeti neveléstudományi és/vagy pszichológiai-szociológiai nézőpont eltéréseiből adódó különbségeket.
3. *Konvergencia-elmélet.* A konvergencia tétele szerint a szociálpedagógia és a szociális munka fejlődésük során közelednek egymáshoz. Ennek az elméletnek az egyik képviselője Pfaffenberg, aki érvelésében a két terület vitájának meddőségére mutat rá, illetve arra, hogy a szociálpedagógia és a szociális munka tulajdonképpen a társadalmi segítségnyújtás egységes működési rendszerének két részterülete, amelyben az esetmunka, a csoportmunka és a közösségi munka meghatározó szerepet tölt be (Tuggener, 2003). A kortárs német nyelvű szakirodalom jelentős része is ezt a felfogást képviseli akkor, amikor – egy nyelvi újítást használva – a szociálpedagógia és szociális munka hagyományos területeit a *szociálmunka* (*Soziale Arbeit*) terminusa alá rendeli. Ebben az értelemben a „szociálmunka” átfogó kifejezés, ami nem kizárólag a klasszikus szociálpedagógiai és szociális munka felfogásait foglalja magába, hanem azokat a különböző továbbfejlesztéseket vagy kiegészítéseket is, amelyek nem sorolhatók egyértelműen az egyik vagy a másik hagyományos területhez (pl. szociokulturális animáció, szociális management stb.).²

Ennek a felfogásnak egyértelmű előnye, hogy a két terület történeti fejlődésében tetten érhető közeledést elméletileg is kifejti, valamint a felsőoktatási képzésekben is érvényesíti. Viszont egyértelmű hátránya, hogy kizárólag német nyelvterületen terjedt el. Mindazonáltal ez a törekvés jól szemlélteti a két terület egymást megtermékenyítő hatását és azt, hogy egy új szakmai koncepció és elnevezés könnyebben képes az elméleti és módszertani megközelítéseket integrálni. A konvergencia-elmélet azért is üdvözlendő, mert szembehelyezkedik „mindenfajta hagyományos partikularizmussal” (Tuggener, 2003: 88).

A két terület viszonyával kapcsolatban összefoglalásként megállapítható, hogy a szociálpedagógia és a szociális munka elsősorban az eltérő hagyományokból adódó szemléletben különíthető el egymástól. Az összefüggések bemutatása kapcsán Iben (1998) helyesen jegyzi meg, hogy minden szociális munka pedagógiai funkciókat is ellát, hiszen a pedagógiai elem az egyéni esetkezelésben, a csoport- és közösségi munkában számos ponton tetten érhető. Iben megjegyzéséhez kapcsolódva megállapítható, hogy a szociális munkában a pedagógiai aspektus minden olyan esetben jelen van, amikor a kliens képességeinek fejlesztéséről és ismereteinek bővítéséről van szó (vö. Mollenhauer, 1998). A szociálpedagógiai tevékenység ugyanakkor már nem korlátozható kizárólag a gyermek- és ifjúkorra. A szociális problémákat a nevelés és a képzés szigorú korrelációjában szemlélő kortárs szociálpedagógia is tisztában van azzal, hogy a tanulás egész életen át tartó folyamat. Klaus Mollenhauer szavai a nevelés hétköznapi és szakmai fogalmáról ma is időszerűnek hatnak: *„A nevelés hétköznapi jelentése nem tartható fenn [...] a neveléstudomány is egyre inkább a »tanulás« fogalmát használja [...]. Ezt a neveléstudományi elméletben végbement változást annak is figyelembe kell vennie, aki tevékenységét el kívánja határolni a neveléstől”* (Mollenhauert idézi Schilling – Zeller, 2007: 120).

A különböző hagyományoknak köszönhető hangsúlyeltolódás ellenére a két terület egymást megtermékenyítő hatása és a jelenlegi szakmai folyamatokban kimutatható integrálása lényeges tendencia a szakirodalomban. Mindettől függetlenül a szociálpedagógia versus szociálismunka-tudomány vita korántsem tekinthető lezártnak.

II. Tudománytörténeti értelmezések

A szakirodalom elég eltérő nézőpontokból viszonyul a szociálpedagógia tudományának változásaihoz. Néhány szerző tudománytörténeti szempontból koncepciózusosan értelmezi a szociálpedagógia kialakulásának és fejlődésének történetét. A tudománytörténeti diskurzust két egymással szembenálló értelmezés határozza meg. A kisebbségben lévő vélemény szerint a szociálpedagógia esetében nem beszélhetünk fejlődésről, sőt, a mai fejlemények alapján az egykori pedagógiai tudományterület hanyatlásának és felszámolásának lehetünk szemtanúi. A legtöbb szerző viszont azt az álláspontot képviseli, hogy a kezdeti pedagógiai kiindulás után a szociálpedagógia híven követi a társadalom és a tudományok változásait. Ennek megfelelően a szociálpedagógia fejlődését sikertörténetként fogalmazzák meg. A szociálpedagógia egy folyamatosan megújulni, „modernizálódni” képes tudományterületként áll előttünk.

Néhány szerző, köztük Hans Thiersch (1992a) a XX. századot egyenesen a szociálpedagógia évszázadának aposztrofálta.

Hanyatlás

A szociálpedagógia „hanyatlástörténetét” a legélesebb formában Jürgen Reyer (2001) német pedagógus fogalmazta meg. A szociálpedagógia történetének szentelt kötete mutatja be ennek a hanyatlásnak az állomásait (Reyer, 2002). A szerző stílusa meglehetősen éles, dramatizáló. Az egyik tanulmányában már nem csak hanyatlást említ, hanem a szociálpedagógia gyászjelentését is megírja (Reyer, 2002a). Ennek az erős kritikának a megfogalmazását a 2001-ben megjelent *Szociális munka – Szociálpedagógia* című kötet második átdolgozott kiadása váltja ki (Otto – Thiersch, 2001). Reyer szerint a kézikönyv címe azt sejteti, hogy a szociálpedagógia részletes bemutatásáról lesz szó, de ehhez képest a kötetből hiányzik a szociálpedagógiára vonatkozó önálló szócikk. A vaskos kézikönyv csak történeti vonatkozásokban tesz említést a szociálpedagógia hagyományáról. Az egykor kiemelt vezető fogalom, hangsúlyozza jelentőségteljesen, „kidobásra” került, már nem játszik kitüntetett szerepet (Reyer, 2002a). Ez az állapot egy jól rekonstruálható folyamat végeredménye. A szociálpedagógia kezdetben a pedagógia hagyományos elméleti megközelítéseinek hiányosságaira reagált, pontosabban a herbarti iskola individuál-pedagógiájával szemben a közösségi, szociális aspektust emelte ki, s ezzel jelentős mértékben hozzájárult a pedagógia modernizálásához. Mager, Natorp, Linder és még sokan mások a közösség fogalmát helyezték a szociálpedagógia középpontjába. Ezért volt képes a szociálpedagógia közvetíteni a pedagógia és a szociológia tudománya között (Reyer, 2001). Később megelégnék az érdeklődés a szociális valóság iránt, a szociális életformák és a miliő kutatása rámutat arra, hogy a környezet is jelentős mértékben meghatározza a pedagógiai befolyásolás lehetőségeit. A szociológiai elemzésekkel párhuzamosan a pedagógiára komoly befolyást gyakorolt a Wilhem Dilthey által kidolgozott szellemtudományos megközelítés, amelynek következtében az eddig szociálpedagógiaként azonosított kérdésfelvetés kultúrpedagógiaként érvényesülhetett (Reyer, 2001). Egy lassú, de biztos folyamat eredményeképpen, így Reyer, a szociálpedagógia, a szociológia és a szellemtudományos pedagógia tényerése miatt, elveszti önálló arculatát. A kezdetben önálló, a nevelés általános közösségi-társadalmi aspektusait vizsgáló szociálpedagógia a XX. század elejére már csak egy meghatározott terület, a gyermek- és ifjúság gondozás pedagógiájára szűkül. Reyer szerint ezt jól rögzíti a 1928 és 1933 között kiadott „A pedagógia kézikönyve” könyvsorozat *Szociálpedagógia* című kötete (1929). A szociálpedagógia itt már kizárólag „a gyermek- és ifjúság gondozás különböző területeinek gyűjtőfogalma” (Reyer, 2002a: 400).

Ezzel a szociálpedagógiát végképp elválták az eredeti elméleti dimenziójától. A szociálpedagógia elméleti kiüresedéséhez Reyer (2002a) szerint legvégül az 1970-es években felkapott *hétköznapi*, életvilág és életforma fogalmak karrierje és a sajátos tudományos igénygel felleléő általános pedagógia járult hozzá. Ennek következtében több szerző megkérdőjelezhetette az önálló szociálpedagógiai nézőpont értelmét.

Modernizálódás

A szociálpedagógia tudománytörténetét csak akkor tekinthetjük hanyatlástörténetnek, ha erőteljesen ragaszkodunk bizonyos dogmákhoz. Werner Thole és Michael Galuske (2003) éppen erre figyelmeztetnek a Reyer írásaira megfogalmazott replikájukban. A szerzőpáros szerint a neveléstudományként felfogott elméleti szociálpedagógia térvészítését „hanyatlástörténetként” felfogni csak a normatív történetírás igencsak megkérdőjelezhető szempontjaival lehetséges. Ráadásul Reyer, a XX. századi és kortárs szociálpedagógiai fejlemények tárgyalásánál, sokszor személyeskedő érvelést enged meg magának. Ezért erősen megkérdőjelezhető, hogy az ilyen stílusú szövegek mennyiben tekinthetők tudományosnak (Thole – Galuske, 2003: 889). Szerintük a szociálpedagógia diffúz jellege nem a következetlen elméleti teljesítményekkel, hanem az erőteljes társadalmi modernizálódással és a különböző intézményesülési formák kialakulásával magyarázható. Ebből következik, hogy a szociálpedagógia mai identitását inkább az identitásnélküliség határozza meg. A szociálpedagógiának nincs egyértelműen és végérvényesen elfogadott „diszciplináris otthona”, pontosan rögzített elméleti, tudományos és szakmai alapja. „*A szociálpedagógia úgy diszciplináris mint szakmai szempontból egy felvilágosítást igénylő tárgyterület marad*” (Thole – Galuske, 2003: 890). Az aktuális szakmai kihívások a szociálpedagógia és a szociális munka hagyományait egymáshoz közelítették. Ma már nem két teljesen különálló praxisról és szakmáról beszélünk. A német nyelvben ezt a tendenciát jelzi a „Soziale Arbeit” megnevezés, amely a szociálpedagógia (Sozialpädagogik) és a szociális munka (Sozialarbeit) integratív szemléletét mutatja (Thole – Galuske, 2003). A mai szociálpedagógia számára a neveléstudomány diszciplinája fontos, de a szakmai diskurzus nem folyhat kizárólag ebben a tudományos kontextusban. Thole és Galuske hangsúlyozza, hogy a neveléstudomány mellett a szociálpedagógiai elméletalkotás számára a „Soziale Arbeit”, illetve az újonnan szárnyra kapott szociálismunka-tudomány (Sozialarbeitswissenschaft) is igen fontos szerepet játszik. Ezeken kívül a szociálpedagógia harmadik és legfontosabb tudományos háttere a társadalomtudományok egésze (Thole – Galuske, 2003). Éppen ezért meglehetősen problematikus, ha – Reyer szándékainak megfelelően – a szociálpedagógiai elméletalkotást kizárólag a neveléstudomány vagy az általános pedagógia kontextusában akarjuk megvalósítani. Thole és Galuske

arra is figyelmeztet, hogy ez a törekvés a neveléstudomány felől sem igazán értelmezhető, hiszen a neveléstudományban is elméleti pluralizmus érvényesül. A klasszikus nevelési témák mellett a neveléstudomány olyan kérdésekkel is foglalkozik mint a tanácsadás, segítség, animálás, szervezés, támogatás, prevenció és rehabilitáció (Thole – Galuske, 2003). Az elméleti megalapozás ugyanakkor többet jelent tiszta fogalmi elemzésnél. A szociálpedagógia számára is fontos az empirikusan alátámasztott elméletalkotás, ehhez pedig a társadalmi valóságból kell kiindulni. A szociálpedagógiai elméletalkotás tehát társadalomtudományi szempontból megalapozott és plurális természetű.

A mai német tudományos szociálpedagógiában természetesen a Thole és Galuske által leírt felfogás a meghatározó. Ezt a szemléletet képviselik a szociálpedagógiát oktató egyetemi képzőhelyek és a tudományterület meghatározó publikációi is.

III. Elméletek sodrában

A fentiekből is egyértelmű, hogy a szociálpedagógiát mint tudományt eltérő diszciplináris megközelítések és szakmaelméleti megfontolások jellemzik. Ennek köszönhetően a szociálpedagógia elméleti szempontrendszere egyfelől interdiszciplináris, másfelől viszont, a konkrét szakmai tevékenységeknek megfelelően, cselekvésközpontú. A szociálpedagógia tehát egyaránt igényli az egyes diszciplinákra jellemző fegyelmezett és módszertanilag elkötelezett vizsgálódást és a társadalmi változásokkal együtt járó problémák iránti érzékenységet. Tudományelméleti szempontból ez azt jelenti, hogy a klasszikus diszciplináris elméletekkel párhuzamosan, a szociálpedagógiának folyamatosan törekednie kell az időszerű szakmaelméletek érvényesítésére és kidolgozására. Mindebből következik, hogy a szociálpedagógia tudományos művelése érdekében érdemes az elméleteket rendszerezni. Az alábbiakban, a legújabb szakirodalom alapján, osztályozom az elméleteket, majd arra a kérdésre keresem a választ, hogy a szakmaelméletek hogyan képesek összekötni a diszciplináris kutatást a praxis-kutatással.

Elméletek osztályozása³

A szociálpedagógia elméletei vázolják annak a jelenségnek a modelljét, amely a szakmai szemlélődés tárgyát képezi. Az elméletek jelentős része *leíró* (*deskriptív*), *magyarázó* és *értelmező* kijelentéseket tesz a szociálpedagógia szempontjából megközelített valóságról. A szociálpedagógia törekvéseinek kidomborítása érdekében, Kleve és Wirth (2009) javaslata alapján, érdemes az elméleteket a következő három szempont szerint elkülöníteni:

1. *Elméletek a szociálpedagógiáról.* Ebbe a kategóriába főleg társadalomtudományi elméletek sorolhatók, amelyek a személyre szabott segítség helyét, rendszerét, célkitűzését és szerepét jelölik ki. Ilyen, a szakirodalomban gyakran hivatkozott elméletek, pl. az anómiaelmélet (Émile Durkheim), a szociológiai rendszerelmélet (Niklas Luhman), a diskurzuselemzés (Jürgen Habermas) és a rizikótársadalom elmélete (Ulrich Beck).
2. *Elméletek a szociálpedagógiában.* Ide olyan elméletek tartoznak, amelyeket – megfelelő átértelmezés után – a szociálpedagógiában alkalmaznak. Ezek alapvetően pszichológiai, pszichoterápiai és pedagógiai megközelítések, amelyeket eredetileg a szociálpedagógia értelem-összefüggésén kívül dolgoztak ki. Mindazonáltal a szociálpedagógiában kiválóan érvényesíthetők, pl. a pszichoanalízis (Sigmund Freud), az individuálpszichológia (Alfred Adler), a logoterápia és az egzisztenciaanalízis (Viktor Frankl), a kliensközpontú pszichoterápia (Carl Rogers), a viselkedésterápia, a családterápia, a témacentrikus interakció (Ruth Cohn), az élménypedagógia (Kurt Hahn) és a drámapedagógia.
3. A szociálpedagógia elméletei. A szociálpedagógia sajátos teljesítményei közé azok az elméletek sorolhatók, amelyeket szociális szakmát művelő vagy kutató szakemberek dolgoztak ki. Természetesen ezek a szerzők is meglévő szociológiai, filozófiai, pszichoterápiás stb. elméletekre támaszkodnak. Kifejezetten szociálpedagógia – szociális munka elméleteknek minősíthetők pl. a hétköznapi- és életvilág irányultságú szociálpedagógia (Hans Thiersch), a rendszerszemléletű szociális munka (Staub Bernasconi, Peter Lüssi), a megküzdés-központú szociálpedagógia (Lothar Böhnisch), a többszemponyú szociálpedagógiai esetmunka (Burkhard Müller), a szociálpedagógiai tanácsadás (Hans Thiersch) és a posztmodern szociális munka (Heiko Kleve).

A szociálpedagógia és a szociális munka elméleti vonatkozásait számos monográfia feldolgozza. Német nyelvterületen az oktatásban fontos szerepet töltenek be Ernst Engelke (2004) és Peter Erath (2006) kötetei. Ezeken kívül az egyik aktuális tudományos igényű munka Michael May (2008) tollából származik, aki a kortárs német nyelvű „Soziale Arbeit” elméleteit és az ezekkel kapcsolatos szakmai vitákat összegzi. May öt hangsúlyos elméleti törekvést különít el: mélylélektani elméletek, diskurzuselemző elméletek, hétköznapi- és életvilág-irányultságú elméletek, rendszerszemléletű elméletek és szakmaelméletek. Ezek az elméletek számos ponton érintkeznek, egymásra hatnak, egy sajátos nézőpontból reflektálnak a szociálpedagógia tudományos aspektusaira és szakmai lehetőségeire. A jelenlegi tanulmány témája

szempontjából a szakmaelméletek világítanak rá a leginkább a kortárs szociálpedagógia sajátosságaira.

Szakmaelméletek

A szociálpedagógia konkrét problémákra, szociális konfliktusokra, a kliens életvilágában jelentkező nehézségekre összpontosít és ezek hatékony megoldásában érdekelt. A szakma művelése során a szakembernek össze kell kapcsolnia a konkrét problémákat a különböző megoldási stratégiákkal és érvényesítenie kell az elméleti megfontolásokból adódó szakmai és etikai elveket. Mindebben különös segítséget nyújthatnak az igényes szakmaelméletek, amelyek egyfelől reflektálnak a szociálpedagógia önértelmezésére, másfelől megpróbálják modellezni a szakmai cselekvések fontosabb lépéseit. Német nyelvterületen többek közt a következő szakmaelméleteket különíti el a szakirodalom (May, 2008; Thole, 2012): többszempontú esetmunka (Müller, 2006), életvilág-irányultságú szociálpedagógia (Thiersch, 1992), reflexív szociálpedagógia (Dewe – Otto, 2012), emberjogi szakma (Staub-Bernasconi, 2007) és posztmodern szakma (Kleve, 2000).

A szociális szakmák szakirodalmában kidolgozott konkrét szakmaelméletek bemutatásától és összehasonlításától eltekintek, ehelyett a szakmaelméletek általános jellemzőit vizsgálom meg⁴. Ehhez elengedhetetlen a diszciplína és szakma megkülönböztetésének rövid elemzése. A diszciplína mindenekelőtt egy szak tudományos megalapozására törekszik. Becker-Lenz – Müller (2009) munkájához kapcsolódva Birgemeier és Müller (2011) a következőképpen határozza meg a diszciplínát: *„A diszciplína leírja a tudományos elméletalkotás és kutatás teljes területét, valamint azt a tevékenységrendszert, amelyben a kutatás- és elméletalkotási folyamatok megvalósulnak”*. E meghatározásból következik, hogy a diszciplína és praxis között távolság mutatható ki. A diszciplináris kutatás mindig alapkutatásban nyilvánul meg (uo.). Ehhez képest a szociális szakmák esetében nem kizárólag diszciplináris kutatásról, hanem praxis- és szakmakutatásról is beszélhetünk (Thole, 2012a: 47). A praxis-kutatás a konkrét szakmai cselekvés optimalizálására irányul. A szakmakutatás pedig olyan szakmai tudáshoz vezet, amelyből szakmaelméletek dolgozhatók ki. A szakmakutatás célja a szakmai tudás fejlesztése, fontos kritériumai a hasznosság és az alkalmazhatóság (Birgemeier – Mührel, 2011: 57). A három különböző kutatási perspektíva jellemzőit szemléletesen foglalja össze Werner Thole (2. táblázat).

	Praxis-kutatás	Szakma-kutatás	Diszciplináris kutatás
Kutatási szándék	A gyakorlat optimalizálása	Reflexió a szociálpedagógiai gyakorlatra	Elméletalkotás
A tudás dimenziója	Konkrét cselekvésre vonatkozó tudás	Általánosítható szakmai tudás	Tudományos tudás
Gyakorlati vonatkozás	Magas	Jellemzően magas	Inkább alacsony
Elméleti vonatkozás	Inkább alacsony	Bizonyos mértékig adott	Inkább magas

2. táblázat: Kutatási perspektívák (forrás: Thole, 2012a)

A szakma-kutatás gyakorlati vonatkozása jelentős, de komoly elméleti teljesítményre is képes. A fenti ábrából is kitűnik, hogy a szakmai tudás jellemzőinek meghatározása előfeltételezi a konkrét cselekvésre és a tudományra vonatkozó tudással való összehasonlítást.

Innen nézve fontos eldöntendő kérdés, hogy a praktikus tudás és a tudományos tudás viszonyát tudományszociológiai szempontból a *divergencia-elmélet* vagy a *kongruencia-elmélet* alapján írjuk le (Birgmeier – Mührel, 2011: 60). A divergencia-elmélet értelmében a tudományos tudás (*wissen*) és a praktikus tudás (*können*) közé egyértelmű határvonalat lehet húzni. Ezért a diszciplína és szakma kapcsolata az alaptudományok és alkalmazott tudományok kapcsolatára vezethető vissza, miszerint az alkalmazott tudományokhoz sorolható szakmai tudás mindig az alaptudományokhoz sorolható diszciplináris tudáshoz igazodik. A kongruencia-elmélet szerint viszont a tudományos diszciplína és a szakma fedik egymást. Egymást szervesen előfeltételező tényezőkről van szó (Birgmeier – Mührel, 2011). Egyértelmű, hogy a mai szociálpedagógia számára ez utóbbi fontosabb. A különböző társadalmi és szociális problémák kihívásaira akkor tud adekvát módon válaszolni, ha a szakmai tudás és a diszciplináris értelemben vett tudományos tudás jelentős mértékben fedik egymást. Ernst Engelke (2004) helyesen jegyzi meg, hogy sehol sem mutatható ki a szociálpedagógia és a szociális munka egyetlen átfogó elmélete, sőt, többféle metaelmélet és tárgyelmélet párhuzamos jelenléte jellemzi ezt a tudományt is. Ez a megállapítás a szakmaelméletekre is igaz. Nem létezik a szociálpedagógia átfogó szakmaelmélete, amely minden helyzetre érvényes szakmafelfogást biztosítana. Egy ilyen szakmaelmélet absztrakt, utópisztikus, sőt, tulajdonképpen tudománytalan lenne. Kétségtelen ugyanis, hogy a valóság sokféleségét a

tudomány művelése is követi, azáltal, hogy újabb szempontokat és eredmények teljesítését várja el a tudományterületek képviselőitől. Ez a szempont aztán az egyes elméletek, így a szakmaelméletek elkülönítésének kritériumává is válik.

A szakmaelméletek kifejezett erőssége viszont, hogy rámutatnak a szociálpedagógia sikerességét befolyásoló tényezők sokféleségére, ennek a szakmának az interdiszciplináris és közvetítő szerepére. Ezen kívül komolyan veszik a praxisban adódó ambivalenciákat: a kettős mandátum problémáját, a klienseknél jelentkező hétköznapi és speciális problémák együttes jelenlétét, a szakma gyakorlásához elengedhetetlen nyíltság és módszertani rugalmasság követelményét, a sokféle elvárás és az értékpluralizmus jelentőségét.

IV. Tudományos kultúrák határmezsgyéjén

A tudománytörténeti és tudományelméleti értelmezések rámutatnak arra, hogy a szociálpedagógia tudományfelfogásában egyszerre van jelen a szellemi tudományos-irodalmi kultúra és a természettudományos-technikai kultúra (Snow, 1961). E két tudományos intelligencia eltérő aspektusokat hangsúlyoz. A szellemi tudományos megközelítés a kiemelkedő tudományos autoritások szellemi teljesítményeiből indul ki. Az akadémiai közegeben mértékadó szerzők eszmrendszerét követi, szövegek, diskurzusok és narratívák megértésére összpontosít (Staub-Bernasconi, 2015). A szociálpedagógia esetében ez konkrétan azt jelenti, hogy a tudományos elméletalkotás például Paul Natorp, Klaus Mollenhauer vagy a kortársak közül, Hans Thiersch vagy Lothar Böhnisch felfogását követi. Innen nézve fontos, de mégiscsak másodlagos kérdés, hogy az adott szerző teljesítménye milyen mértékben támasztható alá empirikusan. A természettudományos-technikai szemlélet a reáltudományok logikáját követi. A reális problémák feltárásában és megoldásában érdekelt. Empirikus kutatási módszerek alapján dolgozik és ezeket összeveti a különböző diszciplínák (biológia, pszichológia, szociológia, pedagógia stb.) által feltárt törvényszerűségekkel (Staub-Bernasconi, 2015). Ennek a felfogásnak egy empirikusan megalapozott és társadalomtudományi szempontból reflektált elméletalkotás felel meg. Staub-Bernasconi (2015) helyesen jegyzi meg, hogy a szociális szakmákban mindkét nézőpont kiegészítheti egymást, hiszen a reáltudományos megközelítésre ráépülhet a metaelméleti, filozófiai és etikai reflexió. A szociálpedagógia művelésében elkerülhetetlen ennek a két tudományos kultúrának az egyeztetése, függetlenül attól, hogy a diszciplináris elméleteket vagy a szakmaelméleteket részesítjük előnyben.

Összefoglalásként a kortárs szociálpedagógia tudományos felfogásával kapcsolatban az alábbi állítások rögzíthetők:

1. A szigorú diszciplináris tudomány-meghatározás segítségével nem írható le a szociálpedagógia. Nem helyezhető egyetlen diszciplína Prokusztész ágyába sem. A tudományelméleti és tudománytörténeti értelmezések rámutatnak arra, hogy „*a diszciplínák nem természettől fogva, hanem a tudománytörténet által adott dolgok. Határaik nem teoretikus határok, hanem történeti határok*” (Mittelstraß, 1987: 153)⁵. A szociálpedagógiának az interdiszciplináris, de leginkább a transzdiszciplináris gondolkodásmód feleltethető meg. A transzdiszciplináris kutatási folyamatban, a tudományos és integratív megközelítés mellett az életvilág-központúság is jelentős szerepet játszik (Jahn, 2008). A transzdiszciplinaritás egy tudományos munkaformában nyilvánul meg, amelynek során a kutatók problémaorientáltan kilépnek a korábban meghatározó diszciplínák és szakok értelem-összefüggéséből (Mittelstraß, 2001).
2. A szociálpedagógia tudományos besorolása és szakmai felfogása országonként igen eltérő lehet. Mindez függ az adott ország tudományos és oktatási hagyományaitól, illetve a köznevelés és az adott szociális terület intézményrendszereitől⁷.
3. A szociálpedagógia tudományos megközelítéseinek elemzésénél mindenképp figyelembe kell venni a szakmaelméleteket. A szakmaelméletek sajátossága, hogy a praxis és a diszciplináris elméletek összefüggésében értelmezik a szociálpedagógiát mint tudományt és szakmát.
4. A szakmaelméletek szempontjai jól érvényesíthetők a szociálpedagógus képzésben, hiszen ezen elméletek segítségével világosan és könnyen megfogalmazhatók a szakmai célkitűzések és az ezekhez szükséges készségek. A szakmaelméletek ismertetése lehetővé teszi a diszciplináris megközelítés absztrakt világának és a gyakorlati területek heterogenitásának párhuzamos szemléltetését. Ráadásul ezzel serkentik a szakmai identitásról folyó tudományos diskurzusokat is.
5. Különösen német nyelvterületen megfigyelhető tendencia, hogy az elméleteket az őket kidolgozó szerzők alapján különítik el, még akkor is, ha a kérdéses elmélet egyértelműen besorolható valamelyik érvényes tudományos paradigma alá. Az elméletek számbavétele és értékelése során nem kizárólag csak az okoz gondot, hogy egy ember nem lehet járatos a szociális terület mindegyik szegmensében, hanem az is, hogy a különböző megközelítések eltérő elméleti paradigmákban való jártasságot feltételeznek. Innen nézve a szociálpedagógia elméletalkotásban is kívánatos lenne az angolszász típusú csoportos munkamód, amit többek közt Engelke (2004) a szociális

szakmák elméleti fejlődésével kapcsolatban vizionált. Fontos azonban megjegyezni, hogy a tudományos csoportmunka sem lesz képes legyőzni az egyes megközelítések eltérő dimenzióit, de ez a tudományos fejlődés szempontjából kívánatos fejlemény jelentős mértékben hozzájárulna az elméletekkel kapcsolatos szakmai diskurzusok pontosabb körvonalazásához.

Összefoglalásképpen megállapítható, hogy a XXI. század szociálpedagógiáját az elméleti pluralizmus és a transzdiszciplináris szemlélet jellemzi. A diskurzus-központú, konstruktivista vagy posztmodern paradigmák érvényesítésével társadalomtudományi megalapozottságú, de erősen kötődik azokhoz a szocializációs folyamatokat elemző neveléstudományi megközelítésekhez, amelyek a szociális problémákat és a társadalmi konfliktusokat az oktatás és a köznevelés összefüggésében szemlélik. A társadalom- és neveléstudományi tájékozódás mellett, a XXI. század szociálpedagógiája, a módszertan és a munkaformák tekintetében, erős szövetséget tart fenn a szociális munka (Social Work) tudományával.

Hivatkozások

Becker-Lenz, Roland – Müller, Silke (2009): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, R. et al. (szerk.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden. 269-278. o.

Birgmeier, Bernd – Mührel, Eric (2011): *Wissenschaftliche Grundlagen der Sozialen Arbeit*. Schwalbach – Ts.

Böhnisch, Lothar (1979): „Sozialpädagogik” hat viele Gesichter. In: *Betrifft. Erziehung* 12 (1979), Heft 9, 22-24. o.

Böhnisch, Lothar (2008): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim, München.

Budai István (2017): *Lehetséges-e együttműködés a pedagógusok és a szociális szakemberek között?* In Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*, Pallasz Athene Egyetem, ISZT Alapítvány, Kecskemét

Dewe, Bernd – Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (szerk.): *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage). Wiesbaden. 197-219. o.

Engelke, Ernst (1998): *Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Freiburg im Breisgau.

Engelke, Ernst (2004): *Die Wissenschaft Soziale Arbeit: Werdegang und Grundlagen* (2. Auflage). Freiburg im Breisgau.

- Erath, Peter (2006): *Sozialarbeitswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart.
- German, Kinga (szerk.) (2015): *Fenntartható identitások*. Ludwig Múzeum – Kortárs Művészeti Múzeum, Budapest.
- Hamburger, Franz (2008): *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart.
- Iben, Gerd (1998): Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Stand einer Diskussion über Begriffe und Realitäten. *Merten*. 113-130. o.
- Jahn, Thomas (2008): Transdisziplinarität in der Forschungspraxis. In: Bergmann, Matthias – Schramm, Engelebert (szerk.): *Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten*. Frankfurt – New York. 21-37. o.
- Kleve, Heiko (2007): *Postmoderne Sozialarbeit. Ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Beitrag zur Sozialarbeitswissenschaft* (2. Auflage). Wiesbaden.
- Kleve, Heiko (2000): *Die Sozialarbeit ohne Eigenschaften: Fragmente einer postmodernen Professions- und Wissenschaftstheorie Sozialer Arbeit*. Freiburg i. Br.
- Kozma, Tamás – Thomasz, Gábor (szerk.) (2003): *Szociálpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Budapest.
- Lüssi, Peter (1997): *A rendszerszemléletű szociális munka gyakorlati kézikönyve*. Budapest.
- May, Michael (2008): *Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit: Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Merten, Roland (szerk.) (1998): *Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld*. Freiburg im Breisgau.
- Mittelstraß, Jürgen (1987): Die Stunde der Interdisziplinarität? In: Kocka, J. (szerk.): *Interdisziplinarität. Herausforderung - Praxis - Ideologie*. Frankfurt am Main.
- Mittelstraß, Jürgen (2001): *Wissen und Grenzen*. Philosophische Studien. Frankfurt am Main.
- Mollenhauer, Klaus (1987): *Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim, Berlin.
- Mollenhauer, Klaus (1998): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik – Sozialarbeit oder: Das Pädagogische” in der Sozialarbeit – Sozialpädagogik. *Merten*. 131-138. o.
- Müller, Burkhard (2006): *Sozialpädagogisches Können: Ein Lehrbuch zur multiperspektivische Fallarbeit* (4. Auflage). Freiburg im Breisgau.

- Nagy, Krisztina (2009): Professzionizáció- és professzió-elméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély*, 2. 85-105. o.
- Nagy Ádám (2017): *Ifjúsági munka a XXI. század szociálpedagógiája?* In: Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*, Pallasz Athene Egyetem, ISZT Alapítvány, Kecskemét
- Natorp, Paul: Nevelés és közösség. In: Kozma, T. – Thomasz, G. (szerk.) (2003): *Szociálpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Budapest. 49-56. o.
- Niemeyer, Christian (2003): *Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. Weinheim, München.
- Nohl, Hermann (2003): *Nevelési szándék az állami ifjúságvédelemben*. In: Kozma, T. – Thomasz, G. (szerk.) (2003): *Szociálpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Budapest. 57-61. o.
- Reyer, Jürgen (2001): *Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder Diversifizierung? Eine historische Rekonstruktion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 47, 5. 641-660. o.
- Reyer, Jürgen (2002): *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*. Baltmannsweiler.
- Reyer, Jürgen (2002a): Sozialpädagogik – ein Nachruf. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 48, 3. 398-41. o.
- Roessler, Wilhelm (1995): Sozialpädagogik. In: Ritter, J. – Gründer (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 9, Basel,
- Sárkány, Péter (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Könyvkiadó, Budapest.
- Sárkány, Péter (2013): *Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Eine professionstheoretische Auseinandersetzung*. Marburg.
- Sárkány, Péter (2014): *A filozófia mint praxis. Tanulmányok a filozófia, a pszichoterápia és a szociálpedagógia határterületeiről*. L'Harmattan-Sapientia, Budapest.
- Schilling, Johannes – Zeller, Susanne (2007): *Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession*. München, Basel.
- Schmidt, Hans-Luswig (1981): *Theorien der Sozialpädagogik. Kritische Bestandsaufnahme vorliegender Entwürfe und Konturen eines handlungstheoretischen Neuansatzes*. Rheinstetten.
- Snow, Charles Percy (1961): *The Two Culture and the Scientific Revolution. The Rede Lectures 1959*, New York.
- Szöllősi Gábor (2017): *A szociális munka és szociálpedagógia tudományos diskurzusok, kutatási területek* In Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot?*

Szociálpedagógia a XXI. században, Pallasz Athene Egyetem, ISZT Alapítvány, Kecskemét

Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. In: Lob-Hüdepohl, A. – Lesch, W. (szerk.): *Ethik Sozialer Arbeit: Ein Handbuch*. Paderborn. München, Wien, Zürich. 20-54. o.

Staub-Bernasconi, Silvia: Soziale Arbeit als Disziplin und Profession. In: Braches-Chyrek, R. (szerk.) (2015): *Neue disziplinäre Ansätze in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Opladen-Berlin-Toronto, 2015.

Thiersch, Hans (1992): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim und München.

Thiersch, Hans (1992a): *Das sozialpädagogische Jahrhundert*. In: Rauschenbach, Th. – Gängler, H. (szerk.) (1992): *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft*. Neuwied-Kriftel.

Thole, Werner – Galuske, Michael (2003): Sozialpädagogik – „Jahrhundertprojekt“ oder „Entsorgungsfall“? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, 6. 885-902. o.

Thole, Werner (szerk.) (2012): *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage). Wiesbaden. 19-72. o.

Thole, Werner (2012a): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung: Versuch einer Standortbestimmung. In: Thole, Werner (szerk.) (2012): *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage). Wiesbaden.

Trencsényi László – Nagy Ádám (2017): *Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága*. In Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilenc-re lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*, Pallasz Athene Egyetem, ISZT Alapítvány, Kecskemét

Tuggener, Hans (2003): Szociális munka. In: Kozma, Tamás – Thomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Budapest. 77-100. o.

Jegyzetek

- 1 Ennek köszönhetően a szociálpedagógia több tudományterület diskurzusának szerves részét képezheti. Kifejezetten üdvözlendő Trencsényi – Nagy (2017) törekvése, hogy neveléstudomány/nevelésfilozófia keretén belül „megújítsa” a szociálpedagógiai diskurzust. A szociálpedagógiai szemlélet ugyanis képes hidat verni a társtudományok irányába, de ugyanakkor –

hagyományainak megfelelően – kritikai attitűdöt is érvényesít a mindenkori neveléstudományi értelmezések vonatkozásában. Tudományelméleti és neveléstudományi szempontból azonban félrevezető következtetésekre jutunk, ha – Nagy Ádám (2017) javaslata alapján – a magyar neveléstudomány területén belül kialakulófélben lévő szociálpedagógiai diskurzus lényegét „pedagógiai szociálpedagógiának”, míg a rendszerváltás óta Magyarországon elsősorban szociális szakmaként érvényesülő szociálpedagógiát „a szociális munka szociálpedagógiájának” aposztrofáljuk. Egy ilyen osztályozás indítékai érthetők, de azt a látszatot keltheti, hogy tudományos értelemben pontosan rögzített, hogy mi a pedagógia és mi a szociális munka. Véleményem szerint inkább arról van szó, hogy a szociálpedagógiai szemléletmód képes választ adni bizonyos pedagógiai kérdésekre vagy a szociális munka által is tematizált problémákra. Tudományos értelemben tehát nincs „két” szociálpedagógia. Az elméletalkotási folyamatban valóban eltérő mintázatok érvényesülnek, de ezeknek a leírása során szerintem óvakodnunk kell a tudományterületek viszonyára hajazó elnevezésektől, mert ezt a logikát követve könnyen juthatunk arra a következtetésre, hogy – kutatási szándékainak megfelelően – létezne „pszichológiai szociálpedagógia” vagy „szociálpszichológiai szociálpedagógia” is.

- 2 A szociálpedagógia és szociális munka viszonyát tárgyaló részt – némi módosítással – a korábbi kötetemből vettem át (Sárkány, 2011).
- 3 A szakszavak fordításánál Kozma Tamás és Thomasz Gábor által szerkesztett *Szociálpedagógia* szöveggyűjtemény (2003) nyelvhasználatát tekintettem mérvadónak. Az olykor párhuzamosan is előforduló *Sozialpädagogik*, *Sozialarbeit*, *Soziale Arbeit* és *Sozialarbeitswissenschaft* terminusokat – az említett szöveggyűjtemény fordítási megoldásait követve – jómagam is a *szociálpedagógia*, *szociális munka*, *szociálmunka* és a *szociálmunka-tudomány* szavakkal adom vissza.
- 4 Ezt a szövegrészt – némi módosítással – a korábbi kötetemből vettem át (Sárkány, 2011).
- 5 A kortárs szakmaelméletek összevető elemzéséhez lásd: Sárkány, 2013; a posztmodern szakmaelfogáshoz: Sárkány, 2014. A szakmaelméletek szociológiai elemzéséhez lásd: Nagy, 2009.
- 6 A diszciplináris identitások természetesen párhuzamot mutatnak az egyének, csoportok és közösségek identitás-képződéseivel, amelyek véglegesen nem rögzíthetők. Ehhez lásd: German, 2015.
- 7 A szociálpedagógia és a szociális munka magyarországi sajátosságaival Budai (2017) és Szöllősi (2017) tanulmányai foglalkoznak.

Budai István

Lehetséges-e együttműködés a pedagógusok és a szociális szakemberek között?

„Erős kerítés kell a jó szomszédsághoz”

Robert Frost

A hazai szociális szolgáltatásokban és a nevelés-oktatás különböző terepein sokszor tapasztalható, hogy az igen bonyolult emberi-társadalmi-szociális problémahelyzetek, a szolgáltatásokat igénybe vevők szükségletei és a különböző szakmai beavatkozások nincsenek összhangban egymással. A kiszolgáltatott helyzetben lévő, a hátrányos helyzetű településeken, térségekben élő emberek, csoportok, családok, a gyermek és ifjú korosztály érintettjei, a közösségek ügyei, a társadalmi integráció elősegítése, a szegénység mértékének és mélységének csökkentése mikro- és makroszinten a különböző ágazatokhoz (egészségügy, oktatásügy, foglalkoztatás, szociális stb.) tartozó ellátások, intézmények és szervezetek közötti kooperációt, együttműködést, komplex szemléletű megközelítést igényelnek. A külföldi és hazai szellemi diskurzusok, konkrét programok, projektek tapasztalataira és eredményeire támaszkodva e tanulmány a humán szférában megvalósítható szakmaközi együttműködés¹ szellemisége mellett érvel és mutatja be e tevékenység értékeit, feltételeit, lehetőségeit, előnyeit, nehézségeit, problémáit, különös tekintettel a szociális munka és a pedagógiai tevékenység közötti együttműködések néhány összefüggésére.

I. A kontextus

A humán ökológiai megközelítés értelmében, az emberi kiszolgáltatottság, a problémák többszörösen összetett mivoltából kiindulva a gyerekek-fiatalok és közvetlen társadalmi környezetük kölcsönhatása kerül itt most a fókuszba. A szociális munkás és a szociálpedagógus ezek mikro- és makro-összetevőit tárja fel és értelmezi, kritikusan elemzi a problémákat, és egyszerre több szinten avatkozik be elősegítendő a megoldásokat. Minimálisan az egyes szolgáltatások igénybe vevői (gyerekek, fiatalok, szülők, pedagógusok stb.) és környezetük között megbomlott egyensúlyt próbálja helyreállítani, maximálisan pedig magasabb rendű egyensúly kialakítását célozza meg különböző intervenciókkal,

programokkal, közvetítésekkel, tranzakciókkal. Azaz szolgáltatásokat igénybe vevők és változást akarók viszonyrendszerének, attitűdjeinek elfogadással, tisztelettel, bátorítással, nagyfokú tudatossággal történő támogatásával, a különböző beavatkozások működtetésével, továbbá a problematikus környezet változásának előmozdításával.

Mindezzel távlatilag elérhető a különböző szolgáltatások igénybe vevőinek segítése, személyiségük fejlesztése, az, hogy idővel a saját szükségleteinek megfelelően tudják majd megváltoztatni önmagukat és belső-külső erőforrásaikkal a környezetüket is (Budai, 1995; Szöllősi, 2017).

A különböző szakmákban dolgozók nap, mint nap szembesülnek az identitás kérdésével, hogy mit jelent, mi a lényege saját szakmájuknak, kik is ők voltaképpen, milyen a szakmai önazonosságuk, mi a viszonyuk saját tevékenységükhöz és szakmájukhoz.

„Az önazonosság, az identitás azt a szakmai esszenciát, azt a szakmai belső magot jelenti, amitől ez a hivatás hivatássá válik. Az identitásnak köze van a tisztasághoz, tehát tisztán tudom, hogy mi vagyok, másrészt köze van a társadalmi elismertséghez, és mindez egy jól körülhatárolható egység a tudatomban...”

Ez így jó kiindulópont például a szociális munka és a pedagógia területén is a szakmai identitás kérdésének megragadásához, de:

„...A szociális munka területén nagyon nehéz ezt az egységet világosan kidomborítani. Tulajdonképpen a szociális munka [...] vonatkozásában, eddigi történetében, sok lehetséges modellt kipróbáltunk, s egyik sem volt egészen megfelelő erre a szakmára... a szakemberek körében is [...] törékennyé vált az identitástudat [...] egy olyan nyitott identitásról beszélnek, amely a jövőre irányul, és ami tulajdonképpen azt jelenti, hogy egy élet során az állandó tanulási folyamatban az identitás állandóan változik... hogy a szociális munkásnak nincsen világosan körülhatárolt szakmai önazonosság-tudata, de ez segítség lehet éppen azoknak a megtámogatásában, akik tőlünk kérnek támaszt és segítséget.” (Kersting, 1996: 27-29)

A fentiek mindkét oldala fontos. A szociális munka és a pedagógia művelőinek mindennapi tevékenységük végzéséhez határozottan szükségük van biztos pontokra, adott lényeghez, esszenciális maghoz, értékekkel való azonosulásra, ugyanakkor tisztában kell lenni a permanens társadalmi változások ezt gyengítő, vagy éppen elbizonytalanító erejével is. E tekintetben a szociális munka sajátos professzionalizációja is befolyásoló tényező. A Kersting-idézet optimizmusát áthatja a jövőbe vetett hit, az állandó tanulás és megújulás nélkülözhetetlensége, és az, hogy identitásbeli bizonytalanságaink érzete persze

hozzájárulhat a szolgáltatásokat igénybe vevők bizonytalanságainak, tartózkodásuknak és passzivitásuknak a megértéséhez.

A változó társadalmi szükségleteknek megfelelően a szociális munka fejlődése során az identitás kérdése közvetve, vagy közvetlenül mindig a szakmáról szóló gondolkodás középpontjában állt. Különbő társadalomfilozófiai megközelítések alapján a szociális munka lényegét Samuel Barnettől, Mary Richmondon, Alice Solomonon át Lena Dominelli-ig, vagy Walter Lorenzig sokan, sokféle módon értelmezték és határozták meg az adott társadalmi viszonyoknak megfelelően.

„E szakma paradigmatis nyitottsága ad esélyt arra, hogy nagyon sajátos (és állandóan változó) történelmi és politikai összefüggésekkel foglalkozzék, miközben ugyanakkor törekednie kell egy bizonyos fokú egyetemlegességre, tudományos megbízhatóságra, szakmai autonómiára és morális felelősségre.” (Lorenz, 2001: 12)

A különböző értelmezések alapján a szociális munkát illetően rendszerezésekre és modellképzésekre is sor került, mint például az 1970-es években a Pritchard - Taylor-féle (1978) „vígasztalás-változtatás-irányítás-társadalmi konfliktusok kezelése” - négyese, később Szabó (1999), Payne (2005), Howe (2008), Asquith és társai (2008) és mások által. Mindezek szándéka többek között a gyakorlatban dolgozó szociális munkások tájékoztatása a szociális munka különböző felfogásairól és orientálásuk saját identitásuk kialakítása érdekében (Budai, 2006; 2010; 2011).

Sokféle megközelítés, sokféle identitás, szerep és sokféle gyakorlat érhető tetten a pedagógiai – tágra értelmezett – szakmában is, hiszen egyszerre van jelen a hagyományos és a kifejezetten oktatásban involválódott tanítói és tanári, másfelől többnyire a reformpedagógiák által előhívott közösségi-nevelői, ifjúsági munkási, animátori, szabadidő-, fejlesztő-, művészetpedagógiai stb. De az identitások, szerepek itt sem szűkülnek le a pedagógia területére, sokszor átlépik a nem mindig pontosan leírt szakmai határokat (Nagy – Tencsényi, 2017).

Ehhez hasonlóan színes a kép a hazai szociálpedagógus képzésben végzett és többnyire az állami-, önkormányzati-, magán- és egyházi szociális szolgáltatások munkaköreiben elhelyezkedő szociálpedagógusok körében is, akik közül sokan bizonytalanok abban, hogy voltaképpen pedagógusok-e, vagy szociális szakemberek². Nem felvállalva itt a kérdés részletes kifejtését, annyi azonban kétség kívül megjegyezhető, hogy vannak inkább pedagógiai orientáltságú és vannak inkább szociális beállítódással rendelkezők, és sokan kettős, szociális-pedagógiai identitást vallanak magukénak. Általánosan kimondható ez az identitási kettősség, bizonytalanság és törekénység a szociálpedagógia hazai

elméleti és gyakorlati képviselői, kutatói és tanárai körében is, különfélék a határookra, az alkalmazásokra és az autonómiákra vonatkozó elképzelések (Budai, 1995; Szöllősi, 2017)³.

Mindezek a szociális munkát és a pedagógiát érintően ráirányítják a figyelmet a szakmai identitás, a hivatás, az alkalmazások, a szakemberi autonómia, a szakmák közötti határok stb. kérdéseivel való foglalkozás szükségességére. Sürgető társadalmi kihívás ugyanis, hogy a különböző humán szakmák és az azokat képviselő szakemberek között komoly összefogásokra, integrációkra, együttműködésekre van szükség, mert éppen az ember és társadalmi környezete közötti kölcsönhatás és a holisztikus szemlélet veszíthető el, ha az ember és környezete nem a maga totalitásában, komplexségében kerül értelmezésre, elemzésre és kezelésre.

„Ha a világot folyamatosan csak részeiben látjuk, ha csak jelenlegi intézményünkben, csak két szemünkkel lehatárolt perspektíván keresztül vizsgálódunk, és ha valamennyien csak e lehatárolt élettapasztalattal és a kérdések lehatárolt megértésével rendelkezünk, akkor csak rontani fogunk a szolgáltatás egészén...” (Laming, 1995, idézi Hume – Sharples, 1995: 155)

„A szociális munka eleve egy integráló szakma, társadalmi megrendeléseként értelmezi a valóságot, s adekvát választ dolgoz ki annak kezelésére” – írja Hegyesi (1997: 145-146). Bányai (2003) kiemeli, hogy a hazai gyermekjóléti szolgálatoknak például jó esélye lenne arra, hogy egy-egy magasabb igényű szolgáltatás esetén ők maguk töltsék be a szolgáltatási koordinátor (esetmenedzser) szerepét. Krémer (2008) is kifejezetten a szolgáltatási integrációban látja az egyik kiindulópontot, azaz, hogy a bonyolult helyzetek javításához túl kellene lépni a szakmai/ágazati és a kompetencia határokon.

Következésképpen: a szociális és pedagógiai szakmában dolgozó szakemberek széles köreinek alapvetően változtatni kellene a jelenlegi többnyire bezárkózó attitűdjeiken, szerepeiken, viszonyrendszerükön és főleg a többnyire egyedül folytatott tevékenységük módján. Ugyanakkor az e szakmákban dolgozók érzik és tudják, hogy a más/társ szakmák képviselőivel való közös tevékenységre nincsenek megfelelően felkészülve, nincsenek rá eszközük, módszerük (Budai 2003; 2009).

II. Néhány gondolat a kezdetekről

A komplex és integrált módon történő szakmai fejlesztés szükségletét kifejező gondolat már az 1960-as években megfogalmazódott különböző országokban, így az Egyesült Királyságban, a skandináv országokban, az Egyesült Államokban, Kanadában, Izraelben stb. A különböző szolgáltatásokról szóló kritika az

egymástól túlságosan elkülönülő és a kizárólagosságra törekvő diszciplínák és ezek intézményesüléseként megjelenő szolgáltatások minősége vonatkozásában merült fel (Nissani, 1997, hivatkozik Korazim – Kőrösy, 2007).

Nagy-Britanniában a szociális munka eredete a jótékonyosság, a filantrópia, a kölcsönös segítség és az állami (helyhatósági) beavatkozás szálaiból fonódott össze. A modern értelemben vett szociális munka a második világháború utáni jóléti állam kialakulásával fejlődött ki a helyi önkormányzatok egyik szervezeti egységeként. A tudomány- és szakmaköziiség szemléletének előzményei pedig leginkább az egészségügyi és a szociális ellátásokban érhetők tetten.

„Szükségessé válik együttesen összehozni az elkülönült, de egymással kapcsolatban lévő készségeket, amelyek megerősítik az egészségügyi és szociális ellátások komplex tudásának expanzióját....” (Marshall et al., 1979, idézi Leathard, 1994: 7).

A szakmák alulról jövő, szerves fejlődésén túl – több humán szakma, de különösen az egészségügy képviselőiben érlelődött az együttműködés igénye – idővel a politikusok is meglátták e tevékenység társadalmi-gazdasági „hasznosságát” és kezdtek nyomást gyakorolni a szakmai hierarchia csúcsán lévő szakemberekre (jogászokra, orvosokra stb.) szakmaközi tevékenység folytatására (Leathard, 1994). Az e tevékenységet feltáró, elemző tanulmányok igen sok kérdést érintettek, kiemelten például, hogy a hatalom, a különböző hierarchiák, a rasszizmus és a diszkrimináció stb. feltárására, vagy az elnyomás ellenes gyakorlat fejlesztésére kitűnő eszköz lehet a szakmaközi megközelítés.

Több kutató és szakember rámutatott az általános, mindenkire kiterjedő szakmai sztereotípiákra a szociális munkások, az orvosok, az ápolók, a tanárok stb. körében. Ugyanakkor hangsúlyozták azt is, hogy az adott szakmai csoportokon belül is különböző módon értelmeznek azonos fogalmakat a szakemberek, így például a „problémát”, a „kommunikációt”, az „értékelést”, „diagnózist” stb. Foglalkoztak a szakmaközi tevékenység kompetenciáival, a tudás és képességek rendszerével, a team-munka lényegével, nehézségeivel és alkalmazási lehetőségeikkel. A különböző szakmai értékek elemzése elvezetett a szakmaköziiség meghatározásához is (Hopkins – Hume, 1996)⁴.

Németországban a korábbi szociálpedagógiai hagyományoknak megfelelően más irányokban történtek lépések a szakmaköziiség tekintetében. Igen jó gyakorlat alakult ki például a nehezen nevelhető fiatalokkal való foglalkozás nevelők, sportedzők és szociális szakemberek együttműködése keretében és más területeken is. Az utóbbi 20-25 évben ugyanakkor igen erőteljessé vált a szociális munka és a szociálpedagógia konvergenciájának folyamata, amely közelebb hozta egymáshoz a pedagógiai és a szociális identitásokat, következésképp a felsőfokú képzést (lásd: szociális munkás - szociálpedagógus képzés

integrációja), a szakemberek alkalmazását és a kutatást (Nickolai et al., 1992; Kersting, 1996; Kiss, 2015)

Magyarországon a szociális munka újbóli elindulásával és a szakma professzionalizációjában az elmúlt 25-28 év sokszor arról szólt, hogy miként kell és lehet a szakma és a szakemberek kompetencia határait meghúzni, mekkora tér áll rendelkezésre a szociális munkásoknak és a pedagógusoknak a humán szakmák között. Nehezítette e helyzetet a humán területen dolgozó szakemberek képzésében és az alkalmazások terén megjelent és ma is jelen lévő merev szakmai hierarchizáltság és a hierarchia azonos pontjain álló szakmák, így a pedagógia és a szociális munka úgynevezett oda-vissza „gyarmatosítási stratégiáira és gyakorlatára” vonatkozó szándékok. Így állandó fontos kérdéssé, dilemmává vált, hogy „mi a célra vezetőbb”? Identitásunk, kényszereink, titkaink által vezérelve, értékeinket féltve saját közegünkbe bezárkózva dolgozunk versus megtartva szakmaiságunkat és határainkat kilépünk az integrációk, a szakmaközi tevékenységek irányába. Ami viszont nem egyszerű, mert egyaránt szembe kell nézni az egyes szakmák identitással, hivatással kapcsolatos bizonytalanságaival, és az integrációk ellen jelentősen ható szellemiségekkel, mentalitással, attitűdökkel és viselkedéssel. Így fogalmaz találóan Lengyel (1999: 137, 139):

„Furcsa paradox módon, mintha most az ezredfordulón éppen ez a felfogás, az egyetemes érdeklődés, az életterületek közötti átjárás, a 'világmegváltás', életforma - forradalom kerülne válságba, [...] ahol visszatérés van a hierarchiákhoz [...] az életterek rideg felosztásához és újrafelosztásához. [...] Megvetéssel néznek azokra, akik még mindig az egészre akarnak rákérdezni [...] az egészre való rákérdezés marhaság, tudománytalan és ésszerűtlen [...] ha mindenki elvégzi a szakmájába tartozó dolgokat, a világ jobban működne. Ha minden részletet sikeresen racionalizálnánk, akkor az egész is ésszerűsödne”.

Ugyanakkor történtek hazai szakmaközi együttműködésekre vonatkozó kezdeményezések az egészségügyi- és iskolai szociális munka kialakítása és fejlesztése terén, de többek között a fenti identitásbeli zavarok és keveredés miatt inkább kisebb, mint több sikerrel (A kórházi szociális munka, 1993; Magyar, 2004; Máté – Szemelyácz, 2009).

III. A szakmaközi együttműködés lényege

Mit fejez ki voltaképpen a szakmaköziség? Megközelítést, szemléletet, szellemiséget, attitűdöt, tevékenységet, gondolkodást, ki nem használt lehetőséget, illetve mindezeket összességében. Talán leginkább az együttműködés fogalom szervesíti a fentieket. Az interprofesszionális (ip) együttműködés lényege így definiálható:

A szakmaközi - interprofesszionális munka két, vagy több, különböző foglalkozási ághoz tartozó szakma képviselőinek időleges, vagy hosszabb távú, közös vállalkozása, kommunikációja és együttműködése, amelynek során a csoportdinamika jótékony hatása segítségével a közreműködő szakemberek meglévő és megtermelt jellegzetes tudásukat, felelősségüket és erőforrásaikat megosztják egymás között egy közösen meghatározott, eldöntött cél/ügy elérése érdekében, szinergikus, kreatív eljárásmodok alkalmazásával (Hume, 1999; Budai, 2001).

A szakirodalomban és a szakmai munkában az ip együttműködés többféle megközelítése és a különböző szakmai szemlélet következtében sokféle értelmezés és fogalomhasználat terjedt el, részben azonosságokat, hasonlóságokat, másrészt jelentős különbségeket megmutatva (Hume, 1999; Barrett – Keeping, 2005) Mindezek felhívják a figyelmet a szakmaköziség kulcskérdéseire, továbbá a tágabb értelmezés és gondolkodás előnyeire. A különböző fogalmak rendszerezésére tett kísérletet Hopkins (2001), továbbá Korazim-Kőrösy és társai (2007).

1. Feltétlenül fontos különbséget tenni az interdiszciplinaritás és interprofesszionális között. Az interdiszciplinaritás tradicionálisan a tudományok szerveződése, az egyes tudományok közötti tudás tartalmakra, kompetenciákra és kutatási együttműködésekre, képzésekre, az azt művelő szakemberekre és tevékenységünkre utal (ld. ökotoxikológia, humánbiológia, műszaki menedzsment, antropológia, egészség- és gazdaságpszichológia, orvosi biológia, szociálpszichológia stb.) (Budai, 2005). Az interprofesszionális viszont a különböző szakmák képviselőinek szakmai együttműködését tekintti lényegesnek. Miért szerencsés az ip kifejezés? Azért, mert amíg más tudományok többnyire kompakt, rendszerezett, adott esetben statikusabb ismeretekkel bírnak, addig a szociális szakmai-tudás alapvetően a problémák kezelésének folyamatában teremődik meg, így az lényegesebben mobilabb, rugalmasabb. *„A másik emberre irányuló tevékenység mélyén itt nem tételek, hanem kérdések, a cselekvő önmagára irányuló motivációi vannak jelen.”* (Varsányi, 1996: 125-126)
2. A multidiszciplinaritás Hopkins (2001) szerint csak egy szakmán belül értelmezhető, így az adott szakterületén elsősorban a különböző munkakörökben (gyermekvédelmi szakemberek, pártfogók) dolgozók kapcsolatára utal. Ennek negatív hatása nagyon is tetten érhető a gyermek állami gondozásba vételének folyamatában a különböző szakemberek párhuzamos, egymástól független beavatkozása tekintetében. Más megközelítésben Korazim-Kőrösy és társai izraeli és egyesült államokbeli kutatási tapasztalatok alapján a multidiszciplinaritást a komplex közösségfejlesztés egyik természeteként

definiálják, amelynek során valamennyi diszciplína megtartja saját kereteit, fogalmi rendszerét és tevékenységének belső követelményeit, mintegy a részek összegeként jelenik meg.

3. Az 1970-es évek végén elterjedt a szolgáltatásközi (szervezet-, intézmény-) munka kifejezés. Hopkins leírása szerint a különböző egészségügyi és szociális szolgáltatások – így a különböző ágazatok – közötti határozottabb kapcsolatokra utal. Korazim–Körösy (2007) és társai kutatásaikra alapozva kifejtik, hogy a szervezatköziesség elsősorban a tevékenység megvalósítási eszközként, keretként határozható meg, bár tudjuk, hogy adott szervezet és intézmény szellemisége alapvetően befolyásolja az ott dolgozók identitását, viszonyulásait és attitűdjeit.
4. Máig legkevésbé kidolgozott, alkalmazott és inkább a viták tárgya a transzdiszciplinaritás fogalom. Értelmezhető úgy, hogy egy adott diszciplína (pszichológia, jog) tudását használjuk és beépítjük a másik gyakorlatába és viszont. A fogalom jelentheti egy új tudomány és/vagy szakma létrejöttét és jelentheti több tudomány és szakma által közösen kialakított tudásokat (ld. menedzsment, informatika) is⁵.

A szakmaközi tevékenység tehát alapvetően a különböző szakmák művelőinek, reprezentánsainak folyamatos együttműködését jelenti, amelynek minőségét emeli, ha az együttműködő szakemberek stábjaival, team-jeivel közreműködnek különböző non-profit és civil alapítványok, egyesületek, szervezetek is (Nárai, 2008).

Nem tekinthető viszont ip tevékenységnek, ha például egy adott iskola jelzőrendszeri funkciójából következően felveszi a kapcsolatot, információkat ad át a problémákkal küzdő gyerekekről a gyermekjóléti szolgálatnak. Ugyanígy szintén nem jelent még ip együttműködést egy drogambulancián lefolytatott esetmegbeszélés a pszichiáter, az addiktológus, az ápoló, a pedagógus és a szociális munkás, vagy egy gyermek elhelyezési esetkonferencián a szociális és gyámügyi szakember, a pedagógus, a védőnő és a háziorvos között. Az ilyen esetekben a szakemberek ugyan tájékoztatják egymást a jelenségekről, történetekről, az eddigi beavatkozásokról, és meg is állapodhatnak abban, hogy ki-kí mit fog majd saját maga csinálni a maga területén, de egymástól függetlenül.

A szakmaközi együttműködéshez tehát minimálisan az szükséges, hogy a különböző szakmák képviselői együtt találják ki, hogy mit lehetne/kellene tenni egy adott, konkrét ügyben, hogy közösen tűzzenek ki célokat és tervezzék meg a közös munkát és döntsenek a további beavatkozások tekintetében, hogy a továbbiakban folyamatosan tartsák egymással a kapcsolatot, hogy rendszeresen találkozzanak egymással, hogy újra és újra kiértékeljék az eseményeket, elemezzék egymás tapasztalatait, hozzanak újabb és újabb döntéseket.

A hosszabb időtartamú, komplex szemléletű, folyamatos stáb-team munka vezethet el a tényleges szakmaközi tevékenységhez. Amelyben van új közös cél, ami a folyamatos együttműködés eredményeképp egy új minőséget fog majd eredményezni, amelyben a viták és a tervezés során előjövő ötletek megerősítik az együttműködő team-stáb tagjait, hogy a közös célokért eredményesebben tudjanak lobbizni a potenciális újabb partnerek körében, vagy elkerülni, legyőzni a szakmai problémákat és nehézségeket (paternalizmust, előítéleteket, bűnbakképzést, rutinizálódást).

IV. Az együttműködés feltételei

A szakmaközi tevékenység során tehát megsokszorozódik a szakértelem a további közös döntések, egy magasabb rendű minőség (eredmény) elérése, közös szakmai nyelv, újabb, rugalmas és sokrétű közös tudás, képességek, értékek, kompetenciák kialakítása és fejlesztése, a különböző szakmai kultúrák találkozása érdekében (Kersting, 2001; Korazim – Kőrösy, 2007).

1. Az együttműködéshez elengedhetetlen kiindulási alap, hogy minden közreműködő szakembernek alaposan ismernie, és feltétlenül azonosulnia kell saját szakmájával, azaz legyen biztos identitása, autonómiája, fejlett kompetenciái, tudja, hogy hol helyezkedik el ő saját szakmájában, kiket és mit képvisel, milyen felhatalmazásokkal rendelkezik, kinek tartozik felelősséggel. Az ip tevékenységben együttműködő szakembereknek nagyfokú érzékenységgel, megértéssel el kell fogadni a szolgáltatás átfogó jellegét. A szereplőknek tisztában kell lenniük saját és a közreműködő társszakmák határaival és a szakmai átfedésekkel is. Így például a pedagógusoknak világos képük kell, hogy legyen a szociális munka lényegéről, a szociális munka szerepeiről és persze túl kellene lépni az „új ember” belépésével kapcsolatos féltelmeiken, féltékenységükön. Szükséges feltétel tehát az empátia, a szakemberek egymás iránti nagyfokú tisztelete, bizalma és tolerálása (Kersting, 2001). El kell fogadni minden közreműködőnek, hogy az együttműködés során nincsen egyetlen olyan szakma sem, amelyik csak egymagában képes lenne megfelelő tevékenységrendszert kialakítani és segítséget adni az emberek problémáinak megoldásához, hogy teljes mértékben kihasználják lehetőségeiket és eljussanak egy, a számukra elfogadható, kielégítő egyensúlyra.

Alapvető annak elfogadása, hogy kinek-kinek saját szakmája, pedagógiai és szociális munka kultúrája más és más, de mindegyik egyenlő fontosságú és súlyú, egyik sem felsőbbrendű. El kellene fogadni, hogy minden szakma képviselője azonos hozzájárulást adhat a közöshöz. Akkor is, ha az

együtműködés során már kitermelődtek új közös tudások, eljárások, vagy ha időlegesen egyik, vagy másik professzió kiemelt, domináns szerepet kap a folyamatban. Nem negligálva, de bizonyos mértékben le kellene mondani „saját” szakmai kompetenciáinkról, szerepeinkről, hatalmi, felelősségi határainkról. Egymás kompetencia határainak átlépésével viszont a különböző folyamatok, szolgáltatások megtervezése, megszervezése szakmailag hatékonyabb lesz, és átláthatóbbá válik az együtműködésen belüli felelősség megosztás.

A pedagógia és a szociális munka képviselőinek ip együtműködése csak akkor lehet eredményes, ha az azt megelőző lépésként ki-ki a saját szakmáján belül (saját szakmai identitásukat erősítendő) saját szakember társaikkal korábban már megpróbált különböző szintű együtműködéseket, minőségi stáb-team munkát folytatni. Ez az első, de nélkülözhetetlen lépés a szakmaközi együtműködés irányába.

2. További fontos feltétel a motivált részvétel, a sikerélmény, ezek hiányában az erőfeszítések zátonyra futhatnak. Ezért fontos a munka kezdetekor és magában a folyamatban is többször tisztázni a közös ügyet, a közös célokat-kimeneteket, a kölcsönös érdekeket és az együtműködés különböző szerepeit. Ha rugalmasan tudunk mozogni a szakmák határai között, akkor pontosabb kép alakul ki önmagunkról és saját szakmánkról, a szakmai szerepeinkről és azok határainról is (Kersting, 2001; Barrett – Keeping, 2005)

Egy-egy adott közös ügyben a különböző szakemberek közötti megítélésbeli különbség nem szükségszerűen negatív jelenség. Nem a minden áron való egyetértésről van tehát szó a szakmaközi együtműködésben, de az építő jellegű eszmecsere, viták, esetleges konfliktusok megoldása során/után az új megállapodás eredményesebb, tartósabb megoldásokat hozhatnak magukkal, ebben van az ereje. A pedagógusok és szociális munkások közötti konfliktus is eleve „bele van szöve” az ip munkába, de a különböző perspektívák és prioritások megismerése, kitárgyalása a változás hajtóerejévé válhatnak. Az ip stáb-team dinamizmusa vitákkal, konfliktusokkal, azok kezelésével teljesedik ki, hiszen ki-ki a másik szakember tükrében láthatja meg legjobban önmagát. A csoportlojalitás is eltolódhat, ezért érdemes figyelni arra, hogy ne alakulhassanak ki egymással szembeni hadállások. Például az egyes szakmákra vonatkozó munkaterhek nem egyenlő megosztása miatti meg nem értés komoly konfliktusokhoz, zavarokhoz és irigységhez, az információk visszatartásához, vagy akár tényleges ellenálláshoz, munka megtagadáshoz is vezethet (Nissani, 1997).

A nyílt, őszinte, kongruens kommunikáció hiányában bizonytalanságérzet alakulhat ki az egyes szakemberekben és közöttük, ez olyan védekezési mechanizmusokhoz vezethet, amely korlátozhatja az együttműködést és az egyik résztvevőben meglévő rossz érzést az illető kivetítheti a másokra. E projekció zavaró és gátló. Az egymást támogató légkörben viszont új perspektívák nyílnak meg, új eredmények születhetnek, így az egész folyamat bizonyos értelemben a Watzlawick-féle másodfokú változásra emlékeztet (Watzlawick és társai, 1990; Leathard, 1994; Hopkins – Hume, 1996; Barrett et al., 2005; Quinney, 2006)

3. A szakmaközi együttműködés folyamatában igen lényeges a hatalom hierarchiáktól mentes elosztása. Kulcsfontosságú a vezető szerepe és konszenzusos ki/megválasztása, a cselekvési tervek, a közösen eldöntött felelősség- és munkamegosztás követése. Az ip tevékenységet vezető személyt lehet hosszabb távra is választani, de lehet a szakmákat képviselők közötti „vetésforgó” rendszert kipróbálni. A tradicionális hatalmi hierarchiák helyett az összes közreműködő tudásának és tapasztalatának függvényében célszerű kialakítani a szerepeket.

Nélkülözhetetlen, hogy az ip munkát a munkahelyi, közvetetten politikai-szakmai vezetés is támogassa és elkötelezze magát mellette, így az erőforrások biztosítása és a szakemberek szakmai autonómiájának tekintetében is. A szakmai kultúra meggyőződéseken, értékeken és normákon alapul, ezek közé szerveződve látják és látatják az egyes szakmákban dolgozók a jelenségeket és a problémákat. Ezért fontos az ip együttműködőknek szoros kapcsolatban lenniük eredeti szakmájuk szaktekintélyeivel.

Összefoglalva, Barrett – Keeping (2005) a szakmaközi együttműködés kialakítása tekintetében az alábbiak mérlegelését tartják fontosnak (*1. táblázat*):

Kérdések	A mérlegelés szempontjai
Ki határozza meg a problémát?	Mindenki részt vesz a megoldandó feladat meghatározásában, vagy ez kizárólag csak egy szakma képviselőjé(i)nek hatáskörébe tartozik?
Kinek a szakkifejezéseit használják?	Minden résztvevő képes-e kommunikálni egy közösen meghatározott és mindenki által megértett szakszókincs- és fogalomhasználat alapján, vagy pedig csak egy szakma nyelve dominál?
Kinek az irányítása alá tartozik a terület?	Megállapodnak-e közösen az irányításban, változik-e az irányítás aszerint, hogy melyik szakma képviselőjének tudása és szakismerete szolgálja legjobban a szolgáltatás alanyainak szükségleteit egy adott időpontban és helyzetben, vagy pedig az irányítás főképpen csak egy szakma képviselőjé(i)nek kezében van?
Ki dönti el azt, hogy milyen erőforrásokra van szükség, és hogyan juttatják el ezeket a szolgáltatást igénybe vevőkhöz?	Megvitatják-e közösen az erőforrások kérdéseit, közösen határozzák-e meg az erőforrásokat a különféle szakmai hozzájárulások mértékének megfelelően, vagy pedig csak egy szakma képviselője(i) diktálja(k) azt?
Ki kit vonhat felelősségre?	Egyetlen szakma képviselőjé(i)re hárul a teljes felelősség, vagy pedig elismerik mindenki elszámolási kötelezettségét?
Ki írja elő a többiek teendőit?	Van-e közös megegyezés a közreműködők tevékenységeit illetően, vagy pedig csak egy szakma képviselője(i) írja elő a teendőket?
Ki tud befolyást gyakorolni a politika alakítóira?	Valamelyik szakma erősebb befolyással bír-e a többieknél a politika alakítóinál való lobbizás terén?

1. táblázat: A szakmaközi együttműködés néhány alapfeltétele (forrás: Barrett – Keeping, 2005 nyomán saját szerkesztés)

A fentiek felhívják a figyelmet, hogy az ip tevékenység során a megoldandó feladatok meghatározásában, a fogalom- és nyelvhasználatban, a tevékenység irányításában, a felelősség vállalásában, a lobbizás tekintetében nem kerülhet tartós ideig domináns helyzetbe egyik, vagy másik szakma képviselője, csoportja. A fenti kérdések szerinti mérlegelések során a közös tevékenységet érdemes preferálni.

Fentiekkel összefüggésben jól használható még az ip együttműködésre vonatkozóan Kersting (2001) felosztása, miszerint e tevékenységhez szükség van különböző szociális (pozitív kapcsolatok, nyílt-összinte kommunikáció, a különbségek ösztönző ereje, a hibák, mérföldkövek meghatározása a javításhoz), funkcionális (célokkal való azonosulás, moderátor jellegű vezetés, világos munkamegosztás) és szakmai (tudás, képesség és készség a szakmai határok bővítésére) kompetenciák meglétére.

V. Előnyök és nehézségek

1. A szakmaközi tevékenység értékei a pedagógia - szociális együttműködés területén is többek között a hatékonyabb stáb-team munkával, a konstruktív kooperációval, a konszenzusos cselekvéssel, a tartós eredmények elérésével, a különböző szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáféréssel, a fejlesztő, segítő tevékenység és szolgáltatások átláthatóbbá tételével, a helyi együttműködések kialakításával, a közös és egyéni érdek és felelősség tisztázásával, vállalásával, az elégedettebb környezettel, a szélesebb társadalmi hatásokkal fejzethetők ki. A szakmaközi tevékenység nem a hiányokból és a deficitekből indul ki, hanem a megszerzett tapasztalatokra, a már meglévő értékekre és forrásokra épít. Gyakorlatias, hatékony, minőségre törekvő szolgáltatásokat eredményez, mert sikeresen használja a forrásokat, csökkenti a rizikókat, feloldja a merev szakmai kereteket, motiváltabbá válnak az e tevékenységben közreműködők a különböző problémák kezelése és a valóság változtatása érdekében.

Az ip együttműködés számtalan előnnyel jár, így az ilyen programokban részt vevők – a szolgáltatásokat igénybe vevők – szükségleteinek teljesebb meghatározása, az egyes szakmák és szakemberei közötti bizalom, elfogadás épülése, a szakmai, szervezeti, metodikai határok oldása, egymás szakmai szerepeire való figyelem, egymást újabb forrásokkal való felruházása, egymás eredményeinek méltányolása, az egymástól való tanulás, a több közös minőségi eredmény elérése, a saját szakmai ethosz tisztelete, a közös eredményekkel kapcsolatos büszkeség, az integratív megközelítések melletti elköteleződés, modellnyújtás stb.

A szakmaközi együttműködés folyamatában a másik szakma és szakember szerepének, identitásának, autonómiájának megértése, elfogadása, a kölcsönös bizalom megtanulása és érvényesítése, a tudás közös megszerzése és használata, valamint a közös és a különböző értékek elfogadása alapján csökkenhet a szakmák közötti hierarchia és feszültség. Az adott szakma tudásával való kalkulálás és a közreműködők egyenrangúsága következtében nőhet az egyes szakmák presztízse. Feltéve, ha az egyes szakemberek megtalálják helyüket, szerepüket az ip stáb-team munkában (Hopkins – Hume, 1996; Hume, 1999; Lewis, 1999).

További előny, hogy permanens önvizsgálatra, önmagunk szakmaiságával, identitásával történő szembenézésre késztet bennünket. Továbbá arra, hogy állandóan tükröt tartsunk saját szakmánk egésze felé is.

2. A szakmaköziség nehézségei a nem mindig minden szempontból egyértelműen meghatározható célokkal és távlatokkal, a nem jól megszervezett, ellentmondásos tevékenységekkel, a felesleges és a túlzottan időigényes tevékenységgel, a különböző vezetési stílussal, az eltérő szakmai nyelvvel és értékrenddel, a különféle fajtájú és szintű képzettségekkel és képzési tapasztalatokkal, a különböző szakmai identitás, tudás, kompetenciák, érdekek, értékek (szakmai integritás), a szakmai lojalitás és büszkeség elvesztésének félelmével, a negatív előítéletekkel, a rejtett prejudikációkkal, a nehezebb értékeléssel (miképpen tudunk megfelelni például különböző szakmák elvárásainak?) határozhatók meg (2. táblázat) (Nissani, 1997).

Nehezíti, veszélyezteti, vagy lehetetlenné teszi az ip együttműködést, ha a pedagógiai és szociális szakemberek együttműködése során a közös gondolkodás, -tevékenység, -szakmai nyelv szimplifikálódik (úgymond: „...*csak a legfontosabbakban egyezünk meg, a többit úgyis saját szakmai tudásom és felelősségem alapján végzem...*”) degradálódik, így a „közös eredmény” is formálissá, látszattá válik – ahogy erre kutatási tapasztalatok alapján hivatkozik Korazim – Körösy (2007).

<i>Előnyök</i>	<i>Nehézségek</i>
Partneri alapokon folyó hatékony stáb-team munka	Különböző szakmai identitás, autonómia, marginalizálódás veszélyei a team munkában
Motivált közreműködők	Nem mindig egyértelmű és meghatározható távlatok
Szélesebb dimenziókat is figyelembe vevő, folyamatos konstruktív kooperáció	Eltérő szakmai értékek, érdekek, szakmai féltékenység
Áttekinthető felelősség megosztás	Egymás szakmájának nem ismerése, határok bizonytalanságai
Gyakorlatias, hatékony, minőségre törekvő, összehangolt tevékenység	Egymásnak ellentmondó, vagy párhuzamos tevékenységek veszélye
Elégedett résztvevők, szolgáltatást igénybe vevők, környezet és munkáltatók	Különböző képzettség és kompetenciák
Erőteljes hatás a szűkebb-tágabb társadalmi környezetre	Különböző szakmai nyelv, stílus

A rendelkezésre álló és újként feltárt források gazdaságos és sikeres használata	Időigényesség
A problémák, rizikók, veszélyek csökkentése	Az eredeti szakma iránti lojalitás, identitás elvesztésétől való félelem
A merev szakmai keretek oldása	Az értékelés nehézsége

2. táblázat: A szakmaközi együttműködés előnyei és nehézségei
(Forrás: Nissani, 1997 nyomán saját szerkesztés)

VI. Miképpen lehet ip együttműködést folytatni?

Tágabb dimenziókat tekintve a különböző szakmák szakemberei közötti együttműködés folytatható többek között családokkal és szomszédságukkal, gyermekjólétben, gyermekvédelemben, ifjúsági munkában, szabadidős tevékenységben, hátrányos helyzetű településen élőkkel, munkanélküliekkel, idősellátásban, tartós betegekkel, fogyatékkal élőkkel folyó munkában, egyénekekkel, csoportokkal, közösségekben stb. Szakmákat tekintve: a szociális ellátásban, oktatásban-nevelés ügyben, egészségügyben, foglalkoztatásban, művelődésben, közösségfejlesztésben, igazságszolgáltatásban, rendészetben, közigazgatásban dolgozó szakemberekkel. Így a jogászokkal, pedagógusokkal, szociális munkásokkal, szociálpedagógusokkal, pszichológusokkal, orvosokkal, ápolókkal, védőnőkkel, közösség fejlesztőkkel, vállalkozókkal, rendőrökkel stb., akik közösen gondolkodhatnak, cselekedhetnek, hozhatnak létre előre mutató változásokat (Miller et al., 2000; Barrett et al., 2005; Budai, 2009, 2011a; Rojzman, 2009; Quinney – Hafford – Letchfield, 2012)

A lehetőségek teljesebb körű számba vételéhez célszerű külföldi gyakorlatok tapasztalatiból kiindulni. Az Egyesült Királyságban például az elmúlt 25 évben végbement fejlődés következtében például az alábbi területeken alkalmazzák egyre gyakrabban az ip együttműködést.

Az 1960-as és 1970-es években az akkor már a köztudott szexuális bántalmazásokon túl a feltárt csecsemő bántalmazások – elhanyagolás, érzelmi bántalmazás – számának növekedése társadalmi szintű felháborodáshoz vezetett. A szervezeten megjelenő bántalmazásra szakmailag is szervezett választ kellett adni, és amelyben szorosan koordinálni kellett a résztvevő szervezetek közötti tevékenységeket. A rendőri szervezetek és a szociális szolgáltatások közötti együttműködés jelentősen javult már az 1980-as években, főleg a magasabb színvonalú képzésének következtében. Az egyes esetek közösen

történő megítélése és elemzése azért vált fontossá, mert az lehetett az alapja a hatékony együtt dolgozásnak. A szexuális bántalmazások kezelése terén az együttműködés régóta igen jó, itt például a szociális munka számára kellett megfelelő interjúkészítési technikákat kidolgozni. A rendőrség érzékenyebbé vált a gyermekvédelem terén vállalt saját felelőssége kérdésében, a szociális munkásoknak viszont fontos volt tisztában lenniük a jogi keretekkel, előírásokkal. Nem teljes viszont az egyetértés abban az alapvető felfogásbeli kérdésben, hogy a gyermekbántalmazás területén a jogi-szociális modell élvez-e elsőbbségét a szocio-medikális modellel szemben.

A pedagógusokat ma még csak ritkán vonják be a gyermekvédelem kérdéseibe. Az a vád éri őket, hogy – noha kulcsszerepük van a gyermekbántalmazás korai felismerésében – keveset tesznek ezen a téren. A pedagógusok azzal érvelnek, hogy az iskolák nagyobb függetlensége és állandó versenye, szerepvállalásuk zavarai igen jelentős nehezítő tényezők. Az orvosok gyermekvédelmi hálózatban való jelenlétének hiánya már korábban is komoly problémaként merült fel. A családorvosokról azt hihető, hogy bár – mivel egy életen át figyelemmel kísérik a családok sorsát – sokat tudnak a családokról, mégis nehéz velük együtt dolgozni és keveset lehet megtudni tőlük. Következésképp: stratégiát kellett kidolgozni a pedagógusok és orvosok ip tevékenységbe való hatékony és reális bevonása érdekében.

Konszenzus vagy konfliktus uralkodik-e a gyermekvédelem területén megvalósuló szakmaközi együttműködés következtében? Az esetek, példák alapján azt lehet mondani, hogy az alapkérdésekben talán kezd eltűnni az „ip konfliktus”, de célszerű figyelni arra, hogy a széleskörű kooperáció ne eredményezzen mindenre kiterjedő egyetértést (Olive, 1994).

A nagy-britanniai közösségi igazságszolgáltatási gyakorlat – amelyek egyebek közt jobban kihangsúlyozzák az emberséges megközelítést és a megbocsátást – hatékonyan szolgálja mind a bűnelkövetők, mind pedig a közösség és tagjai érdekeit. Ez is alapvetően ip munkamódszereket kíván. A bűnelkövetési esetek csökkentésére, a rendzavarás ellen szövetkezett szervezetek célja egy olyan hálózat létrehozása, amelyben részt vesznek a rendőrség, a helyhatóságok, a közösségi szolgáltatások, az iskola, az önkéntes rendőrök, az áldozatokat támogatók és a különböző munkaadók képviselői.

A lényeg olyan közösségi alapú intervenció, amely egyértelműen a társadalom által elfogadott viselkedési mintát modellálja. E szerint a szakemberek a bűnözőkkel együttműködve dolgoznak ki egyéni és csoportos programokat, ezeket hivatalosan jóváhagyják, majd a program felkészítést ajánl az elkövetőknek (például kognitív magatartási problémák kezelése, agresszió levezetése, ittas vezetés ellenes, vagy szexuális bűncselekmény ellenes programok).

E programok közös filozófiája, hogy segít az elkövetőknek a tettek megítélésében és az önmagukról való gondolkodásban. A programok hatékonyságát mérik (mennyi a visszaesők száma) és siker esetén akkreditálják is azokat. A bűnözők áldozataival való foglalkozás szintén az együttműködés eredménye, amely alapvetően az áldozatok biztonságának elősegítését célozza. Különösen családi erőszak esetében fontos a bűnelkövetők ilyen programokba való bevonása. Minden intervenciós programban fontos szerepet kap, hogy a bűnelkövető szembesüljön tettei következményeivel. A jóvátétel, mint az igazságszolgáltatás része – közvetlen bocsánatkérés a sértett személytől és a közösségtől – tehát igen fontos eleme a programoknak.

Az ezen a téren folyó ip együttműködés is sok kihívást rejt magában, így elengedhetetlenül szükséges a hatékony, eredményes gyakorlat tapasztalatainak állandó kiértékelése, elemzése és beépítése a további tevékenységekbe. A közösségi igazságszolgáltatásban rejlő lehetőségek a különböző szolgáltatások és szakemberek aktív és céltudatos együttműködésében lelhetők fel. Hatalmi harcok helyett az ip együttműködés a jó válasz, a proaktív kommunikáció elősegíti egymás jobb megértését. Az eredményes kapcsolatokhoz sok idő, energia és emberi erőforrás szükséges, viszont e befektetések többszörösen megtérülnek (Lindsay, 2005).

A brit tapasztalatokat fel lehet használni és adaptálni lehet magyar gyakorlatban. Idehaza néhány nemzetközi keretű és hazai projekt vállalta fel szakmaközi tevékenység kialakítását, arra való felkészítést és ip szellemiségű továbbképzést.⁶ Ilyen program kialakítására került sor például egy adott település (kistérség) különböző szervezeteiben, intézményeiben (önkormányzat, oktatási, egészségügyi, szociális, művelődési, közösségi stb.) dolgozó különböző szakemberek (polgármester, jegyző, szakelőadók, pedagógusok, háziorvos, védőnő, diabetikus, gyermekjóléti szakember, családsegítők, idősellátás dolgozói, könyvtáros, közösségi és vidékfejlesztők, vállalkozások képviselői, polgárőrség, tűzoltóság emberei, környezetvédők stb.) együttműködésével, amely biztos szakmai háttérrel, hosszú távú szolgáltatást, vagy közösségi tevékenységet jelentett az adott település és az ott élők életminőségének javítása érdekében (Budai, 2011).

A fenti példákban látható, hogy a pedagógusok és szociális munkások szakmaközi együttműködése „csak” az első kíváncsatos lépcsőfok ebben a folyamatban. Az együttműködők viszonylag gyorsan kénytelenek túllépni e kereteken, hiszen a bonyolultabb ügyek komplex megoldásokat igényelnek, a pedagógusok és szociális munkások személyén túl az együttműködésekben helyet kell kínálni a jogászokat, az orvosokat, az ápolókat, a pszichológusokat, a mediátorokat, a foglalkoztatási szakembereket, a művészetekkel foglalkozókat stb., azaz

szükség van sokak szakértelmére. Az ip team-ek összetételének növekedésével nyilvánvalóan nehezebbé válhat az együttműködés és sokszor elkerülhetetlen a csapdahelyzetbe történő belecsúszás, a hibák elkövetése. Másfelől viszont előnyössé válhat, hiszen a különböző szakmai tudások összeadódásával idővel el lehet jutni a problémák, nehézségek teljesebb áttekintéséhez, legyenek azok mikro-, vagy makró jellegűek. Azaz az adott helyzet, probléma, személyek, embercsoportok helyzetének komplex elemzéséhez, hovatovább a társadalmi összefüggések meglátásához, a társadalom- szociál- és szakpolitikai beavatkozások meghatározásához is.

A szakmaközi tevékenységet vállaló szakemberekben sokszor kérdés, hogy mikortól és mitől tekinthető együttműködésük szakmaközinek, és ha még nem az, akkor mikor válik(hat) azzá, mikor történik meg a minőségi változás? Az ip együttműködés minőségének azonosításához Thomas elemző listája ad kiváló fogódzókat (*1. melléklet*).

Elfogadható és használható hazai körülmények között is Davis – Sims (2003) rendszere az ip együttműködés fejlesztésének szintjeiről:

1. Saját elszeparált (szegregált) szakmánk biztonságos határai között folyó tevékenység, amely saját szabályaink, sémáink szerint zajlik, és e „védett” közegben még „leszólhatjuk” mások értékeit.
2. Egymás mellett dolgozunk, néhány vonatkozásban beleláthatunk más szakmák megközelítéseibe.
3. Kezdünk szakmaközi együttműködést építeni, melynek során számos új és differenciált perspektívát is meglátunk, továbbá próbálunk rendszerszemléletű gondolkodás alapján dolgozni.
4. Legkisebb közös többszörös alapon új szabályok kialakítása és értékek megteremtése, adaptálása és megosztása a különböző szakmák hálózatos módon dolgozó képviselői között.

Végül: érdemes tehát elgondolkodni azon, ha most csak a pedagógiai területre és a szociális szolgáltatásokra leszűkítve értelmezzük az együttműködések, akkor hol is állunk a Davis–Sims-féle fejlődési szinteket tekintve, és nyilvánvalóan szükség lenne párbeszédre, vitákra, egyezkedésekre, az egyenrangú partnerség és konszenzusok kialakítására.

Hivatkozások

Asquith, Stewart – Clark, Clark – Waterhouse, Lorraine (2008): A szociális munkások szerepe a XXI. században. *Kapocs*, VII. évf. 2. (35.) szám. www.ncsszi.hu (utolsó letöltés: 2017. 04. 05.)

A kórházi szociális munka (1993). Budapest, Szociális Munka Alapítvány Kiadványai.

A szociális munka új globális definíciója – New Global Definition of Social Work, IFSW (2014).

A szociális munkások és a szociálpedagógusok kvalifikált képzése iránti követelmények – Népjóléti és Privát Gondoskodás Német Egyesületének Állásfoglalása (1983).

Barrett, Gillian – Sellman, Derek – Thomas, Judit (2005): *Interprofessional Working in Health and Social Care: Professional Perspectives*. Basingstoke: Palgrave, MacMillan.

Barett, Gillian – Keeping, Celia (2005): A hatékony interprofesszionális munkához szükséges folyamatok. In: Budai, István (szerk.) (2007): *Az együttes tanulástól a közös munkáig...* Széchenyi István Egyetem, Győr, 14. o.

Bányai, Emőke (2003): A családokat támogató szolgáltatások integrációja. *Esély*, 5. 15-26. o.

Budai, István (1995): Lépések az európai szellemiségű szociális képzés irányába. *Esély*, 3. 77-88. o.

Budai, István (2001): Szükségletektől a koncepcióig. In: Somorjai, Ildikó (szerk.) (2001): *Amivel még nem számolunk... Interprofesszionális együttműködés és szociális munka*. Győr-Budapest, Széchenyi István Főiskola-Kávé Kiadó, 29-46. o.

Budai, István (2004): ...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...” *Esély*. 1. 61-79. o.

Budai, István (2005): A továbblépés elé... Soprontól távol és még Bolognához sem közel! *Háló*, 8-9., 6-12. o.

Budai, István (2006): Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez I. *Esély*, 6. 62-88. o.

Budai, István (2009): Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka. *Esély*, 5. 83-114. o.

Budai, István (2010): 20 év után...önkritikusan, avagy mit tesz a szociális-munkás-képzés a szakmai identitás alakításában *Esély*. 4, 51-82. o.

Budai, István (2011): Szakmaközi együttműködés a közösségi munkában. In: Budai, István – Nárai, Márta (szerk.): *Közösségi munka – Társadalmi bevonás – integráció. Szöveggyűjtemény*. Széchenyi István Egyetem, Győr. 55-72. o.

Davis, Jean – Sims, Dave (2003): Shared Values in Interprofessional Collaboration. In: *Collaboration in Social Work Practice*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, pp. 83-100.

Hegyesi, Gábor (1996): *Az „általános szociális munka” modelljei: a magyar képzés születése és elméleti forrásai*. Kandidátusi értekezés tézisei. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.

Hopkins, Tom (2001): Interprofesszionális – rövid történet és áttekintés. In: Somorjai, Ildikó (szerk.): *Amivel még nem számolunk... Interprofesszionális együttműködés és szociális munka*. Győr-Budapest, Széchenyi István Főiskola-Kávé Kiadó, 9-15. o.

Hopkins, Tom – Hume, Suzanne (1996): Inter-Professional Practice and Education. In: TEMPUS ASWE Teacher Mobility Programme, 11 July 1996, Bournemouth University IHCS, unpublished.

Howe, David (2008): *An Introduction to Social Work Theory*. Ashgate.

Hume, Suzanne (1999): The Organisation of Interprofessional Courses and Projects. In: TEMPUS FECCC Project Programme for Teachers' Mobility, 16 October 1999, Jászberény, 27 October 1999, Bournemouth University, IHCS, unpublished.

Hume, Suzanne – Sharples, Ann (1995): *Education and Training Needs of the Emerging New Professionals* In: *Community Care*. Bournemouth University, unpublished.

Kiss, Norbert (2015): Az interprofesszionális munka nemzetközi repertórium. Párbeszéd 3. (utolsó letöltés: 2017. 04. 05.)

Kersting, Heinz, J. (1996): A szociális és a pedagógus szakma azonosságai és különbségei. In: Budai, István – Somorjai, Ildikó – Tordainé Vida, Katalin (szerk.): *Szociális képzés európai szinten – hazai viszonyok között*. Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola – Széchenyi István Főiskola, Esztergom-Győr. 24-29. o.

Kersting, Heinz, J. (2001): A lehetőségek kiterjesztése. In: Somorjai, Ildikó (szerk.) (2001): *Amivel még nem számolunk... Interprofesszionális együttműködés és szociális munka*. Győr-Budapest, Széchenyi István Főiskola-Kávé Kiadó, 93-103. o.

Korazim-Körösy, Yossi – Mizrahi, Tery – Katz, Chana – Karmon, Amnon – Garcia, Martha. L. – Smith, Marcia. B. (2007): Interdiszciplináris közösségfejlesztés és együttműködés izraeli és amerikai tapasztalatok alapján. *Esély* 6. 61-86. o.

Krémer, Balázs (2008): A szociális szolgáltatások modernizációja - közpolitikai trendek, elvek, irányok. *Kapocs* 39. 18-29. o.

Leathard, Audrey (ed.) (1994): *Going Inter-Professional, Working Together for Health and Welfare*. London, New York: Routledge.

Lengyel, László – Várszegi, Asztrik (1999): *Beszélgető-könyvecske*, Helikon Kiadó, Budapest.

Lewis, Carol (1999): The Development of Interprofessional Education. In: TEMPUS FECCC Project Programme For Teachers' Mobility, 27 October 1999, Bournemouth University, IHCS, unpublished.

Lorenz, Walter (2001): 'Social Work in Europe – Portrait of a Diverse Professional Group'. In: S. Hessle (ed.): *International Standards Setting of Higher Social Work Education. Stockholm Studies of Social Work*. 17.

Stockholm University.

Magyar, Zsófia (2004): A magyarországi kórházi szociális munka helyzete egy országos kutatás tükrében. *Esély* 4. 44-70. o.

Máté, Zsolt – Szemelyácz, János (2009): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. Molnár Nyomda és Kiadó Kft.

Miller, Carolyn – Freeman, Marnie – Ross, Nick (2000): *Interprofessional Practice in Health and Social Care: Challenging the Shared Learning Agenda*. Hodder Education.

Nagy, Ádám – Trencsényi, László (2016): Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága. *Iskolakultúra* 26. évf. 10. szám, 81-97. o.

Nárai, Márta (2008): A nonprofit szervezetek helye és szerepe a helyi társadalom életében. A nyugat-dunántúli nonprofit szektor feltárása. PhD disszertáció, ELTE, Társadalomtudományi Kar, Budapest.

Nickolai, Werner – Qensel, Stephen – Rieder, Hermann (1992): Élménypedagógia a peremcsoportok esetében. In: Budai, István (szerk.) (1996): *Szociális munka az iskolában*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 163-171. o.

Nissani, Moti (1997): Ten Cheers for Interdisciplinarity: The Case for Interdisciplinary Knowledge and Research. *Social Science Journal* 34 (2), pp. 201-216.

Olive, Stevenson (1994): Child Protection: Where Now for Inter-Professional Work? In: Leathard, Audrey (ed.): *Going Inter-Professional. Working Together for Health and Welfare*. London and New-York, Routledge, pp. 123-135.

Payne, Malcolm (2005): *Modern Social Work Theory*. Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York.

Pritchard, Colin – Taylor, Richard (1978): *Social Work: Reform or Revolution?* Routledge & Kegan Paul, London, Henley and Boston.

Quinney, Anne (2006): *Collaborative Social Work Practice*. Exeter: Learning Matters Limited.

Quinney, Anne – Letchfield, Hafford (2012): *Interprofessional Social Work: Effective Collaborative Approaches*. Sage, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.

Rojzman, Charles (2009): *Együttélés és társadalmi terápia. Bírjuk ki egymást!* Larousse - Saxum.

Szabó, Lajos (1999): *A szociális esetmunka kialakulása és elméleti hátterei*, Szociális Munka Alapítvány, Budapest.

Szöllősi, Gábor (2017): A szociális munka és szociálpedagógia tudományos diskurzusok, kutatási területek In: Nagy, Ádám (szerk.): Tizenkilencre lapot? *Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Kecskemét

Thomas, Judit (2007): A jövő kérdései. In: Budai, István (szerk.) *Az együttes tanulástól a közös munkáig...* Széchenyi István Egyetem, Győr, 27-28. o.

Varsányi, Erika (1996): Önreflexió, személyiség és racionalitás a segítség gyakorlatában. *Esély* 2. 125-126. o.

Watzlawick, Paul – Weakland, John, H. – Fisch, Richard (1990): *Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei*. Budapest, Gondolat.

1. melléklet: Szempontok a szakmaközi együttműködés minőségének megállapításához

- „Mik voltak az ip együttműködésről alkotott első benyomásai?
- Miben volt hatékony az a módszer, ahogyan a különböző szakmák képviselői együtt dolgoztak?
- Mi hátráltatta az ip munkát?
- Hol történt mindez? (a szoba/terem, környezet pontos, részletes leírása)
- Mit vett észre abból, ahogyan a szakemberek egymással kommunikálnak?
- Mindenki részt vett-e a párbeszédben és vitában azok közül, aki akart volna?
- Kizártak-e, vagy figyelmen kívül hagytak-e valakit?
- Dominált-e valaki? Ha igen, miért?
- Mit vett észre a nem verbális kommunikációból?
- Mit vett észre a nyelvhasználatból – használtak-e szakzsargont?
- Hiányzott-e bármely szakma vagy annak képviselője, akinek a hozzájárulása fontos lett volna?
- Mit vett észre az együttműködők egymás közti kapcsolataiból? Volt-e különösebben erős kapcsolat vagy összhang bizonyos szakemberek között?
- Miben nyilvánultak meg a szolgáltatást felhasználók és a szakemberek nézetei, szakértelme és erősségei?
- Mennyiben voltak ezek központi jelentőségűek a megbeszélések és a viták során?
- Milyen volt a légkör? (Nevezze meg a konfliktus, humor, rutin helyzeteket!)
- Mi volt a vita fő tartalmi pontja?
 - probléma-meghatározás, a haladás leírása, jövőre való tervezés?
 - figyelembe vették-e a viták során, hogy miképpen dolgoznak együtt, a szakmák, vagy milyen lehetőségek adódnak erre?
- Mi volt az Ön szerepe?
 - mennyire volt tisztában ezzel a szereppel?
 - milyen szerepkonfliktusokat tapasztalt meg vagy figyelt meg?
 - megértette-e a többi jelenlévő szerepét?
 - ha nem, miért nem, és mit lehet ezen a téren tenni?
- Az alábbi készségek és képességek melyikét alkalmazta, és mennyire sikertelenül hatékonyan ezek alkalmazása?
 - aktív hallgatás

- nézeteink másokkal való megosztása
- mások jelenlétének figyelembe vétele
- szemkontaktus alkalmazása
- csend alkalmazása
- összefoglalás
- eldöntendő kérdések feltevése
- mások hozzászólásainak elismerése
- kihívás
- Hogyan működött a vezetés?
 - Volt-e felkért (hivatalos), vagy megválasztott vezető, s ha igen, miért ez a személy kapta a vezető szerepet?
 - Voltak-e változások, elmozdulások a vezető szerepben, s ha igen, miért?
 - Milyen volt a munka dinamikája?
 - Mit vett észre abból, ahogyan működött a vezető (miben volt tetten érhető az ereje)?
 - Hogyan használta Ön az erejét és befolyását?
 - Képes volt-e a többieket erőpróba elé állítani?
 - Voltak-e olyan vélemények vagy megjegyzések, amelyeket nem vettek figyelembe?
 - Volt-e nézeteltérés, s ha igen, hogyan oldották meg azt?
 - Mi egyebet vett észre a vezetés (hatalom/erő) vonatkozásában?
- Milyen tanulságokkal járt ez?
 - az Ön számára?
 - mások számára?
 - hogyan történt ez? (például csoportos vita, az esemény utáni megbeszélés a szupervíziót végzővel)
- Adódtak-e új munkamódszerek, gyakorlati eljárások az adott helyzetből?
- Hogyan tudja a megszerzett tapasztalatait felhasználni a jövőben?
- Milyen hiányosságokat ismer fel saját tudásában, felfogásában és képességeiben, miként tudja ezeket pótolni? Gondolkodjon el arról, hogy kihez fordulhat, minek kellene utána nézni és milyen készségeit kellene fejlesztenie!”

Forrás: Thomas 2005: 27-28.

Jegyzetek

- 1 Azonos értelemben használjuk a szakmaközi, az interprofesszionális, vagy röviden az „ip” kifejezést.
- 2 15/1998. (IV.30.) NM rendelet (és ennek többszöri módosítása) a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről
1/2000. (I.7.) SZCSM rendelet (és ennek többszöri módosítása) a személyes gondoskodást folytató szociális intézmények szakmai feladatairól és működési feltételeiről
18/2016. (VIII.5.) EMMI rendelete a felsőoktatási szakképzések az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről.
- 3 A szociálpedagógiát magát és az 1989-ben, az Esztergomi Tanítóképző Főiskolán induló szociálpedagógia szakot az iniciáló tanári stáb-team nem egy korszerűbb pedagógiaként értelmezte, hanem a jól-lét szellemiségéből kiindulva a kiszolgáltatott emberekre, gyerekekre, fiatalokra, az ő szociális problémáira koncentrálna, az ő helyzetük javítását szolgálva határozta meg, amely magában hordott makro-összefüggéseket, továbbá társadalomkritikai aspektusokat is.
- 4 Mára már gazdag szakirodalom, fejlesztő-kutató-képző hálózatok (European Inter-professional Education Network - EIPEN, Nordic Interprofessional Network - NIPNET, Centre for the Advancement of Interprofessional Education - CAIPE, HEAcademy Health Sciences and Practice Subject Centre King's College - London, INTERACT – Skócia), egyesületek (InterEd – The International Association for Interprofessional Education and Collaborative Practice), folyóiratok (Interprofessional Education for Qualifying Social Work), programok (Creating an Interprofessional Workforce, Kadima), konferenciák („Learning together to work together”, „All Together Better Health”) stb. segítik a szakmaközi tevékenységet.
Bővebben ld. az alábbi honlapokat: www.eipen.org, www.eipen.sze.hu, www.nipnet.org, www.caipe.org.uk, www.health.heacademy.ac.uk
- 5 Ilyen vita folyt például a transzdiszciplinaritás fogalma tárgykorében az EIPEN Accompanying Measures projekt Steering Group-jában Ljubljánában 2008. szeptember 25-én. A Leonardo da Vinci program keretében az „European Interprofessional Education Network” (EIPEN és EIPEN plusz) címen 2005-2008 között futott nemzetközi projektek résztvevői: Belgium: Universiteit Gent, Finnország: Oulu University of Applied Sciences, Görögország: National & Kapodistrian University of Athens, Írország:

Institute of Technology, Tralee, Lengyelország: Department of Hygiene and Ecology, Jagiellonian University, Krakow, Magyarország: Széchenyi István Egyetem, Szociális Munka Tanszék és Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény, Győr, Nagy-Britannia: Higher Education Academy Health Sciences and Practice Centre, King's College, Centre for the Advancement of Interprofessional Education, London, South-West Peninsula Strategic Health Authority, Svédország: Karolinska Institutet, Stockholm, Szlovénia: University of Ljubljana.

6 A szakmaközi munka keretét az alábbi projektek adták:

- Tempus „Further Education for Community Care Courses” (Továbbképző kurzusok a közösségi munkában) című (FECCC) 1998-2001 között. Hazai közreműködők: Széchenyi István Főiskola (Győr), Szociális Munka Tanszék, Szent István Egyetem, Jászberényi Kar, Szociálpedagógia Tanszék
- Leonardo da Vinci „Community Care Approach: A Strategy for Social Inclusion” (A társadalmi összefogás egy stratégiája közösségi munka megközelítésben) című, <http://www.communitycare.hu>, 2006-2008 között. Hazai közreműködők: Debreceni Egyetem Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszék, Széchenyi István Egyetem (Győr), Szociális Munka Tanszék.
- TÁMOP 5.4.4.-09/2/C-2009-0006 - „Útitársak” - Interprofesszionális szemléletű közösségi munkára történő felkészítés alternatívái című projekt keretében az „Interprofesszionális közösségi munka” szakirányú továbbképzés kimunkálása és megvalósítása 2010-2012 között a Széchenyi István Egyetem Szociális Munka Tanszékén.

Szöllősi Gábor

Szociális munka és szociálpedagógia – tudományos diskurzusok, kutatási területek

Az esszé annak a kérdésnek az áttekintésére vállalkozik, hogy a XXI. század eleji Magyarországon mennyiben művelhető egymástól elkülönülten, vagy pedig egymást átfedően a szociális munkára és a szociálpedagógiára irányuló tudományos tevékenység. Az elemzés a két szakterület diskurzusaiból indul ki, amelyek az elméleti orientációkról és a gyakorlati tevékenység természetéről, illetve a két szakterület konvergenciájának kérdéséről szólnak. Az írás azt a következtetést vonja le, hogy a jelen Európájában a két szakterület szükségszerűen ugyanazon a kontextuson belül létezik, sőt, egymás számára is a kontextus egyik elemét képezik. Noha nem lehetetlen specifikus, csak az egyik területre koncentráló tudományos tevékenységet végezni, a kutatás tárgyának és módszereinek meghatározása során nagyfokú körültekintés indokolt. Kétféle kockázattal kell számolni: egyrészt a komplex jelenségek szimplifikálásával, másrészt a címkek megkétszereződésével.

I. Egy alakulóban lévő kérdés: a szociális munkára, valamint a szociálpedagógiára irányuló kutatások viszonya Magyarországon

Van-e tudománya a szociális munkának és a szociálpedagógiának? A Science Direct keresőfelület például a „social work” keresőkifejezésre 11,566,690, a „social pedagogy” kifejezésre 6,488,756 olyan lektorált közleményt jelez, mely tudományos folyóiratban jelent meg. (A keresőrendszer, vagy a keresési paraméterek módosítása nyilván ettől eltérő eredményeket produkálna, de a pontos számnak a téma szempontjából nincs jelentősége.) Az adatokból az mindenképpen megállapítható, hogy a tudomány közössége több millió közleményt fogadott el olyannak, mely a szociális munkát, és/vagy a szociálpedagógiát a tudományosság – éppen érvényesnek tekintett – kritériumainak megfelelően tárgyalja. A szociális munkát és a szociálpedagógiát természetesen nem csak tudományos vizsgálat tárgyaként, hanem másként, különösen praxisként is lehet azonosítani; a szakterületek többarcúsága azonban nem zárja ki azt, hogy a jelen írás a tudományos tevékenységre fókuszáljon. A vizsgálódás során nem kerülhető ki a két szakterületre vonatkozó diskurzusoknak és azok strukturális kereteinek áttekintése sem; így a két terület lényegére, elméleteire, valamint a

professzionális gyakorlati tevékenységre vonatkozóan. Ezekről azonban csak azért esik szó, mert hatással vannak a szociális munkára/szociálpedagógiára irányuló tudományos tevékenység alakulására.

Magyarországon egyszerre van jelen a szociális munka és a szociálpedagógia, ami nem tekinthető unikálisnak, hiszen Európa más országaiban, sőt, más kontinenseken is előfordul ez a párhuzamosság. A párhuzamosság – országonként eltérő módon – megnyilvánulhat a tudományos diskurzusban, a képzési rendszerben, és a szakmai tevékenység terén (nem részletezve az olyan további megnyilvánulásokat mint a szakmai kultúra, a szakmai szervezetek stb.)

Közhelynek számít, hogy a szociális munka őstörténete Angliában és az Amerikai Egyesült Államokban, a szociálpedagógiáé pedig Németországban kezdődött. Közismert az is, hogy ma rendkívül vegyes a két szakterület helyzete Európa országaiban; találhatók országok a szociális munka domináns jelenlétével, országok a szociális munka és a szociálpedagógia együttes jelenlétével, és további országok a szociálpedagógia (vagy más néven jelölt megfelelője) dominanciájával. Sőt, rögtön érdemes jelezni, hogy az utóbbi évtizedek szakmai diskurzusában egyre hangsúlyosabb az a megállapítás, miszerint a két szakterület erősen konvergál.

Ebben a hazai és nemzetközi környezetben merült fel az a kérdés, hogy milyen tér nyílik a szociális munka, illetve a szociálpedagógia terén a tudományos tevékenységre.¹ Elkülönülnek-e ezek a szakterületek olyan mértékben, hogy lehetővé tegyék elkülönült tudományterületek, kutatási mezők, kutatási területek körülrajzolását? Vagy a két szakterület olyan mértékig átfedi egymást, hogy csak ezt az átfedést figyelembe véve lehet meghúzni a szociális munka és a szociálpedagógia tudományos vizsgálatának kontúrjait?

Az alábbi esszé erre a kérdésre keres egy elsődleges, így szükségképpen töredékes választ. További kutatómunka révén nyilván teljesebb választ lehet majd kapni. Fontos viszont leszögezni, hogy mire nem fog választ adni az írás: nem kívánja elemezni, még kevésbé „egyszer és mindenkorra” tisztázni a kétféle képzés viszonyát, sem pedig a kétféle szakképzettséggel ellátható tevékenységek/betölthető munkakörök kérdéseit.

II. Diskurzusok a szociális munkáról és a szociálpedagógiáról

Mi a szociális munka és mi a szociálpedagógia lényege? Ontológiai és/vagy episztemológiai diskurzusok

Az elkülönült, vagy egymást átfedő kutatási mezők egyik előkérdése lehet, hogy a szociális munka, illetve a szociálpedagógia a lényegüket tekintve azonos,

vagy pedig eltérő jelenségek. Előre jelezhető azonban, hogy ez a kérdésfeltevés zsákutcába vezet. Az olyan típusú kérdésfeltevések, mint „mi a szociális munka”, illetve „mi a szociálpedagógia”, olyan, többnyire reménytelen kísérletekről szólnak, melyek eredménytelenül próbálják megtalálni a terület „valódi” identitását. (A szociálpedagógia jelentésének keresésével kapcsolatban ld. például Rauschenbach, 1991)

A tudomány lingvisztikai fordulatát követően elfogadottá vált az a felismerés, hogy a tudás, sőt, a tudományos tudás is ember alkotta jelenségek. A tudásszociológia (szűkebben pedig a tudományelmélet) konstrukcionista nézőpontját képviselő szerzők jelzik, hogy a szociális munka, illetve a szociálpedagógia esetében is olyan tudásról van szó, mely társadalmilag konstruált (Payne, 1991; Parton, O’Byrne 2000; Storø, 2013). Mint a tudományos diskurzust elemző kutatók jelzik, a németországi elméletalkotók hajlanak arra, hogy tárgyasítsák, azaz ontológiai léttel bíró jelenséggént mutassák be a szociálpedagógiát (Sandermann – Neumann, 2014). A konstrukcionista szemléletet követő szerzők álláspontja szerint nem helyes egyfajta tárgyasult valósággént kezelni a szociális munkát, illetve a szociálpedagógiát, hanem megfelelően dekonstruálva a diskurzusokat, azonosítani kell a kutatók törekvéseit és interpretációit (Marynowicz – Hetka, 2007; Sandermann – Neumann, 2014).

Elfogadva az ismertetett tudományelméleti nézőpontot, kijelenthető, hogy a szociális munka/szociálpedagógia lényegére vonatkozó állítások nem ontológiai, hanem episztemológiai jellegű tények; nem a tudásunktól független léttel bíró szociális munkát vagy szociálpedagógiát írnak le, hanem a diskurzus révén megteremtik, továbbadják, formálják a jelenségek interpretációját. Ezek az elméletek, leírások, definíciók persze az adott szakterület alapvető fontosságú tényei, hiszen ezeket leírták, elfogadták vagy vitatták, mindenesetre kulcsszerepet töltenek be abban, hogy a szakmai-tudományos közösség miként interpretálja a szociális munkát, illetve a szociálpedagógiát. Utalhatunk a Thomas-teorémára, mely szerint „*ha az emberek valamilyen helyzeteket valóságnak minősítenek, azok a helyzetek a következményeiket tekintve valósággá válnak*”; tehát a szociális munkát és a szociálpedagógiát interpretáló szövegek annyiban válnak valósággá, amennyiben az emberek ezekhez igazodva gondolkodnak és cselekszenek. A fenti okfejtés alapján azonban a helyes kérdés nem az, hogy „Mi a szociális munka? Mi a szociálpedagógia?”, hanem az, hogy a szakmai-tudományos diskurzus közismert és széles körben támogatott megfogalmazásai miként interpretálják e két jelenséget.

A diskurzus egyik gyakori vonulatát a történeti gyökerek és a történeti fejlődési vonal bemutatása képviseli. Ezek részben az elméletek egymást követő sorozatát, részben pedig a (hol laikus, hol professzionális) praxis alakulását

ismertetik. Mivel mind a szociális munka, mind a szociálpedagógia esetében nagy tömegben rendelkezésre állnak ilyen történeti leírások (Lorenz, 2008; Schugurensky, Silver, 2013; Hämäläinen, 2015), mellőzöm ezek részletes bemutatását.

Érdemes viszont a történeti munkákat úgy felfogni, mint amelyek sajátos társadalmi funkciókat töltenek be (Gregory, Holloway, 2005; Skehill, 2007). Az egyik ilyen jellegzetes funkció annak bemutatása, hogy az adott szakterület – hasonlóan sok más jelenséghez – útfüggő módon változott, azaz a változások irányát és mértékét befolyásolta a szakterület korábbi, illetve adott pillanatban jelen lévő állapota. Nem mellékes kérdés persze, hogy a status quo milyen mértékig befolyásolja a változásokat, hogy lehetnek-e komoly eltérések az addig követett úttól. A történet bemutatásának másik funkciója az emlékezetpolitika: a történeti narratívák révén határozzák meg azt, hogy mi számít a szakterület hivatalos történetének, és hogy ezt a történetet miként kell értelmezni. A történeti köntösbe rejtve a mának szóló üzenetek foglalnak helyet, melyek arról szólnak, hogy mind a művelői, mind pedig a kívül lévők miként tekintsenek az adott területre.

Témánk szempontjából közvetlenebb jelentősége van azoknak a diskurzusoknak, melyek a két szakterület jelenkori önreflexióit tartalmazzák. Azért érdemes nem pusztán leírásról, hanem önreflexióról beszélni, mert ezek a szövegek – nyíltan vagy kevésbé nyíltan – normatív tartalmakat fogalmaznak meg a szakterülettel kapcsolatban, például annak társadalmi küldetésére, a társadalom- és emberfelfogására, elméleti orientációjára, szakmai módszereire vonatkozóan.

Ami a szociális munkát illeti, a legnagyobb legitimitással bíró jelenkori önreflexiót a Szociális Munka Globális Definíciója (Global Definition of Social Work, IFSW, IASSW, 2014) tartalmazza: „*A szociális munka egy szakmai gyakorlat és egy tudományterület. Elősegíti a társadalmi változást és fejlődést, a társadalmi összetartozást, az emberek cselekvőképességének fejlesztését és az emberek felszabadítását. A társadalmi igazságosság, az emberi jogok, a közös felelősségvállalás és a különbözőségek tiszteletének elvei központi helyet foglalnak el a szociális munkában. Alátámasztva a szociális munka elméleteivel, a társadalomtudományokkal, a humán tudományokkal és a helyi tudásokkal, a szociális munka támogatja az embereket és a rendszereket az élet kihívásainak leküzdésében, és tevékenykedik mindenki jóllétének gyarapítása érdekében. A fenti meghatározás kiegészíthető nemzeti és/vagy regionális szinten.*” A Globális Definíció – természetesen – nem a szociális munka napi gyakorlatát leíró empirikus kutatás összegzése, hanem a szakterület képviselőinek konszenzusa arról, hogy mit tartanak a szociális munka lényegének.

Itt a definíciónak azt a megállapítását emelem ki, miszerint a szociális munka egyrészt *szakmai gyakorlat*, másrészt *tudomány*. A szociális munkára vonatkozó diskurzus egyik közhely számba menő megállapítása, hogy ellentét feszül a két oldal, a praxis és az elmélet között (Harré Hindmarsh, 1993; Beresford, 2000). Az ellentét tompítását szolgálják az olyan megállapítások, miszerint a szociális munka tudományának egésze praxis-orientált; illetve, hogy léteznek köztes helyzetű koncepciók az elmélet és a praxis között, így például a szakmai modellek (Healy, 2014).

A szociális munka esetében egyébként nem csak az elmélet és a gyakorlat között, hanem a társadalmi küldetés és a professzionalizáció között is ellentét feszül. Ezt Olson (2007) a szociális munka professzionális projektjeként, illetve társadalmi igazságossági projektjeként fogalmazza meg. Némileg eltérő aspektusból, ugyanerre utal az ún. kettős mandátum közkeletű koncepciója is, mely egyrészt a kliens képviselője, másrészt az állam nevében végzett szolgáltatás közötti ellentétre utal (Pataki, 2006).

A szociálpedagógia esetében ugyancsak rendelkezésre áll számtalan, a szakterület önreflexióját tartalmazó szöveg, mely gyakran az elméleti konstrukciók integráns részeként jelenik meg.

Közkeletű a megállapítás, miszerint a szociálpedagógiának nincs végleges és egységes koncepciója, hanem definíciók változásáról és egymás mellettségéről kell beszélni – ami persze a szociális munkáról ugyanúgy elmondható (Úcar, 2011; Sandermann – Neumann, 2014; Sárkány 2017). A „Mi a szociálpedagógia?” kérdésre adott válaszok egyik típusa az „esszenciát”, a „küldetést” törekszik megfogalmazni. Az egyik ismert és gyakran idézett jelenkori szerző, Hämäläinen a szociálpedagógiai nézőpont lényegének a „pedagógia” és a „szociális” összekapcsolását tekinti, jelezve, hogy ebben a kapcsolatban a „szociális” többféle értelmezés keretében jelenhet meg. A pedagógiai és a szociális elem összekapcsolásának három jellegzetes módját különböztette meg (Hämäläinen, 2012a: 4):

1. A szociálpedagógia olyan pedagógiaként jelenik meg, melyben a figyelem az oktatás és a humán fejlesztés társadalmi feltételeire irányul.
2. A szociálpedagógiát mint közösségi alapú oktatást értelmezik, hangsúlyozva a közösség szerepét az oktatásban és a humán fejlesztésben.
3. A szociálpedagógia olyan pedagógia, mely hozzájárul a jóléthez, elsősorban a hátrányos helyzetű, a szegény és az elnyomott csoportok tagjaira fókuszálva, megcélózva a társadalmi kirekesztődés megelőzését és a társadalmi befogadás előmozdítását.

Némi egyszerűsítéssel az első nézőpont általában a pedagógiáról szól (amennyiben az reflektál a szociológiai kontextusra); a második a közösségi alapú oktatásról/tanulásról; a harmadik pedig a társadalmi problémákat kezelő pedagógiai cselekvésekről². A három lehetséges irány a továbbiakban kettőre szűkül mind Hämäläinennél, mind másoknál (Hämäläinen 2012/b; Schugurensky, 2014), és a szociálpedagógia két területként a közösségi alapú oktatást, illetve a szociális problémákra orientált cselekvést különböztetik meg. *„Általánosságban a szociálpedagógia koncepciójának két alapvető fejlődési vonalát lehet azonosítani. Az egyik azzal az elmélettel és tevékenységgel azonosítható, mely támogatja az embereket abban, hogy fejlődésük révén a társadalom, illetve a közösség tagjává válhassanak; a másik pedig azzal az elmélettel és gyakorlattal, mely a társadalmi kirekesztés megelőzésével és mérséklésével, a jólét előmozdításával foglalkozik”* (Hämäläinen, 2012a: 8).

A válaszok másik csoportja a szociálpedagógiai tevékenység jellegét megragadva – a szociális munkához hasonlóan – az elmélet, valamint a praxis területén leli meg a szociálpedagógia lényegét.

Erath (2010) szerint a német nyelvű diskurzusból a szociálpedagógia kifejezés alapvetően három dologra utal: egyetemi képzési/kutatási terület; elméleti nézőpontok konglomerátuma az oktatás területeivel és gyakorlatával kapcsolatban; továbbá egy szakmai terület mely a németországi tradíciók szerint a gyermek- és ifjúságjólét területére vonatkozik.

Többek szerint a szociálpedagógia esetében nem a praxis, hanem az elmélet a meghatározó jelentőségű. Ennek egyik oka, hogy a szociálpedagógia történeti bázisát jelentő Németországban a szociálpedagógia tudományát az egyetemeken, a pedagógia tudományának részterületeként művelték; míg a praxis szakembereinek képzése jelentős részben a szakfőiskolákon történt. Az elmélet központi szerepe ma is jellemzi az északi országokat: például Storø (2012) adja összefoglalását azoknak a nézeteknek, melyek szerint a szociálpedagógia nem határozható meg valamely gyakorlati területre történő hivatkozással, hanem azt az elméleti alapjai hozzák létre.

Röviden tehát mind a szociális munka, mind a szociálpedagógia esetében úgy szokás megjelölni a jelenség esszenciáját mint valamilyen társadalmi célokat szolgáló praxist és elméletet.

Milyen elméletekről van szó?

A szociális munka, illetve a szociálpedagógia tudományos művelésének egyik alapvető kérdése, hogy milyen tudományterületeken belül kerülhet sor a tudományos tevékenységre. Ennek egyik megfogalmazása lehet, hogy melyik tudományterülethez „tartozik” az egyik, illetve másik szakterület. Ez a

fogalmazás azonban ismét csak tárgyasítja a szociális munka, illetve szociálpedagógia jelenségét, azt sugallva, hogy a két jelenségben esszenciálisan benne foglaltatik azok elméleti orientációja. Ismételten a tudásszociológia megállapításaira (Kuhn, 2000) támaszkodva kijelenthető, hogy a tudományos tudás is ember alkotta jelenség, melyen belül a tudományos paradigmák alkotása és elfogadása a tudományos közösség cselekvései révén történik. Ehhez a nézőponthoz igazodva a szociális munka és a szociálpedagógia esetében is úgy adekvát megfogalmazni a kérdést, hogy e két szakterület története során, különösen pedig jelenkorában milyen elméletek voltak/vannak jelen a tudományos diskurzusban.

Ami a szociális munkát illeti, a mintegy évszázados folyamat során számos elméletet adaptáltak, illetve fejlesztettek ki a szociális munka számára. Az elméletek egy része ma már inkább csak szakmatörténeti jelentőséggel bír, más elméletek viszont egymás mellett létezve határozzák meg a szociális munka jelenkori elméleti diskurzusait (lásd. többek között Adams – Dominelli – Payne, 1991; Dominelli, 2004; Turner, 2011). Payne (1991) például a következő nézőpontokat sorolja fel: pszichodinamikus, krízis, feladatközpontú, kognitív-behaviorista, rendszer- és ökológiai, makro praxis, szociális fejlesztés, szociálpedagógia, narratív, humanisztikus, egzisztencialista, spirituális, empowerment és érdekképviselő, kritikai, feminista. A Payne által adott katalógus természetesen nem az egyetlen lehetséges felsorolása a szociális munka elméleteinek, de a jelen írás keretében nem tűnik szükségesnek az elméletek kifejtése, összevetése, kritikája, még kevésbé az „igazi” elmélet megtalálása. Ellenkezőleg, a szociális munka elmélet-története során szerepet játszó teóriák halmazának felsorolása arra ad alapot, hogy kijelenthessük: a szociális munka esetében az elméletek széles körével kell számolni, ezért nem lehetséges a szociális munkát egy vagy néhány kiválasztott elmélet révén azonosítani.

A szociálpedagógia szakirodalma ugyancsak dús tárházát adja a szakterület elméleteinek, melyek egy része inkább a terület korai tudománytörténetéhez, más része a jelenkori tudományosságához tartozik (ld. Gustavsson – Hermansson – Hämäläinen, 2003).

Sárkány (2011) például ennek a felosztásnak megfelelően sorolja fel a klasszikus, illetve a kortárs szociálpedagógiai elméleteket:

a) A klasszikus német szociálpedagógia fontosabb elméletei:

- A szociálpedagógia mint polgárnevelés (Karl Mager);
- A szociálpedagógia mint a pedagógia általános eszméje és az akarat nevelése (Paul Natorp);

- A szociálpedagógia mint szellemtudomány és a nevelés harmadik szintére (Hermann Nohl);
- A szociálpedagógia mint a társadalom kihívásaira adott válasz és ifjúságsegítés (Klaus Mollenhauer).

b) Kortárs elméleti törekvések:

- A szociálpedagógiai diskurzus grammatikája (Michael Winkler);
- Hétköznapi- és életvilág-irányultságú szociálpedagógiai tanácsadás (Hans Thiersch);
- Több szempontú szociálpedagógiai esetmunka (Burkhard Müller).

Ismét utalni kell arra, hogy a jelen írás nem vállalja a tudományos diskurzusban jelen volt, vagy jelen lévő szociálpedagógiai elméletek teljes körű felsorolását, továbbá azok kritikai értékelése révén a „legmegfelelőbb” elmélet kiválasztását. Elegendőnek látszik itt is kijelenteni, hogy a szociálpedagógia esetében is az elméleti megközelítések pluralizmusa érvényesül, és így a szociálpedagógia sem azonosítható egyetlen elmélet révén. A pluralizmuson túl további figyelemre méltó szempontot jelent az elméleti alapok dinamikus jellege; a történeti, illetve jelenkori tudománytörténeti leírások nagy teret szentelnek annak a folyamatnak, amely keretében az elméletek létrejönnek és változnak.

Az elméleteket áttekintve – különösen a szociálpedagógia esetében – látható, hogy alkotóik olyan „nagy narratíva” alkotására vállalkoztak, melyet a szociális munka, illetve a szociálpedagógia lényeges összefüggéseinek minél szélesebb körben történő magyarázatának céljával alkottak. Egy ilyen „nagy narratíva” persze szükségképpen szimplifikálja a szakterület összefüggéseit, kiragadva egyes elemeket a komplex jelenségből. A szakterületek mindennapi helyzetei olyannyira változatosak, hogy a „nagy narratívák” nem képesek teljes értékű válaszokat adni azok sokféle elméleti és gyakorlati összefüggésére. (Sandermann – Neumann, 2014)

Mind a szociális munka, mind a szociálpedagógia esetében jelentősége van annak, hogy a szakterület centrumában az a gyakorlati tevékenység áll, mely révén változásokat kívánnak előidézni makro-, illetve mikroszinten. Ennek megfelelően mindkét szakterület tudományos produktumai az elméleti orientációtól a gyakorlati orientációig terjedő skálán helyezkednek el. A szociálpedagógia-tudomány két fő irányát Hämäläinen (2012a) az alábbiak szerint azonosítja:

- Mint tudomány, a szociálpedagógia közvetlenül kapcsolódik más társadalomtudományokhoz, így az etikához, a szociológiai és szociálpszichológiai tudáshoz (a valóságra vonatkozó kérdések), valamint a szociálpolitikához (az akcióra vonatkozó kérdések);

- Mint tudomány, a szociálpedagógia³ gyakorlati jellegű. A cselekvésre irányuló tudománynak nevezhető, mert – a társadalmi integrációt, a részvételt, a fejlődést és a jóllétet erősítő – a pedagógiai cselekvés kérdéseire irányul.

A két szakterület elmélettörténete úgy jellemezhető tehát, hogy mind a szociális munka, mind a szociálpedagógia fejlődése során paradigmák egész sora jelent meg. Ma viszont az tekinthető uralkodó tendenciának, hogy egyidejűleg többféle paradigma van jelen (Kraus – Hoferková, 2016; Sárkány 2017).

Milyen praxisról van szó?

A szociális munkára és a szociálpedagógiára irányuló diskurzus többnyire – a tudományos jelleg mellett vagy helyett – e területek lényegeként azt a gyakorlati tevékenységet jelöli meg, amelyet meghatározott személyek végeznek. Noha itt a praxisról esik szó, bizvást kijelenthető, hogy a szociális munka és a szociálpedagógia praxisa meghatározó jelentőségű a két szakterület elméleti művelésével kapcsolatban. Az alapkérdések között említhető, hogy a két terület gyakorlata keretében kik, milyen helyzetekben, milyen módszerekkel cselekszenek.

A „kik” kérdés leggyakrabban említett aspektusa a professzionalizáció kérdése; tehát az, hogy a szakterület mennyiben vált elkülönült és elismert professzióvá. A két terület őstörténetével kapcsolatban említeni szokás a nem-professzionális hagyományokat, míg a későbbi diskurzusokban a professzionalizáció számít exponált problémának. (Kornbeck – Rosendal, 2013; Suenker – Braches – Chyrek, 2016)

A professzionalizáció kiterjedt irodalmának egyik legtöbbször hivatkozott képviselője Etzioni (1969), aki számos tevékenységet félprofesszióknak (semi-profession) nevezett, tekintettel arra, hogy nem formalizálódtak és legitimálódtak úgy mint a professziók. A szociális munka és a szociálpedagógia esetében egyaránt félprofessziókról, azaz nem teljesen hivatássá formálódott tevékenységekről van szó. Mindkét szakterület történetét végigkísérte az elismerésért, ezen belül a hivatásként történő elismerésért folytatott küzdelem (Weiss – Gal – Welbourne, 2008). Erath szerint ennek a küzdelemnek eltérő iránya jellemezte a német, illetve az angol szakmát: míg német területen inkább morálisan (a társadalmi igazságosság képviselőjeként) kívánták elfogadtatni a szakmaiságot, angolszász környezetben viszont a számon kérhetőség, a bizonyítékokon alapuló munka szolgált a szakma legitimálásának eszközeként (Erath, 2010). Lorenz szerint a szociális munka „tökéletlen professzionalizációja” nem valamiféle negatívum, hanem a szociális munka természetéből fakadó sajátosság; a szociális munka korlátozott szakmai autonómiájának éppen az a magyarázata, hogy a szociális munka – eltérően más hivatásoktól – nem távolodik el a társadalmi folyamatoktól (Lorenz, 2007).

A „kik” kérdés egyik aspektusa az, hogy mennyiben vált önálló foglalkozási kategóriává a szociális munka, illetve a szociálpedagógia. Noha a kontinens országaiban megtalálható vagy egyik, vagy másik, vagy mindkétféle tevékenység, az viszont teljesen vegyes képet mutat, hogy a szakmai tevékenységek milyen tartalmak és formák keretében jelennek meg. Többféle professzionalizáció-diskurzus létezik, melyek különféle aspektusait tárgyalják a szociális munka/szociálpedagógia professzióvá válásának. Aciené és Mačiulskytė (2014) a szociális munka identitását alakító diskurzusok két fő áramát azonosította, melyek közül az egyik a professzionális jellemzőkre (a képzésre és a praxisra), a másik a jogi jellemzőkre (a szakma és a tanulmányok jogi státusára) helyezi a hangsúlyt.

A szociális munka, illetve szociálpedagógia professzionalizációjának állapota Magyarországon is több dimenzió mentén értékelhető; jellemző azonban, hogy a professzionális elemek nehezen választhatók külön a jogi-strukturális jellemzőktől. A professzionális elemeket – így a képzést és a szakma művelését – jogi és szervezeti keretek veszik körül, nem kis hatást gyakorolva a tartalmakra.

Magyarországon a képzéseket és a szerezhető szakképzettségeket jogszabályok határozzák meg. Ezek közül a felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről szóló 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelet deklarálja, hogy a felsőfokú képzések keretében milyen szakképzettségek szerezhetők; a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet pedig a képzések alapvető tartalmairól rendelkezik. (Nem említve itt egyéb jogszabályokat és követelményeket.)

A magyarországi felsőoktatásban egyébként létezik mind szociális munka, mind pedig szociálpedagógia szak, ezek tartalmai pedig jelentős részben átfedik egymást, ugyanakkor találhatóak speciális orientációk is. (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről, illetve a módosításáról szóló 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet). A két alapképzési szak képzési célját a rendelet az alábbiak szerint határozza meg:

- „Az alapképzési szak célja olyan szociális munkás szakemberek gyakorlat-orientált képzése, akik a szociális munkára vonatkozó globális alapelvek, tudományos és szakmai eredmények, etikai követelmények és alapvető módszerek birtokában képesek a szociális munka, mint hivatás művelésére,

elsődlegesen a gyermekjólét és a szociális szolgáltatások szélesen értelmezett területein. Elkötelezettek a társadalmi egyenlőtlenségek és a kirekesztés csökkentése, a jólét növelése és a demokratikus értékek iránt, felkészültek az ezek érdekében történő szakszerű és felelős gyakorlati szociális munka végzésére. A képzés megfelel a szociális képzésekre vonatkozó hazai és nemzetközi szakmai elvárásoknak, illeszkedik az európai térség hasonló szakképzettségével szemben támasztott követelményekhez. Az alapszakon végzettek felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására.”

- „A képzés célja szociálpedagógusok képzése, akik képesek elsősorban a gyermek és ifjúsági korosztály tanulási, szociális és mentális problémáit komplex rendszerben kezelni és az érintett személyekkel együttműködésben segíteni, továbbá a gyermek, a fiatal és környezete egyensúlyát fenntartani, helyreállítani, fejleszteni. Képességeik, készségeik és értékrendjük alapján hatékonyan működnek közre a szociális problémák megelőzésében, megoldásában és az érintettek társadalmi integrációjának az elősegítésében. Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására.”

A jogszabály részletesebb rendelkezései is azt a véleményt alapozzák meg, hogy a szakképesítések mögött jelentős mértékig hasonló képzések húzódnak meg, tartalmazva ugyanakkor sajátos vonásokat is. Ezt a vélekedést az elmúlt egy évtizedben egyébként nem csak a mindenkor hatályos jogszabályok előírásai, hanem a képzések tartalmi is alátámasztották. Ami tehát a szakképzettséget illeti, a jogszabályi rendelkezés egyértelmű. (Legfeljebb elvi jellegű vita folytatható arról, hogy a szakképzettség birtokában a szakmájától eltérő területen dolgozó személy mennyiben tekinthető szociális munkásnak vagy szociálpedagógusnak; illetve a szociális munkát vagy szociálpedagógiai tevékenységet szakirányú szakképzettség nélkül végző személyek mennyiben nevezhetők szociális munkásnak, illetve szociálpedagógusnak?)

A formális keretek másik elemét Magyarországon a jogszabályban meghatározott munkaköri képesítési feltételek jelentik. Tekintettel arra, hogy a szakképesítésüknek megfelelő területen dolgozó szociális munkások, illetve szociálpedagógusok oroszlánrésze az állam által fenntartott vagy támogatott közszolgáltatások területén dolgozik, így elhelyezkedésük egyik döntő tényezője a munkaköri képesítési feltétel. Ma Magyarországon a jogszabály elsősorban a gyermekvédelmi és a szociális szolgáltatások területén, szűkebb körben pedig a közoktatás területén nevez meg felsőfokú szociális szakképzettséggel betölthető munkaköröket. A professzionalizáció szempontjából két, megglehetősen negatív körülményt kell megemlíteni:

- Az egyik az, hogy a munkakörök csak töredékei a szociális munkás/szociálpedagógus szakmának. Függetlenül attól, hogy a szakmát az identitástudat,

a szakképzettség, vagy más tényező alapján határoljuk körül, a munkakörök szűkek, sőt, többnyire nem is viselik a szociális munkás/szociálpedagógus megnevezést.

- A másik zavaró tényező pedig az, hogy ezeknek a munkaköröknek a zöme sokféle szakképesítéssel is betölthető, azaz a szociális munkások/szociálpedagógusok nem monopolizálják ezeket a munkaköröket.

A praxist illető következő kérdés a „milyen helyzetekben”, amely arra utal, hogy a kétféle szakterület művelői milyen közegekben, milyen típusú helyzetekkel foglalkoznak. Érdemes itt is különbséget tenni a normatív kijelentések és az empirikus adatok között. A két szakterület önidentifikálásának egyik jellegzetes kérdése az, hogy van-e körülhatárolt, más szakmák tevékenységétől elhatárolt működési területe a szociális munkásoknak, illetve a szociálpedagógusoknak. A szociális munka diskurzusai esetében egyértelműen az a törekvés dominál, hogy minél kevésbé korlátozzák a szociális munka tevékenységi területét. Ez összefügg azzal, hogy a szociális munka is egyike a fél-professzióknak; elvégre egy professzió elismertetéséhez nem nélkülözhető a professzió határainak megvonása és e határon belül a professzió gyakorlásával kapcsolatos szakmai és etikai követelmények érvényesítése. A tágan meghúzott tevékenységi kör azzal is jár, hogy a szociális munka állandó határvitákba bonyolódik más szakterületekkel (ld. például a különféle terápiák, a mentálhigiéne, a közösségfejlesztés eseteit).

A szociálpedagógiai diskurzuson belül az alapvető dilemmák közé tartozik, hogy a szociálpedagógiai munka csak meghatározott korcsoportokra (különösen gyermekekre és fiatalokra) irányul, vagy pedig ilyen korosztályi jellegű határok nem léteznek, és a tevékenység az egész emberi életpályára kiterjed.

Németországi, észak-európai és más kontinentális művekben is fellelhető az a nézőpont, hogy a szociálpedagógia célcsoportját a gyermekek és fiatalok jelentik, az angolszász országokban pedig – ahol fiatalabb jövevénynek számít a szociálpedagógia – szinte kizárólag a gyermekekkel, különösen a gyermekvédelem keretében gondozott gyermekekkel kapcsolatban említik a szociálpedagógiai tevékenységet (Stephens, 2009; Cameron – Moss, 2011; Storø, 2013).

Másrészt – túl a szociálpedagógia már említett nagy elméleti narratíváin – a mainstream szociálpedagógiai irodalom fontos képviselői a szociálpedagógiai tevékenységet az emberi életciklus egészére kiterjedőnek látják (Hämäläinen, 2003). Hämäläinen szerint a szociálpedagógiai tevékenység specifikumát annak irányultsága, a pedagógiai elem és a szociális elem sajátos összekapcsolása jelenti. A szociálpedagógia identitása szempontjából a szociálpedagógiai gondolatot, nem pedig valamely foglalkoztatási kategóriaként való megjelenését

tekinti döntő jelentőségűnek. A szociálpedagógiai gondolat különféle foglalkozási kategóriákban jelenik meg, melynek formája országonként jelentősen eltér; foglalkozási kategóriaként kiterjedhet az egész emberi életciklusra, és jelen lehet mind a szociálisan orientált nevelési intézményekben, mind pedig a nevelési orientációjú szociális intézményekben. Megfogalmazása szerint „*a szociálpedagógia nem egy módszer, és nem is módszerek készlete. [...] egy cselekvés nem szociálpedagógiai csak azért, mert meghatározott módszereket alkalmaztak annak keretében, hanem mert meghatározott módszereket választottak és alkalmaztak a szociálpedagógiai gondolkodás következményeképp.*” (Hämäläinen, 2003: 12)

Konvergencia-diskurzus

A kurrens tudományos diskurzus egyik hangsúlyos kérdése az, hogy milyen viszony áll fenn a szociálpedagógia és a szociális munka között. A kérdés úgy pontosítható, hogy inkább inkluzív, vagy inkább izoláló tendenciák jellemzik a szociális munka és a szociálpedagógia viszonyát (Wagner, 1998 hivatkozva Marynowicz – Hetka, 2016). A szakirodalom egy része általános (az országok nagy részét hasonlóan érintő) tendenciákat fogalmaz meg, másik része szerint viszont országonként eltérőnek ítéli meg a helyzetet (Hämäläinen, 2003; Erath, 2010; Eriksson, 2014; Kornbeck, 2014).

A legtöbb figyelmet azok az országok kapják, melyekben számottevő kapcsolat, sőt, konvergencia létezik a két szakmai irány között. Ennek legjellegzetesebb példája Németország, ahol kiterjedt szociálpedagógiai tradíciók kapcsolódtak össze a szociális munka viszonylag később érkezett vonásaival (Lorenz, 2008). Cseh szerzők a németországihoz hasonló konvergens folyamatokat azonosítanak a cseh szociálpedagógia, illetve szociális munka viszonyában (Navrátilová – Navrátil, 2016).

Kornbeck (2014) kifejezetten azt vizsgálta, hogy a két szakterület viszonyát inkább a generális tendenciák, vagy inkább az országspecifikus tendenciák jellemzik. Jelzi, hogy az Európai Unió szóhasználatában „szociális hivatások” néven létrejött egy olyan gyűjtőkategória, mely a két legjelentősebb szociális szakmát, a szociális munkát és a szociálpedagógiát foglalja magába. Megállapítása szerint Európa különböző országaiban különböző folyamatok mentek végbe a két szakterületet érintően, így egyes területeken a szociális munka/szociálpedagógia dichotómiájáról, másutt – különösen Németország esetében – a szociális munka/szociálpedagógia konvergenciájáról lehet beszélni.

Kraus és Hoferková (2016) szerint a szociális munka és a szociálpedagógia viszonyáról szóló diskurzus három fő irányt követ:

1. A két terület összeolvadása, mely a német nyelvű országokra jellemző.
2. A két terület egyértelmű megkülönböztetése, mely elsősorban az angolszász országokra jellemző (amennyiben egyáltalán jelen van a szociálpedagógia).
3. A két terület integrálása, mindkettő bizonyos mértékű függetlenségének fenntartása mellett (például Szlovákia, Lengyelország).

A konvergencia-diskurzus jelentőségét tovább árnyalja az a meglátás, hogy ez a vita inkább az elméleti diskurzusok keretében foglal helyet, és sokkal kevésbé jellemzi magát a praxist (Jenner, 2003). *„Nyilvánvaló, hogy a szociális munka és a szociálpedagógia közötti határok keresésének folyamata inkább elméleti, mintsem gyakorlati szinten történik. A gyakorlatban a helyzet különbözik az elmélettől. Mindkét szakma tagjai gyakran ugyanazzal a klienssel találkoznak, hasonló helyzetben és gyakran hasonló módszereket alkalmaznak ugyanazoknak a céloknak az elérése érdekében. Olykor kifejezetten ugyanazért az állásért versenyeznek.”* (Kraus – Hoferková, 2016: 68)

A konvergencia-diskurzus egyik nézőpontja szerint a nemzetállamok szintjén dől el, hogy a két szakterület dichotómiája, vagy konvergenciája válik domináns tendenciává. Ugyanakkor többen azt jelzik, hogy nemzetközi, különösen pedig európai folyamatok gyakorolnak jelentős hatást a két szakterület viszonyára. Több szerző – többnyire közös néven említve a két szakterületet – arról számol be, hogy a nemzetállami hatások mellett egyre erősebb európai hatások érik a területet (Lorenz, 2007; Erath, 2010; Stephens, 2013).

Erath (2010) megállapítása szerint a szociális munkára irányuló szakmai diskurzus aktuális tendenciái (melybe a szociálpedagógiát is beleérti) gátolják annak meglátását, hogy az országspecifikus különbségeken túl, egyáltalán létezhetnek hasonlóságok is. Álláspontja szerint értelmetlen dolog ragaszkodni ahhoz a feltételezéshez, hogy az egyes országok szociális munkáját az önálló nemzeti identitás uralja, ezért tudomásul kell venni a szakterület egyre erősödő európaivá válását. A szociális munka európai tendenciáit erősítő tényezők között az alábbiakat említi:

- A modellek, módszerek, gyakorlatok kicserélése.
- A menedzsment-módszerekre, a szociális munka szerveződésére, az etikai elvekre és a szakmai standardokra vonatkozó megközelítések összehasonlítása.
- Kormányzati szervek és szociális munka szervezetek közötti együttműködés az európai identitás és minőség-tudatosság fejlesztése céljából.
- Az elméletek és a kutatás európaivá válása.

III. A szociális munka és a szociálpedagógia tudományos vizsgálatának kontextusa

A szociális munka és a szociálpedagógia tudományos vizsgálata során az azokra jellemző kutatási mező körülrajzolásakor érdemes egy olyan keretet alkalmazni, amely nem normatív jellegű, hanem amely egyfajta ökológiai rendszerben helyezi el a választható kutatási területeket. Helytelen lenne valamiféle érték- vagy érdekvezérelte normát megfogalmazni arra vonatkozóan, hogy mi „tartozik” az egyik, illetve másik szakterület közös, illetve specifikus kutatási mezőjébe. Ehelyett célszerű arra helyezni a hangsúlyt, hogy mit jelent az, ha a kutatók törekednek „tisztá” kutatási terület körülrajzolására (például amely csak és kifejezetten a szociálpedagógiát vizsgálja), hogy ez mennyiben jár a releváns kontextus elemeinek figyelmen kívül hagyásával (pontosabban zárójelbe tételeivel). Vagy pedig – ellenkezőleg – a kontextus mind több elemének beemelése a vizsgálatba miként gátolja a csak egy szakterületre irányuló vizsgáldást.

Ehhez az ökológiai, konkrétan kontextuális megközelítéshez az alapot Erath modellje szolgáltatja, mely a szociális munka külső, illetve belső kontextusait különbözteti meg, és mutatja be. A modell szerint a külső kontextus két részét egyrészt a makroszintű kontextus elemei (például a globális, kulturális, társadalmi és gazdasági kontextusok) alkotják, másrészt az olyan vonatkoztatási rendszerek, mint a politikai rendszer, a szociális szolgáltatások rendszere, a jogrendszer, és további hasonlóak. A belső kontextus esetében pedig arról van szó, hogy a szociális munka önmagában is egy összetett, történetileg differenciált konstrukció; melynek elemei között a tudományos fejlődést (elméletalkotást, kutatást, modellek alkotását), valamint a praxist (szakmai önképet, módszereket, célcsoportokat stb.) sorolja fel. (Erath, 2010)

Erath modelljét továbbfejlesztve, a szociális munka és a szociálpedagógia tudományos művelésének ökológiai kereteként az alábbi modell állítható fel (*1. ábra*):



1. ábra: A szociális munka és szociálpedagógia tudományos művelésének ökológiai modellje
(forrás: saját szerkesztés)

Az egyes kontextusok tartalma, meglehetősen leegyszerűsített formában, a következők szerint vázolható fel (megjegyzendő, hogy a kontextus tényei nem csak objektív tények lehetnek, hanem szimbolikus, illetve normatív jellegűek is, így például társadalmi normák, emberi attitűdök, szakmai értéktartalmak is):

- Társadalmi kontextus: azok a társadalmi tények és összefüggések, melyek a szociális munka/szociálpedagógia tárgyát képező helyzeteket meghatározzák.
- Egyéni kontextus: azok a biológiai, pszichológiai, viselkedési, kulturális, szocializációs, kapcsolati és más tényezők, melyek az egyén (család, csoport, közösség) helyzetét meghatározzák.
- Szakpolitikai kontextus: azok a közpolitikai, jogi, finanszírozási, szervezeti stb. tényezők, melyek a köztevékenység céljait és eszközeit meghatározzák.
- Szakmai kontextus: azok az elméleti és gyakorlati tényezők, melyek a szociális munka, illetve a szociálpedagógia identitását, szemléletét, működési területét, céljait, módszereit, hatásrendszerét stb. meghatározzák. Ennek legjellegzetesebb elemei: a szociális munka elméletei, modelljei, módszerei, továbbá praxisa; másrészt a szociálpedagógia elméletei, modelljei, módszerei, továbbá praxisa.

A továbbiakban ehhez az ökológiai modellhez képest vizsgálható, hogy az egyes tudományos törekvések mennyiben maradnak meg a szociális munka/ szociálpedagógia valamelyik szűk szegmensében, vagy mennyiben veszik figyelembe a vizsgált jelenség kontextusának egy vagy több elemét.

Úgy a szociális munka, mint a szociálpedagógia esetében döntő jelentőségű kérdés, hogy a szakterület elméleti, illetve gyakorlati képviselői miként látják a társadalom és az egyén viszonyát, a területnek ezzel kapcsolatos szerepét. Kellő tárgyilagossággal kijelenthető, hogy a szociális munka és a szociálpedagógia nem különböznek lényegesen társadalmi elkötelezettségüket illetően: a két szakterület elméleti, illetve történeti leírásai erőteljesen hangsúlyozzák azok társadalmi küldetését; a praxisra vonatkozó kritikák pedig észlelik a gyakorlatnak ezektől az eszményektől való eltávolodását (Sünker – Braches – Chyrek, 2009). Eriksson (2014) az eltérő megközelítéseket egy kontinuumon javasolja elhelyezni, mely szerint a szociálpedagógiai gondolkodás az individualisztikus, adaptív kiindulási ponttól a kollektív mobilizáció demokratikus célkitűzéséig terjed.

Az első dilemma tehát az, hogy akár a szociális munka, akár a szociálpedagógia kutatói milyen utat választanak: kutatásuk tárgyát annak széles társadalmi kontextusában kívánják vizsgálni, vagy pedig szűkebb, konfliktusokkal kevésbé terhelt mezőben kívánnak maradni.

A másik dilemmát az ökológiai modell egyik sajátos összefüggése jelenti: Európában ma a két szakterület – a szociális munka és a szociálpedagógia – szűkségszerűen ugyanazon a kontextuson belül léteznek, sőt, egymás számára is a kontextus részét képezik. Nem lehet nem tudomást venni arról, ha ugyanabban az országban többé-kevésbé ugyanazokat a helyzeteket, többé-kevésbé ugyanazokkal a módszerekkel kezelik két (egymással párhuzamosan létező, vagy pedig konvergáló) szakterület szakemberei. Hazai környezetben a kontextus egyik leginkább domináns eleme az, hogy a szociális munkásokat és a szociálpedagógusokat mire használja a munkaerőpiac. Mindkét képzés végzettjeinek döntő többsége az állami-önkormányzati (vagy annak feladatát ellátó egyházi és civil) fenntartású szociális, illetve gyermekjóléti-gyermekvédelmi intézményrendszerben dolgozik. Az intézményeken belül többnyire ugyanazokat a munkaköröket töltik be, ugyanolyan szükségleteket/problémákat kezelnek, és – erős jogszabályi kényszerek alapján – ugyanolyan módszereket alkalmaznak (Benkő, 2009). Mint Hämäläinen (2012/b) a szociálpedagógiai kutatások finnországi helyzetét bemutatva, jelzi, hogy a teoretikus műveken túl megjelentek a praxisból kiinduló empirikus kutatások is. Ez azt a dilemmát jelzi, hogy a praxist vizsgáló kutatások mennyiben válnak foglyává annak a ténynek, hogy a szociális munkások és a szociálpedagógusok számottevő része ugyanazokban a munkakörökben, ugyanazokkal a helyzetekkel foglalkozik.

IV. Következtetések

A fenti diskurzusok rövid bemutatása után lehet arra reagálni, hogy mennyiben tud különválni egymástól a szociális munka, illetve a szociálpedagógia tudományos vizsgálata. Talán némileg idegenszerű a kérdéskörhöz képest, de kifejező ereje miatt kívánom használni a „bruttó” és a „nettó” kifejezéseket.

„Bruttó módon” történik a szociális munka, illetve szociálpedagógiai kutatás, ha:

- kiterjed azokra a társadalmi összefüggésekre, melyek meghatározzák azokat a szükségleteket vagy problémákat, melyekre a szociális munka/szociálpedagógia praxisa választ adhat;
- kiterjed azokra a politikákra (társadalompolitikára, szociálpolitikára és más szakpolitikákra), melyek keretében meghatározzák a közösségi célokat, és eszközöket rendelnek azokhoz;
- kiterjed az érintett személyek (csoportok, közösségek) helyzetének és viszonyainak komplex elemzésére;
- kiterjed a különféle (például pedagógiai) módszerek közötti választás, illetve azok hatékonyságának kérdéseire.

„Nettó módon” szerveződik a szociális munka/szociálpedagógiai kutatás, ha:

- nem foglalkozik a társadalmi összefüggésekkel, vagy csak egyféle (például pedagógiai) szempontok szerint elemzi azokat;
- nem foglalkozik szakpolitikai kérdésekkel; vagy legfeljebb olyan szempontból, hogy miként érhetők el a preferált (például pedagógiai) módszerekkel a (minden kritika felett álló) állami-politikai célok;
- nem elemzi komplexen az érintettek helyzetét, hanem csak az adott szakterületen preferált (például a nevelési-fejlesztési célokat elősegítő vagy akadályozó) aspektusokat veszi figyelembe;
- nem foglalkozik más módszerekkel, mint kizárólag a preferált (például pedagógiai) körbe tartozókkal.

A kifejtettek alapján az a következtetés vonható le, hogy a szociális munkára, illetve a szociálpedagógiára irányuló tudományos tevékenység sokféle keretben szerveződhet. Noha nem lehetetlen specifikus, csak az egyik területre koncentráló tudományos vizsgálatot folytatni, a vizsgálat tárgyának és módszereinek meghatározása során nagyfokú körültekintés indokolt. Kétféle kockázattal kell számolni: egyrészt a komplex jelenségek szimplifikálásával, másrészt a címkék megkésztettségével. Az első esetben a kutató figyelmen kívül hagyja a jelenség összetettségét, és egyetlen elméleti megközelítés, vagy egyetlen módszer révén kíván teljes értékű magyarázatot alkotni. A másik véglet az

lehet, ha a kutatók ugyanazokat a helyzeteket vizsgálják, ugyanolyan komplex nézőpontot alkalmaznak, és azt hol „szociális munka kutatás”, hol „szociálpedagógia kutatás” címkével látják el.

Hivatkozások

Acienē, Elvyra – Mačiulskytē, Sonata (2014): On the Discourse of Social Work Professionalization. *Proceedings of Latvian Christian Academy*. 69 (4). 80-96. o.

Adams, Robert – Dominelli, Lena – Payne, Malcolm (2009): *Social Work: Themes, Issues and Critical Debates*. Palgrave Macmillan; 3rd edition, Basingstoke.

Benkő, Brigitta (2009): *Szociálpedagógia szakos hallgatók a felsőoktatásban és a munkaerőpiacon*. Doktori értekezés, Debrecen. URL: <https://dea.lib.uni-deb.hu/dea/bitstream/handle/2437/81128/ertekezes.pdf?sequence=5&isAllowed=y> (utolsó letöltés: 2017. 03. 17.)

Beresford, Peter (2000): Service Users' Knowledges and Social Work Theory: Conflict or Collaboration? *The British Journal of Social Work*. 30 (4). 489-503. o.

Budai István (2017) *Lehetséges-e együttműködés a pedagógusok és a szociális szakemberek között?* In: Nagy Ádám(szerk.) *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely. 53-78.o.

Cameron, Claire – Moss, Peter (Eds.) (2011): *Social Pedagogy and Working with Children and Young People Where Care and Education Meet*. Jessica Kingsley Publishers, London.

Dominelli, Lena (2004): *Social Work: Theory and Practice for a Changing Profession*. Polity Press, Oxford.

Erath, Peter (2010): Social Work in Europe – European Social Work. In: Erath, Peter – Littlechild, Brian (Eds.) (2010): *Social Work across Europe*. European Research Institute in Social Work; Ostrava University Press, Ostrava. 1-21. o.

Eriksson, Lisbeth (2014): The Understandings of Social Pedagogy from Northern European Perspectives. *Journal of Social Work* March 14 (2). 165-182. o.

Etzioni, Amitai (1969): *The Semi-Professions and Their Organization*. Free Press, New York.

Gregory, Marilyn – Holloway, Margaret (2005): Language and the Shaping of Social Work. *British Journal of Social Work*. 35 (1). 37-53. o.

- Gustavsson, Anders – Hermansson, Hans-Erik – Hämäläinen, Juha (Eds.) (2003): *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*. Daidalos, Göteborg.
- Hämäläinen, Juha (2012/a): Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *The International Journal of Social Pedagogy*. 1 (1). 3-16. o.
- Hämäläinen, Juha (2012/b): Social Pedagogy in Finland. *Kriminologija i socijalna integracija*. 20 (1). 1-132. o.
- Hämäläinen, Juha (2003): The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*. 3 (1). 69-80. o.
- Hämäläinen, Juha (2015): Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British Journal of Social Work*. 45 (3). 1022-1038. o.
- Harré Hindmarsh, Jennie (1993): Tensions and Dichotomies Between Theory and Practice: A Study of Alternative Formulations. *International Journal of Lifelong Education*. 12 (2). 101-115. o.
- Healy, Karen (2014): *Social Work Theories in Context: Creating Frameworks for Practice*. Palgrave MacMillan, Basingstoke.
- Jenner, Hakan: Joint Concepts in Pedagogy and Social Work as the Core of Social Pedagogy. In: Gustavsson, Anders – Hermansson, Hans-Erik – Hämäläinen, Juha (Eds.) (2003): *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*. Daidalos, Göteborg. 61-71. o.
- Kornbeck, Jacob (2014): *Convergence and Divergence in Conceptualising the Professions of Social Work and Social Pedagogy and Their Professional Education, and the Question of Europeanisation: Germany, Denmark and Belgium (1989–2004)*. Thesis submitted to the Institute of Education, University of London. URL: [http://eprints.ioe.ac.uk/18563/1/LT%202014%20-%20Thesis%20Final%20for%20Binding%20-%20\(3%20May%202014\).pdf](http://eprints.ioe.ac.uk/18563/1/LT%202014%20-%20Thesis%20Final%20for%20Binding%20-%20(3%20May%202014).pdf) (utolsó letöltés: 2017. 04. 02.)
- Kornbeck, Jacob – Rosendal Jensen, Niels (Eds.) (2013): *Social Pedagogy for the Entire Human Lifespan*. Europäischer Hochschulverlag, Bremen.
- Kraus, Blahoslav – Hoferková, Stanislava (2016): The Relationship of Social Pedagogy and Social Work. *Sociální pedagogika | Social Education*. 4 (1). 57–71. o.
- Kuhn, Thomas S. (2000): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lorenz, Walter (2007): Social Work Theories and Methods in Europe – the Professional Profile of Social Workers. *Czech and Slovak Social Work*. 7 (1). 62-71. o.

Lorenz, Walter (2008): Paradigms and Politics: Understanding Methods Paradigms in a Historical Context: The Case of Social Pedagogy. *British Journal of Social Work*. 38 (4). 625-644. o.

Marynowicz-Hetka, Ewa (2007): Towards the Transversalism of Social Pedagogy. *Social Work & Society*. 5 (3). 53-68. o.

Nagy Ádám (2017): *Ifjúsági munka a XXI. század szociálpedagógiája?* In Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*, Pallasz Athene Egyetem, ISZT Alapítvány, Kecskemét

Navrátilová, Jitka – Navrátil, Pavel (2016): Educational Discourses in Social Work. *Sociální pedagogika | Social Education*. 4 (1). 38-56. o.

Olson, Jeffrey J. (2007): Social Work's Professional and Social Justice Projects: Discourses in Conflict. *Journal of Progressive Human Services*. 18 (1). 45-69. o.

Parton, Nigel – O'Byrne, Patrick (2000): What Do We Mean by Constructive Social Work? *Critical Social Work*. 1 (2). 1-17. o.

Pataki, Éva (2006): Kettős mandátum: a kontroll és segítő funkció problematikája a szociális képzésekben. In: Albert, József (szerk.): *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest. 99-110. o.

Payne, Malcolm (1991): *Modern Social Work Theory: A Critical Introduction*. Macmillan Publishers Limited, London. 1-38. o.

Rauschenbach, Thomas (1991): Sozialpädagogik – eine akademische Disziplin ohne Vorbild? Notizen zur Entwicklung der Sozialpädagogik als Ausbildung und Beruf. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. 21 (1). 1-11. o.

Sandermann, Philipp – Neumann, Sascha. (2014): On Multifaceted Commonality. Theories of Social Pedagogy in Germany. *International Journal of Social Pedagogy*. 3 (1). 15-29. o.

Sárkány, Péter (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Kiadó, Budapest.

Sárkány Péter (2017): *A szociálpedagógia mint tudomány – Diszciplináris identitáskeresés versus szakmaelméleti pragmatizmus* In Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*, Pallasz Athene Egyetem, ISZT Alapítvány, Kecskemét

Trencsényi László, Nagy Ádám (2017): *Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága*. In Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*, Pallasz Athene Egyetem, ISZT Alapítvány, Kecskemét

Schugurensky, Daniel (2014): A Social Worker, a Community Development Worker and an Adult Educator Walk into a Bar: On Strange Bedfellows and Social Pedagogy. *Postcolonial Directions in Education*. 3 (2). 360-395. o.

Schugurensky, Daniel – Silver, Michael (2013): Social Pedagogy: Historical Traditions and Transnational Connections. *Education Policy Analysis Archives*. 21 (35). URL: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1362> (utolsó letöltés: 2017. 03. 17.)

Skehill, Caroline (2007): Researching the History of Social Work: Exposition of a History of the Present Approach. *European Journal of Social Work*. 10 (4). 449-463. o.

Stephens, Paul (2009): The Nature of Social Pedagogy: An Excursion in Norwegian Territory. *Child & Family Social Work*. 14 (3). 343-351. o.

Stephens, Paul (2013): *Social Pedagogy: Heart and Head. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Europäischer Hochschulverlag, Bremen.

Storø, Jan (2012): The Difficult Connection between Theory and Practice in Social Pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*. 1 (1). 17-29. o.

Storø, Jan (2013): *Practical Social Pedagogy: Theories, Values and Tools for Working with Children and Young People*. Policy Press, Bristol.

Suenker, Heinz – Braches-Chyrek, Rita (2016): Social Pedagogy/Social Work in Germany: Theories and Discourses in Social Pedagogy and Social Work: From Disciplinarisation of the Poor to an Emancipatory Democratic Perspective. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 27. 19-44. o.

Sünker, Heinz – Braches-Chyrek, Rita: Social Pedagogy in Germany. In: Kornbeck, Jacob – Rosendal Jensen, Niels (Eds.) (2009): *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Volume VII. Europäischer Hochschulverlag, Bremen. 12-33. o.

Turner, Francis J. (2011): *Social Work Treatment: Interlocking Theoretical Approaches*. Oxford University Press, New York.

Úcar, Xavier: Social Pedagogy: Beyond Disciplinary Traditions and Cultural Contexts? In: Kornbeck, Jacob – Rosendal Jensen, Niels (Eds.) (2011): *Social Pedagogy for the Entire Human Lifespan*. Europäischer Hochschulverlag, Bremen. 125-156. o.

Wagner, Antonin: Debata o pracy socjalnej/pedagogice społecznej- reprezentujemy homogeniczny czy heterogeniczny paradygmat naukowy [A Debate about Social Work/Social Pedagogy – Do We Represent a Homogeneous or a Heterogeneous Scientific Paradigm]. In: Cyrańska, Ewa – Marynowicz-Hetka,

Ewa – Piekarski, Jacek (szerk.) (1998): *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*. Łódź. 455-462. o.

Weiss-Gal, Idit – Welbourne, Penelope (2008): The Professionalisation of Social Work: a Cross-National Exploration. *International Journal of Social Welfare*. 17 (4). October. 281-290. o.

Jegyzetek

- 1 Az esszé keretében a legkisebb terminológiai gondot az jelenti, hogy a szociális munkát, illetve szociálpedagógiát szakterületnek nevezzük; hiszen az elméletektől a praktikus tevékenységig terjedő spektrumon jelen van a diskurzusban e területek szakmai jellege. Kevésbé lenne meggyőző a szociális munka, illetve szociálpedagógia tudományterületéről beszélni, mert ilyen diszciplínák önálló létének elfogadottsága igen mérsékelt. (Sokkal inkább lehet interdiszciplináris, vagy pedig szociológiai, pedagógiai, pszichológiai stb. irányultságú kutatásról beszélni e két szakterülettel kapcsolatban.) A kutatási terület, illetve kutatási mező kifejezések a jelen írás keretében nem utalnak többre, mint arra, hogy az egyes kutatók milyen kérdéssel foglalkoznak, illetve, hogy az adott szakterületen milyen többé-kevésbé állandósult tárgya alakult ki a tudományos vizsgálódásnak.
- 2 A hazai szerzők közül az első két megközelítést képviselik Trencsényi László és Nagy Ádám (Trencsényi – Nagy, 2017; Nagy, 2017)
- 3 A szakmaközi együttműködés értelmezése különösen nehéz feladat a fél-professziók esetében; a feladatot tovább nehezíti az, ha a két szakterület szakembereinek praxisa jelentős mértékben átfedésben van (lásd: Budai, 2017).

Trencsényi László

A szociálpedagógia és a minőségbiztosítás

A szerző a szociálpedagógia kiszélesített fogalmát alkalmazza a téma kidolgozásában. Milyen eszközrendszert használ az a quality assurance system, amelynek tárgya – azaz a szociálpedagógiai praxis – nem használja a szinteket követő mérőeszközöket? A szerző a TQM rendszer mellett foglal állást.

I. Gondolatkísérlet a szociálpedagógia értelmezési tartományának határaitól és határtalanságáról

Ezen a címen korábban már könyv is született. A közoktatási minőségbiztosításban nemzetközi elismerést is kiváltóan jeleskedő mosonmagyaróvári középiskola igazgatója jegyezte, társszerzője az iskolában (a könyv tanúságtétele szerint) a minőségbiztosítás normáival szervesen együtt járó új munkakör viselője, az iskolai szociális munkás, szociálpedagógus¹. (Tóth – Sárköziné, 2000)

A könyvből a két fogalom nem csupán a rendszerfejlesztés két egyenértékű pilléréként jelenik meg, hanem az is a szerzők álláspontja, hogy a szociálpedagógia világába tartozó pedagógiai jelenségek is mérhetők. Mosonmagyaróvárott mértek e körben: *tanulásmotivációt, tanulási kompetenciát, viselkedéskultúrát (teszt), értékattitűdöt, siker-kudarccal szembeni attitűdöt*. Nem csoda: a hazai minőségbiztosítási „kampány” az ezredforduló éveiben egybefonódott az iskolai „mérésipar” expanziójával. Érthető és dicséretes, hogy az iskola a klaszszikus tanulási teljesítményekre fordított figyelem mellett arra a pedagógiai világra is tekintettel, felelősséggel kívánt lenni, amit a hagyományos iskolakép jó esetben zavaró háttérváltozóként ismer el: a tanulók (esetünkben kamaszok, ifjak) szociális státuszára, értékvilágára, motiváltságára, ha úgy tetszik: teljes személyiségére. E komplex (s a kognitív, illetve affektív-szociális dualizmuson túlmutató) szemléletmódot annak idején díjazta a szakma. (Ennek a szemléletmódnak voltak előzményei, gondolhatunk akár a reformpedagógia klaszszikusaira, akár a reformer Karácsony Sándorra is, de előzőeken túlmenően a közvetlenül megelőző neveléstörténeti ciklusban főként Gáspár László nevelésfilozófiai munkásságában jelentkező „pedagógiai emberképre”. A különbség annyi, hogy akár Karácsony, akár Gáspár – és követőik – elvileg tagadták a két személyiségzférát, s elkülönülő nevelési feladat-rendszer dualizmusát:

a lehetetlent ostromolták: integrált személyiségképben gondolkodó iskola realizálásának hitét és praxisát.)

Az ifjúságügyből, a szabadidő világából (Nagy, 2013) érkező Nagy Ádám szerzőtársammal most már évek óta azt az ellentmondást bogozzuk, hogy miért maradnak meg ezek az iskolaképek utópiaként, pusztán ideig-óráig működő pedagógiai szigetekként, amelyeket kisebb-nagyobb társadalmi szökőárak pusztítanak el (Trencsényi, 2009; Nagy – Trencsényi, 2012)². Ebben a gondolkodásmódban és tapasztalatszerzésben, tapasztalatreflexióban az vezet, vezetett alighanem új paradigmához, hogy rendre megjelennek benne olyan pedagógiai valóságok, melyek „másképp” egyoldalúak: az iskolán túli szabadidő, gyermek- és ifjúsági kultúra világa. Álláspontunk szerint mindez éppúgy neveléstudományi-pedagógiai reflexióra szoruló, erre érdemes, erre alkalmas valóság, mégis éppenséggel szinte teljességgel nélkülözi a kognitív teljesítménynek azon világát, melyre a pedagógiai mérésipar az utóbbi időben nagy erőfeszítésekkel (és metodológiai eredményekkel) „rámozdult” – olykor kisajátítva a neveléstudomány egyetemességének vállalását³.

Álláspontunkat megerősíti a posztmodern gondolkodásban a reformpedagógiai szabadság-princípiumot is felülmúló szabadság-elv felerősödése a nevelésfilozófiában, melynek egyik lehetséges – és realisztikus – feloldása a nevelési jelenségvilág neveléstudományi reflektálásának sajátos „duplex veritas”-a. Nehéz lenne Mihály Ottó radikális nézeteit a tanítási óra kereteire feszíteni, viszont az a nevelési világ, melyet újabban megkísérelünk a „szociálpedagógia” gondolkodási paradigmáiban értelmezni, zökkenőmentesen, sőt egyenesen kíváncsian fogadja be mindezt: *„Mást se teszünk, mint leszűkítjük azt a személyiséget, amelyet egyébként állandóan istenítünk. Leszűkítjük, most éppen kompetenciákra. Megmondjuk a 3 kiemelt kompetenciát, hozzárendeljük ennek a lépéseit, megvalósítjuk, s azt mondjuk: sikeresek vagyunk. Hogy eközben az iskolát is el kell lényegteleníteni, leszűkíteni, el kell szegényíteni? Leszűkítjük, s ebből a szempontból teljesen lényegtelen, hogy klasszikusan ismeretgyárként működtetjük, avagy kompetenciakiszerelő McDonald's-ként. A gyerekeknek csak akkor van lehetősége a szabadságra, ha nemcsak az út, hanem a célok tekintetében is egyenlő társ lehet. Ha csak az út kérdéses, és a cél minden pillanatban adott, nincs semmilyen, tehát gyermeki szabadság sem. Szabadság nélkül pedig nincs autonómiával töltött személyiségfejlődés, és nincs személyiség, legfeljebb működőképes egyed! A gyerekeinknek, az ifjúságnak nem csak azzal van bajuk, hogy ti (ti. mi) hogyan akarjátok, hanem azzal is, hogy amit akartok, azt nélkülünk akarjátok. Az nem megy, hogy – s ha van üzenete, ezt üzeni a gyermek- és ifjúsági társadalom – legfeljebb a hogyanban (technológia) vagytok hajlandóak „egyezkedni”, hanem maga az aszimmetrikus viszony a kérdés! Részt kérünk a céltételezésből is!”* (Mihály, 2008)

A hűséges Karácsony-tanítvány, Heltai Miklós mesterére emlékezve ugyanezt a paradoxont fogalmazza meg: „*A XIX. század pedagógiája sem mondott többet és mást a nevelésről, s bár a neveléstudós Herbart megfogalmazásai nem oly költőiek, mint Jókaié, a lényegük mégiscsak ez: a növendék tökéletesítésre szoruló ember, a tökéletesítés eszközei pedig a követelmények, a nevelő ezeket érvényesíti, így nevel. Az ilyen pedagógiai viszony természetesen egyenlőtlen, azaz a teljes értékű ember viszonyul a nem teljes értékűhöz, megfelelően a korabeli társadalmi viszonyoknak. A szabadságeszme kiterjedése azonban a XX. század első harmadára megszüntette a teljes értékű és nem teljes értékű ember megkülönböztetését, helyébe állította a minden emberre kiterjedő teljes értékűség, egyenjogúság – az emberi autonómia princípiumát.*” (Heltai, 2014)

Ebbe az immár többszörösen is történelmi kontextusba próbáltuk, próbáljuk elhelyezni (teoretikus gondolkísérletünkben) – új, széles értelemben – a *szociálpedagógiát*, mint sajátos nevelési-nevelői tevékenységek neveléstudományos reflexióját. A szakirodalom – programadó, e kötetben is szereplő írásunkban magunk is nemzetközi és történeti példákra hivatkozunk – alapján leírható a jelenség úgy, hogy a karitativ, védelmező, krízisintervenciós gyökereiből (humanista és szociális elkötelezettségét, bizonyos mértékig metodikai kultúrájának lényegi jegyeit is megőrizve) az a szemléletmód és az a praxis markáns – ugyan nem konfrontatív – jelenléttel kiszélesedik a felnövekvő generációk szocializációjának (és perszonalizációjának) jóformán teljes univerzumára⁴ (Kutasi, é.n.; Kozma, 2007; Török, 2008).

Ezért válik aktuálissá a gondolkodás oly specifikumairól, mely az „iskolatudomány”, „oktatástudomány” szintén markáns karaktereitől megkülönbözteti. Ebben az írásban arra teszek gondolkísérletet, hogy igazoljam: ez a különbség éppenséggel a teljesítménnyel és a teljesítmény mérésével, értékelésével, ha úgy tetszik, a felelősségfaktor különbözőségével áll összefüggésben.⁵

A segítő magatartás – vagyis felfogásomban a „szociálpedagógiai praxisgyakorlás” lényege, hogy bár nyilván van megfogalmazott emberképe, akár embereszménye – nem az embereszmény (ennek megfelelően operacionalizált célrendszer) eléréséhez kalauzolja kliensét, hanem támogatást nyújt a felismert kiindulási krízishelyzet, hiányhelyzet felől való elmozduláshoz, vagy kiszolgálja(!) tevékenység-, illetve közösségsszükségeit. Ebből a helyzetfelismerésből orientál, de az orientációhoz nem állít követelményt. Ha állít, akkor a klienssel (klienscsoporttal) fogalmaztatja meg a saját maga számára kitűzendő célokat, ezek operacionalizálásában segít – értelemszerűen nem állít fel sztenderdeket. Speciális helyzete, hogy jellegzetesen nem hosszú nevelési folyamat jellemzi kapcsolatukat, mondhatni „esetekben” él a szociálpedagógus. Jó esetben az együtt egyeztetett minőségig tart a fejlesztő-segítő-nevelői kapcsolat, a kliens

elégedettségéig kalauzolja azt (kudarccs esetén kölcsönösen kilépnek a folyamatból, nincs függési helyzet)⁶.

Vagyis – tekintetbe véve a szociálpedagógiaiként leírható nevelési szintek, helyszínek, közegek olykor egymáshoz képest is jelentős különbségeit – mégiscsak ki kell mondani, hogy a fejlesztő-segítő-nevelési célok kitűzésében csaknem mindig az egyedi kapcsolatban rejtőző-manifesztálódó stratégiák a meghatározók. Mondhatni a „helyzet” diktál, s kevésbé az eszményekben megjelenő perspektíva. Legalábbis ez a faktor karakteresebben érvényesül a szociálpedagógiailag értelmezhető pedagógiai intervenciókban. Megegyezés a segítséget vagy feltöltődő kikapcsolódást kérő-igénylő egyénnel, megegyezés a csoporttal, közösséggel a következő lépésekben, a helyzet „kimenetében”. Ám ez nem az a „kimenet”, amit az iskola világának tudományos reflexiója outputnak nevez⁷.

Ha viszont a célokat, célrendszert az iskola, az iskolarendszer célrendszeréhez képest a (mégoly határozottan differenciálásra törekvő korszerű változataihoz képest is) pluralizáljuk, abszolút módon egyedivé, esetivé⁸ tesszük, akkor bizony a „sztenderdek” felállítása is komoly akadályba ütközik – a segítő-fejlesztő-nevelő (szociálpedagógus) magatartására, attitűdjeire vonatkozhatik, ám munkájának mérhető eredményességére, teljesítményére már kevésbé. Tán ez a felismerés magyarázza a teljesítménymérések jeles hazai képviselőjének, Csapó Benőnek kételyeit, amikor így fogalmaz: *„A tananyagtól független fejlesztő programok eredményességét és hatékonyságát ritkán sikerült tudományos alapossággal elvégzett kísérletek során egyértelműen igazolni”* (Csapó, 2002). Miközben – a hivatkozott könyvből megtudjuk – a szegedi professzornak megannyi, korábban (különösen zárt kérdéseket alkalmazó tesztekkel) mérhetetlennek bizonyuló képességekhez, teljesítményekhez mégiscsak sikerült hatékony tesztrendszerrel illesztenie, mert a sztenderdek, (mérésekkel) összehasonlításra alkalmas eredmények megállapításához nélkülözhetetlen a „szint” kritériumának felállítása.

II. A „szintekről” és a hozzátartozó mérésekről – szociálpedagógusi tükörben

Nos ezen – vitára invitáló – tanulmányomban a „szint” fogalmát tartom alkalmazhatatlannak a szociálpedagógiaiként reflektált pedagógiai eseményekre. Nálunk a „neveltségi szint” fogalma sajátos módon a szocialista tervgazdaság sajátos melléktermékeként, a nevelés teleologikus (értsd *tervszerű*) felfogásának dogmatikus eltúlzásaként a XX. század hatvanas éveiben jelent meg a tantervek mellé rendelt jogszabály, a „Nevelési terv” képében. Jeles, máig

tiszteletre méltó szaktekintélyek próbáltak meg válaszolni erre a kormányzati-politikai megrendelésre, a maguk módján korszerű, a lehetséges mértékig adaptív válaszokat tartalmazó interpretációkban, de a lényegen nem változtatott ez sem. A „szint” fogalma bekerült az alkalmazott pedagógia szótárába. Az eredményvizsgálat lényege az elért neveltségi szint viszonyítása az adott időszakra a tanulók elé állított nevelési követelményekhez (Majzikné, 2004)⁹. E tanulmány gondolatait először nyilvánosság előtt tesztelő miskolci „tani-tani” konferencián tartott előadásomban ironikus „bonmot”-tal vezettem be gondolataimat: *„Minek van szintje? A Szinva vizének, a véremlében lévő alkoholnak stb.”* Komolyra fordítva a szót, újra itt vagyunk: állítunk-e követelményt a krízisben lévő, segítségre szoruló vagy éppen boldogan szabadidő-szolgáltatást igénybevevő – bár kétség kívül fejlődő egyén, csoport elé?

A kételkedő attitűdöm erősíti néhány, a „nevelési szint” fogalmát alkalmazó közlemény. Akár paródiának is tekinthető egy szakmai csoport készítette neveltségi szintfelmérés itemrendszere: *„átadod a helyed a buszon valaki másnak csúnyán beszélsz valakit a háta mögött kitárgyaltok másokat zavarasz hangos zenehallgatással és közben beszélsz amikor valaki beszél, te közbeszölsz szemetelsz az utcán nem mondasz igazat verekedsz valakivel igazolatlanul hiányzol felvágzs a barátaid előtt”* (Kulcsár, 2000)¹⁰.

De ha „szint”, kritérium tagadására építjük a vizionált minőségbiztosítási rendszert, akkor újra visszatérünk a kérdéshez: mi a „termék” az oktatásban-nevelésben az (iskola) intézményben, s látni-e ettől eltérő szignifikáns különbséget a szociálpedagógiai reflexiókkal leírható nevelési jelenségek elemzésekor. A „felhalmozott tudás”, az „elsajátított tudás”, illetve ezek minősége a tipikus válasz a modernizációval lépést tartó szakirodalomban és a pedagógiai köznyelvben a kérdésre – eltérések tán abban vannak, hogy a „nemzeti kultúra” horizontjáról értékelik-mérik e teljesítményt, az iskolarendszer egészére értelmezik, adott intézmény teljesítményére, avagy az adott tanulócsoportha (évfolyamra, osztályra), vagy éppen egyedi szintre (Szabolcsi et al., 1991).

Tagadhatatlan, hogy az iskolakritikáktól ihletett – sajátos módon az oktatási minőségügyben egykoron involválódott – szerzők e kérdésben inkább folyamatpártiak. Idesorolom a másutt már hivatkozott Horváth Attilát (2000: 35), aki így fogalmazott: *„Mikor termékről beszélünk az oktatásban, akkor szolgáltatást értünk azon, amely csak és kizárólag a gyerek vagy szülő és az intézmény találkozásakor jön létre úgy, hogy az óvoda, iskola tesz valamit célja elérése érdekében. A matematika szakköréről, az ebédeltetésről és a történelemóráról van szó, szabályozni, szabvánnyal ellátni tehát ezeket a szolgáltatást létrehozó folyamatokat kell, mégpedig úgy, hogy az igénybe vevő elégedett legyen. Az oktatásban a termék a tanuló létrejövő tudása és a*

tanulási folyamat, melyben a tanuló részt vesz.” Eszik Zoltán is arra jut, hogy nem a „*fejlesztett tanuló*”, hanem a „*tanulóban végbemenő változás*” az iskolai nevelési folyamatok „terméke”. Fontos felismerés, illetve álláspont, hogy ebben az esetben a tanuló személyiségével maga is „beszállítóként” működik közre saját fejlődési folyamatában. Nota bene, ezzel csaknem eljut „minőségügyi nyelven fogalmazva” a progresszív pedagógiáknak (Loránd, Mihály, Gáspár nevéhez kötődő) megközelítéséhez. A hivatkozott szerzők szerint a korszerű nevelési folyamatban a növendék a nevelés tárgyából, maga is a nevelés alanyává válik. (Gáspár, 1977; Loránd – Mihály, 1983: 82-126).

Mégiscsak konvergálna a két pedagógiai-neveléstudományi narratíva minőség – és minőségértékelés – képe? Az egykorvult demokratikus átalakulás forrongó korszakában fogalmazott iskolaképekben talán igen. S mindezek kései, posztmodernbe hajló reflexiójában, az „adaptív iskola” „újbaloldali” víziójában is (Rapos et al., 2011)¹¹.

De az iskolai szociális munka makacs úttörőinek az akkoriban nem kevés ellenállást kiváltott álláspontja mégiscsak igazolódik: az iskola „nem hagyja” megváltoztatni magát, a kritériumokhoz mérhető teljesítmény – s az ehhez vezető út – olyannyira lényegi eleme, hogy a kívánatos adaptivitást, az „embergyerek” „egyedüli példány” – voltát nem, alig képes tekintetbe venni, más társadalmi-nemzeti feladatok teljesítésének szolgálatára rendeltetett (egyebek közt nem kis részt a társadalmi szelekció legitimációjára), ezért újra- és újra teoretikusan is divergál a két narratíva.

Hiszen a szociálpedagógiai reflexiókkal leírható fejlesztő-segítő-nevelő szolgáltatások, közösséganimáló tevékenységek éppenséggel tagadják a szelekciót, éppenséggel – nem kis részt – a szelekció okozta emberi károk kompenzálására jöttek létre.

Vagyis – visszatérünk – alaptételünkhöz: e tevékenységnek mérhető sztenderdjei nem kliensi teljesítményekben keresendők. Radikálisabban is fogalmazok ebben a vitairatban: a teljesítményelv e megközelítésben nem is érvényesíthető. A szociálpedagógiai típusú „beavatkozás” eredményessége mégiscsak kliens (klienscsoport) és szolgáltató egyedi kontraktusán múlik.

Ezzel akár le is zárhatnánk. De itt van még egy kihívás: az elszámoltathatósága. Hiszen közpénz az, közösségi részvétel esetén is a közösség tagjainak erőforrásai azok, amelyek a szociálpedagógiai aktorok munkakapacitását finanszírozzák. Van-e különbség – tesszük fel a kérdést – az oktatási rendszerre fogalmazott elszámoltathatósági elv és a szociálpedagógiai intervenciók ráfordításai és eredményessége közti összefüggést kifejező értékelések között? Van-e – újra ez a kérdés – a kétféle pedagógiai aktusban rejlő „teljesítményelv” közt lényegi különbség? Vagy a nevelői beavatkozás közös természete közös normákat ír elő?¹²

Gondolatmenetemet Radó Péter (2009) meghatározó tanulmányára építem, aki meggyőzően, gazdag nemzetközi forrásra is támaszkodva különbözteti meg az elszámoltathatóság „útjait”¹³. Elismerem: az oktatásra vonatkozóan alighanem teljes joggal hárítja el a „rövid” utat – a kliensek és a szolgáltatók közti közvetlen érintkezésre épülő értékelést. Példája a „szemétszállítás”, ahol a „kliens pontosan meg tudja ítélni a szolgáltatás minőségét”, de élesen elhatárolja e megközelítést olyan esetekre, mint „[A] magas hozzáadott értéket képviselő és komoly szakképzettséget igénylő, igen kevésbé standardizálható (ún. diszkrecionális) szolgáltatások esetén, mint amilyen például a betegellátás vagy az oktatás. Az ebben közreműködő szakemberek naponta hoznak komoly döntéseket, amelyek megítéléséhez a kliens (beteg, szülő, tanuló) nem rendelkezik elegendő információval. Sőt a kliens még a szakember munkájának eredményességéről sem tud ítéletet alkotni [...] Mindebből következően a kliens nem képes meghatározni az orvos vagy a pedagógus által elvégzendő feladat tartalmát, nem feltétlenül tudja megítélni az orvos vagy a pedagógus munkájának minőségét vagy sikerességét. Tehát egyenlőtlen mértékben informált szereplők közötti kapcsolatról van szó, amelyen belül nem érvényesülhet maradéktalanul a kikényszeríthetőség követelménye.” Tanulmányának lényegi eleme, hogy az oktatással összefüggő „elszámoltathatóságban” áttételes láncolatokban kell megoldást keresni. Ilyen láncolat lehet a „polgárok és az állam közti politikai kapcsolat”, azaz az érdekek aggregációja és artikulációja. Egy másik modellben az állam – almodellekben: állam és önkormányzatok – és a szolgáltató intézmények közti irányítási kapcsolat kerül fókuszba¹⁴. Radó harmadik „láncolat-modellje”: „[A] szolgáltató intézmény és a szolgáltatást végző szakértők közötti menedzsmentkapcsolat [...] A közszolgáltatásokat igénybe vevő kliensek közvetlenül a szakértőkkel (orvosokkal, szociális munkásokkal, könyvtárosokkal és pedagógusokkal) állnak kapcsolatban. Érdekeik érvényesítésekor azonban a kliensek már az egész szolgáltató szervezettel lépnek kapcsolatba [...] Ennek megfelelően az elszámoltathatóság közvetett érvényesítésének utolsó láncszeme a pedagógusok szervezeten belüli elszámoltathatóságának biztosítása.”

Miután a közszolgáltatások körében az „elszámoltathatóság rövid úton történő érvényesítését” (bár ideáltipikusnak tartaná), a közszolgáltatásban – így az oktatásban – sajátosságaik miatt mégiscsak alkalmazhatatlannak, s megoldáskereséseiben az „áttételes” modellek körében gondolkodott. Megjegyzem: igen korrekten számot vetve e modellek megannyi hátrányával, kockázatával is (nyilvánvaló az is tapasztalataiban, elemzéseiben, hogy az intézményi autonómia biztosítása igen jelentős szerepet játszik e modellek megfogalmazásakor).

S itt kerülünk szembe – nála is – a *minőségértékelési rendszer* működtetésének kérdésével. Egy teljes minőségértékelési rendszer – írja – három pilléren nyugszik:

1. Az oktatási intézmények *külső értékelésén*;
2. *Eredményességi információk gyűjtésén* a tanulói teljesítmények külső standardizált és rendszeres mérése és vizsgák alapján;
3. Az értékelés alapjául szolgáló alapinformációk, illetve a másik két pillér által gyűjtött információk kiegészítését (interpretációját) szolgáló *oktatási információs és empirikus kutatási rendszeren*.

Becsületére legyen mondva, hogy ezúttal is figyelmeztet arra, hogy a standardok rendszere túlságosan töredezett, a legkülönbözőbb minőségértékelési tevékenységek alapjául szolgáló (eredményességi, minőségi, feladatellátási, statisztikai) standardok nem egységesíthetők. Másrészt a standardok és az értékelési információ közötti kapcsolat túlságosan távoli és közvetett. Félti a rendszert a teszteredmények inflációjától, továbbá attól, hogy „*láthatóvá teszi azokat a problémákat, amelyeket mérünk, de láthatatlanok maradnak azok, amelyeket nem mérünk.*” Másutt: a „*mérési eredmény helyettesítő, nem azonos a mérendő kompetenciával*”, „*a mérések nem tárják fel igazán a mögöttük álló tényezőket*” stb.

Számunkra különösen megfontolandó figyelmeztetése: „*mérés segítségével tehát azonosítani lehet a beavatkozás célcsoportját, de a beavatkozás módját már nem feltétlenül*”. Ebben az egyszerre diadalittas és kételkedő „iskolapedagógiai” narratívában kellene keresni a „szociálpedagógiai” narratíva minőségértékelési paradigmáit? Igény lenne rá – hangzik szociálpedagógusi körökben – éppen a fiatal diszciplína emancipációs küzdelmeinek hevében. A „szociális teljesítmény” meghatározása jelenik meg feladatként. De újra és újra felbukkan ezekben a szakmai interjúkban a különbség lényegi elemeinek keresése. Nagy Ádám (2014) szerint például a viszonylag zárt megoldású osztálytermi feladatokhoz képest a „társadalmi feladatok” sok – jóformán végtelen –, kreativitást igénylő megoldása van, ezzel együtt persze, a tévedés kockázata is nagyobb (bár a tévesztés következményei is értelemszerűen súlyosabbak). Konszenzus látszik abban, hogy a felerősödő szociálpedagógiai diszciplína nem kerülheti meg mérőeszközök kifejlesztését, de ezeket semmiképp nem szabad a szelekció szolgálatába állítani.

Mégiscsak jól gondolja ezt Horváth Attila: „*Az összes érintett elkötelezettsége a TQM »cementje«*”. Fordítva: a „szociálpedagógia minőségbiztosítását” a Total Quality Management kultúrájában kell keresnünk (Horváth, 1999: 66).

Hivatkozások

- Budai, István (1992): A szociális és a pedagógus szakma határán. *Esély*, 3. sz.
- Budai, István (2004): „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...”. *Esély*, 1. sz.
- Budai, István (2008): Szociális szaktudás – kompetenciák – képzés és a szten-derdek kidolgozása. *Kapocs*, 37. sz.
- Csapó, Benő (szerk.) (2002): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest.
- Deák, Ferenc (2001): Szöveggyűjtemény a szociálpedagógiáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz.
- Eszik, Zoltán (é.n.): *Garanciális elemek az adaptív iskolai minőségbiztosítás-ban*. Okker, Budapest.
- Gáspár, László (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gosztonyi, Géza – Pik, Katalin (1998): *A szociális munka szótára. Fogalom-tár*. Szociális Munkások Magyarországi Egyesülete, Budapest.
- Heltai, Miklós (2004): *Autonómia és követelmény. Gondolatok családi és is-kolai nevelésről. Karácsony Sándor eszméi nyomán*. URL: www.grl.hu/licszu-lok_201405heltaim.pdf (utolsó letöltés: 2017. 02. 01.)
- Horváth, Attila (1999): *Minőségbiztosítási technikák. Óvodában és iskolában*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- URL: <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/85760/ertekezes.pdf?sequence=5> (utolsó letöltés: 2017. 02. 01.)
- Hunyady, Györgyné (2012): A nevelési eredményvizsgálat Majzik Lászlóné munkáiban. *Új Pedagógiai Szemle*, 9-10. sz.
- Kleisz, Teréz (2005): *A népművelés és a szociális munka szakmászodása angol-szász és magyar metszetekben* (PhD Disszertáció). Kézirat. Debrecen.
- Kozma, Judit (2007): A szociális munka professzionalizációja a jóléti államok-ban IV. – Németország és Svédország. *Kapocs*, 32. sz.
- Kulcsár, László (2000): *Neveltségi szint vizsgálat 2000 - Miskolc, Szerencs, Edelény – kutatási beszámoló*. Oktatáskutatói Műhely, Miskolc.
- Kutasi, Tamara (é.n.): *Előadások a budapesti Deák Ferenc kollégiumról a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai Intézetben*. URL: www.mfpi.hu/data/cms96233/Kutasi_Tamar.ppsx (utolsó letöltés: 2017. 02. 01.)
- Ligeti Csákné, Zsuzsa (2002): Kísérlet a neveltségi szint mérésére a negyedik évfolyamon. *Tanító*, 6. sz.

- Liptákné Czákó, Ildikó (1999): Neveltségi szint mérése Miskolcon, Edelényben és Szerencsen a 9. évfolyamon tanulók körében. *Miskolci Pedagógus*, 2. sz.
- Loránd, Ferenc – Mihály, Ottó (1983): *Vázlat a szocialista nevelőiskoláról*. OPI, Budapest.
- Majzik, Lászlóné (2004): Nevelési eredményvizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz.
- Mesterházy, Zsuzsa (2000): A gyógypedagógia mint tudomány. In: Illyés, Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai ismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Mihály, Ottó (2008): *Célracionalitás és aszimmetria a pedagógiai alapviszonyban*. In: Knausz, Imre (szerk.): *Connecting people*. Új Helikon Bt., Budapest.
- Nagy, Ádám – Bodor, Tamás – Domokos, Tamás – Schád, László (2014): *Iffúságügy*. ISZT Alapítvány, Budapest.
- Nagy, Ádám (2013): Szocializációs közegek. *Replika*, 83. sz.
- Nagy, Ádám – Trencsényi, László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban*. ISZT Alapítvány, Budapest.
- Pőcze, Gábor (1990): Kell-e szociális munkás az iskolának? *Esély*, 4. sz.
- Radó, Péter (2013): *Fehér könyv az oktatásról: az állami szerepvállalás erősítése*. URL: http://hazaeshaladas.blog.hu/2013/05/21/feher_konyv_az_oktatasrol_az_allami_szerepvallalas_erositese (utolsó letöltés: 2017. 02. 01.)
- Radó, Péter (2007): *A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban*. URL: epa.oszk.hu/00000/00035/00119/2007-12-ta-Rado-Szakmai.html (utolsó letöltés: 2017. 02. 01.)
- Rapos, Nóra – Gaskó, Krisztina – Kálmán, Orsolya – Mészáros, György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Szabolcsi, Miklós – Báthory, Zoltán – Balogh, Györgyi – Demeter, Katalin – Dörnyei, Zoltán (1991): *Jelzések az elsajátított műveltségről*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tóth, Tiborné – Sárköziné Kollárits, Edit (2000): *Nevelési rendszerfejlesztés. Szociálpedagógia a nevelésközpontú minőségbiztosított iskoláért*. Okker, Budapest.
- Török, Borbála (é.n.): *Mit is jelent az, hogy valaki szociálpedagógus?* URL: <http://www.torokborbala.eoldal.hu/cikkek/szakmamrol-hivatasomrol.htm> (utolsó letöltés: 2017. 02. 01.)
- Trencsényi, László – Nagy, Ádám (2016): Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága. *Iskolakultúra*, 10. sz.

Trencsényi, László (2009): Nagy Ádám ifjúságügye. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz.

Trencsényi, László (2012): Az utolsó modernista elemzése egy posztmodern könyvről egy premodern környezetben. *Tani-tani*. URL: http://www.tani-tani.info/az_utolso_modernista (utolsó letöltés: 2017. 02. 01.)

Zila, Péterné (2001): A neveltségi szint vizsgálatának elmélete és gyakorlata. *Magyar Református Nevelés*, 4. sz.

Zila, Péterné (2002): A neveltségi szint. *Magyar Református Nevelés*, 5. sz.

Jegyzetek

- 1 Ezúttal a szociálpedagógia és az iskolai szociális munka körüli alapvetően munkaerőpiaci verseny előidézte terminológiai vitát elkerülném. Jellemző is, hogy a jelenségvilág értelmezésére kínáló prizma a rendszerkritikát az abszolútumig fokozó iskoláztatási teória is. Úgy gondolom, hogy tanulmányomban a lehetséges mértékig árnyalja az elemzést ezen elméletkritikai, illetve feltételezett „evolúciós” tartalma, ám alapvetően az iskolaintézmény fennmaradását tételezve gondolom végig a nevelési-fejlesztő-segítő funkciók tartalmát és helyzetét.
- 2 Voltaképpen a kétfajta viszonyulás feszültségének jelzésével lépett porondra hazánkban a ’80-as évek végén a szociálpedagógia diszciplínája is (Pöcze, 1990; Budai, 1992).
- 3 Még az is igaz, hogy mindkét „vonulat” a XX. század eleji pedológia, reformpedagógia ihletésében fogant.
- 4 A hivatkozók jóformán mind Gertrud Baumer 1929-es írására hivatkoznak rendre, ahol tetten érhető már e „tágított”, tehát nem csupán a devianciákra figyelő attitűd is (vö. Deák, 2001).
- 5 Mint írtuk: A szociálpedagógia a nevelői praxis azon sajátos működés módját tekinti tárgyának, amely segítő-fejlesztő-facilitáló, pedagógiai értelemben nyílt végű, az eredménykötelelem hiányával társított tevékenységegyüttesbe sorolható (Nagy – Trencsényi, 2016). Így felfogásunkban szociálpedagógus szakembernek tekinthetők az alábbi mesterségek üzői – van közös és sajátos kompetenciájuk, éppen a fentiek: gyermekvédelmi szakember, iskolai szociális munkás, gyermekvédelmi szakember, családgondozó, szabadidőszervező, ifjúsági munkás, gyermekanimátor, gyermekmozgalmi vezető, gyermekmédia megszólalói. Nyilvánvalóan ezek a szélesen felfogott diszciplínán belül is többé-kevésbé önálló entitást képeznek, alkalom adtán e különbségekből fakadó sajátosságokra visszatérünk.

- 6 Pöcze Gábor (1990) idézett művében „szakszerűen szolgáltató és gondoskodó” iskola reményteli képét villantja fel opponálva a tradicionális iskolát, de félve e kép beteljesíthetlenségétől.
- 7 Nota bene a minőségügy alapvető szakirodalmában is rendre találni olyan pedagógiai folyamat-értékelést, mely nem vagy nem csupán a „kimenetet”, a „célok teljesültét”, beteljesülését tekinti a minőségbiztosítás tárgyának, hanem valóban magát az egész folyamatot. Horváth Attila írta hivatkozott könyvének 26. oldalán: *„Az oktatás [...] szolgáltatási terület, ahol az output nemcsak a gyerek és nemcsak a végső tudás. Az oktatási szolgáltatás területén a teljesítmény a szolgáltatás teljes időtartama alatt kimeneti tényező, azaz maga az iskolai élet, a tudás az, ahogyan a tudás keletkezik, egyaránt, valamint az iskola által létrehozott nem intencionált élmények is. A kliens ebben az esetben az, aki a szolgáltatást fogyasztja: jórészt a tanuló és a szülő, illetve belső fogyasztóként a pedagógus. Amennyiben az iskola nem „felkészítés az életre”, hanem az élet maga (és ez bármit is mond magáról, így van), akkor mint szolgáltatást a saját folyamatait, a napi ottlétet, élményt is minőségi módon kell teljesítenie.”*
Fontos adalékunk a határterület, a gyógypedagógia vidékéről is található. Mintha hasonlóképp gondolkodott volna (legalábbis az ezredforduló klasszikus hazai szintézisében) a gyógypedagógia is. *„Az állapotdiagnózis mellett vagy helyett egyre inkább a fejlesztő- és folyamatdiagnosztikai eljárások alkalmazása a jellemző”* (Mesterházy, 2000).
- 8 Nem véletlenül beszél a szociális munka, családgondozás „esetről” (Gosztonyi – Pik, 1998).
- 9 A filológiai hűség megkívánja, hogy a 2014. évi közlés a szaklap tisztelgő gesztusa volt kiemelkedő elismerésnek örvendő egykori szerkesztője előtt, a mű a hetvenes évek legelején született. S az is idetartozik, hogy Majzik Lászlónénak éppen a nevelési eredményvizsgálattal összefüggő munkásságát fentieknél jóval nagyobb empátiával, érzékenyen elemezte Hunyadyné (2012).
- 10 Lásd még Czakó, 1999; Zila, 2001; Ligeti, 2002; Zila, 2002.
- 11 Vö. e kötetről írt recenziómat: Trencsényi László (2012): Az utolsó modernista elemzése egy posztmodern könyvről egy premodern környezetben.
- 12 Elemzésünk szempontjából nem lényegtelen, hogy a helyi közösség által többé-kevésbé legitimitást szerzett (élvező) önkormányzat-e a szerződésalkotó, vagy a teoretikusan egységes „összszemzeti” (össztársadalmi) érdekek képviselője nevében fellépő, minden értékelő, szankcionáló kompetenciát magához vonó, a szolgáltatókkal (segítő szakemberekkel) közvetlenül nem is érintkező

állam. Radónak 2007-ben – s választásra készülő utópiájában néhány évvel később – ezzel a politológiai problémával nem kellett szembesülnie. „A létrehozandó tanfelügyeletnek alkalmasnak kell lennie arra, hogy tükröt állítson az iskolai önértékelés elé” – írt korábbi munkáira támaszkodva a Haza és Haladás alapítvány számára vezetésével 2012/13-ben készült ún. Fehér könyvben (Radó, 2013). A kétfajta pedagógiai aktusrendszer közt újra különbséget lelünk. A szociálpedagógiai cselekvés aktora nem feltétlenül intézménye szervezetének reprezentánsa. Lehet magányos is, lehet nem állami/önkormányzati szereplő stb. Az önértékelés helyére ebben az esetben alighanem a szupervízió lép – amelynek hagyományai leginkább azok, hogy a segítő szakember maga választja ki szupervízorát (az önértékelés sokszor kettejük ügye marad).

- 13 Megjegyzem: a szolgáltató és a kliens bonyolult viszonyát, azonosíthatási nehézségeit – szintén nemzetközi források nyomán – Horváth Attila (1999: 27) is lényeges elemként tette szóvá. A *„fogyasztó megfoghatatlan” az oktatásban [...] Az oktatásban szétválik a klasszikus fogyasztó fizető, döntést hozó és valóságosan fogyasztó szerep*”.
- 14 Radó, mint az intézményi autonómiák elkötelezettje ehhez hozzáteszi: *„Ezt a kapcsolatot tovább színezi, hogy a diszkrecionális szolgáltatást nyújtó intézmények részben autonóm módon jelölnék ki célokat maguk számára, és az oktatási rendszerek komplexitásának növekedése egyre inkább felértékeli az önként vállalt intézményi célok szerepét*”. Nyilvánvaló, hogy ez utóbbi rendszerelem az államosított közoktatás világából elillant. Tán nosztalgiaik sem maradtak.

Székely Levente

Digitális világ és szociálpedagógia – a szociálpedagógia ott kezdődik, ahol a fiatalok vannak

Veszélyes vállalkozás a szociálpedagógia fogalmát az online térhez kötni. Nemcsak azért, mert maga a szociálpedagógiai fogalom is sok metamorfózison esett keresztül (Trencsényi – Nagy, 2016; Nagy, 2017) – miközben egyébként gyakorlata jóval egyértelműbb¹ – hanem azért is, mert maga az online térbeli prevenció-s-fejlesztő tevékenységek elméleti megalapozottsága igencsak esetleges (Székely – Nagy, 2011). A járatlan út így számos csapdát rejt, ugyanakkor az biztos, hogy ha nem próbáljuk meg az online teret fejlesztői környezetünkbe vonni, bár számos csapdát elkerülünk, utunk mindenképp szakadékba visz.

Szakadékba, hiszen az adatok szerint a fiatalok világának mára nemhogy nem elhanyagolható része, de meghatározó szelete zajlik a hálózaton (Nagy, 2013a). Az átalakuló szerkezetben az infokommunikációs technológiák jelentik a legfontosabb fizikai erőforrást, míg az emberi tudás a legfontosabb humán tényező és az információ a legfontosabb jószág. Az infrastrukturális fejlődés mögött alapvető viszonybéli változásokat is rögzíthetünk a nagyjából egy emberöltőnyi idő alatt (Rab – Székely – Nagy, 2008). Míg korábban a digitális kultúra másodlagos, a hagyományos kultúra online leképeződését jelentette pusztán, ma már jellemzően a digitális kultúra termékenyíti meg és alakítja át a hagyományos viszonyokat. A fiataloknak sajátos – sokszor az offlinetől eltérő – identitásuk van az online térben, amelyhez a fejlesztő-segítő szerepek, szakemberek alig vagy egyáltalán nem tudnak kapcsolódni. Ugyanakkor ez az identitás sokszorozódás nem jelenti az intézményes segítség-kísérés szükségletének csökkenését, sőt, az új eszköz sokszor új veszélyeket is rejt magában. Hogyan induljunk tehát el azon az úton, amely a digitális szociálpedagógiához vezet?

I. Digitális mindennapok – digitális nemzedék

A ma ifjúságát sokféle névvel és címkével illelhetnénk, leggyakrabban az Y és a Z generáció elnevezéssel találkozhatunk (Székely, 2014; Nagy, 2016). Az alapvetően amerikai társadalmat leíró generációs felosztásban az Y generáció

tagjai alatt jellemzően a Baby boom és az X generáció gyermekeit értik, akik a '80-as években vagy a '90-es évek elején születtek². Az Y generáció az információs társadalom generációja, akik az infokommunikációs technológiákat már gyermekkorukban elkezdik használni, ők a digitális bennszülöttek, akik számára az infokommunikációs technológia természetes dolog. Habár az Egyesült Államokra és Nyugat-Európára érvényes generációs felosztások Magyarországon nem minden esetben igazak, ugyanakkor a magyarországi Y generáció gyakorlatilag behozta azokat a lemaradásokat, amelyek az ezt megelőző generációk esetében jellemzőek voltak. Az Y generáció már nagyrészt a rendszerváltás után éli gyermekkorát, a számítógéppel és az internettel, ha otthon nem is, az iskolában már mindenképpen találkozik. Az Y generációval kapcsolatban figyelik meg elsőként a korcsoportra általánosan jellemző média és kommunikációs multitaskingot.

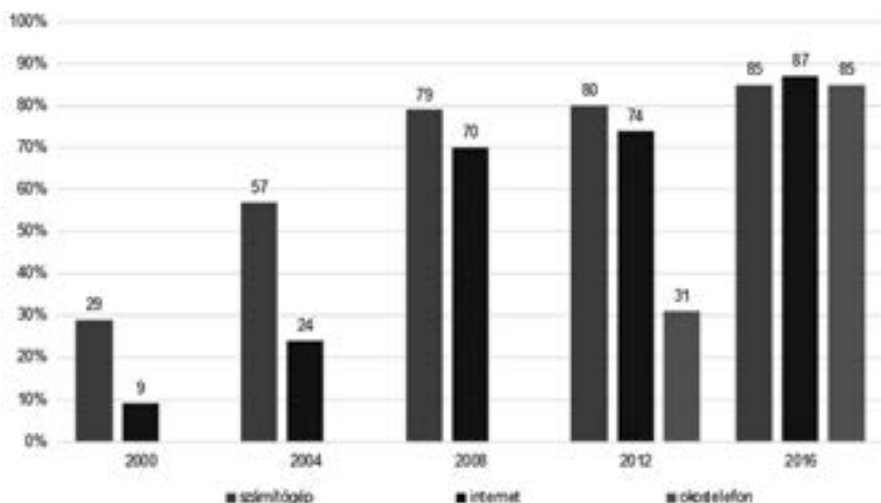
Az Y generációt követő Z generáció életkori határai az általánosozóhoz képest is kevésbé szilárdak. Már a '90-es években születettektől kezdődően beszélhetünk Z generációról egészen napjainkig. Ez az a generáció, amely nem ismerte a mobiltelefonok és internet nélküli világot, szocializációs közegeiben (Nagy, 2013a) egytől-egyig végbement az információs társadalom paradigmaváltása³ új eszközöket, szokásokat, kultúrát teremtve. A Z generáció tagjai között teljesedik ki a digitális szocializáció, az infokommunikációs eszközök valóban az életük természetes részét képezik, nemcsak tartalomfogyasztóként, de tartalomszolgáltatóként jelentek meg az online világban.

Az Y és a Z generáció karakterében markánsan jelennek meg az infokommunikációs eszközök és az azokhoz kapcsolódó fogyasztás és ebben a magyarországi azonos kohorszokba tartozók sem kivételek, egyaránt digitális nemzedékként azonosíthatók. Az ifjúsági szabadidőben egyre fontosabbá válik az elektronikus média, így a képernyő-társadalom meghatározás illik a mai fiatalokra, ugyanis életük jelentős részét televízió, számítógép és mobileszközök képernyőin előtt töltik (Nagy, 2013a; Nagy – Székely – Barbarics, 2017).

Nagyjából egy évtizeddel ezelőtt Magyarországon is regisztrálhattuk az internet szerepének felértékelődését elsősorban a fiatalok körében. A fiatalok esetében az idő múlásával a médiafogyasztást egyre kevésbé a televízió dominálta, a tájékozódásban és a szórakozás tekintetében is felzárkóztak a világháló tartalmi. Az életkor tekintetében ugyanakkor egy fontos töréspontot is megfigyelhettünk: a '70-es évek végén születettek körében megdőlni látszott számos sztereotípiát, amely az ifjúság médiafogyasztásához kapcsolódott. Ilyen volt az is, hogy a fiatalok sokat néznek tévét, keveset olvasnak, illetve túl sokat telefonálnak, mindezek az empirikus adatok alapján hamisnak bizonyultak (Pintér – Székely, 2006). Ez a töréspont a digitális korban szocializálódott Y generáció

számításának korszakhatára is egyben, ugyanis a fiatalok médiafogyasztása mind az adott médium előtt-mellett eltöltött idő, mind a fogyasztás gyakorisága mentén lényegesen különbözik az idősebb korosztályokétól.

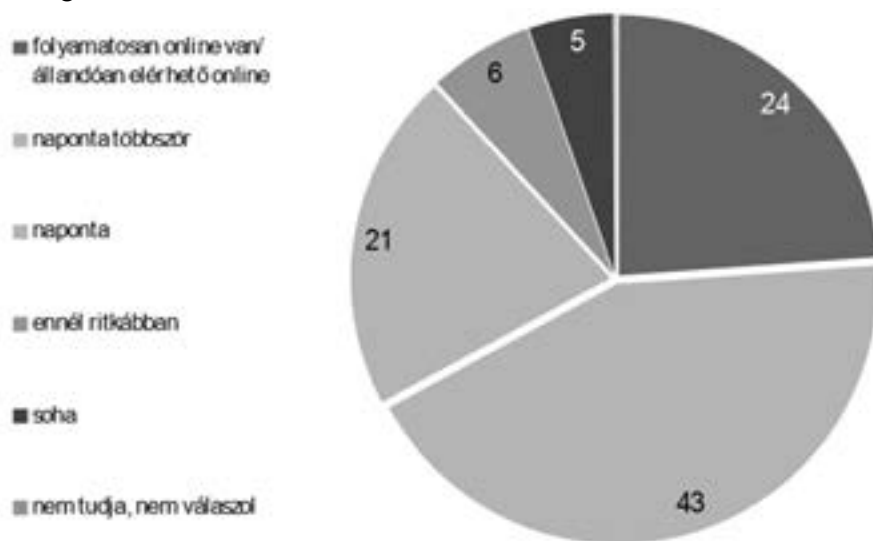
A nagymintás ifjúságkutatás legfrissebb, 2016-os adatai azt mutatják (Székely – Szabó, 2017), hogy a fiatalok túlnyomó többségének otthonában van számítógép (85 százalék) és internet (87 százalék). Az internet leválása a számítógépről mára nyilvánvalóvá vált. A trendeket vizsgálva könnyedén azonosíthatjuk az ezredforduló domináns attitűdjét, amely az otthoni számítógép elérhetőségét kezelte prioritásként, majd a megugró internetkapcsolat aránya már a világháló elsőségét mutatja, ahol a számítógép csupán az eszköze az elérésnek. Mára azonban már nem csupán a számítógép jelenti az internet-hozzáférés eszközét. A fiatalok otthonaiban egyre több, a világháló elérésére képes infokommunikációs eszköz található meg, pl. az internetes csatlakozásra alkalmas televíziókészülék is jelen van minden negyedik 15-29 éves fiatal otthonában, de saját táblagépről is minden negyedik, játékkonzolról minden tizedik fiatal beszámolt. A behuzalozottság többféle eszközön keresztül is megtörténik, de az infokommunikációs eszközök fejlődésében napjaink legfontosabb trendje az okostelefonok megjelenése és nagyléptékű terjedése: 2016-ban már az ifjúság 85 százalékának van saját tulajdonú okoskészüléke.



1. ábra: 15-29 évesek infokommunikációs hozzáféréseinek változása 2000 és 2016 között (Van-e otthon (abban a háztartásban, ahol lakik) számítógép? Van-e otthon (abban a háztartásban, ahol lakik) internet? Van-e Önnek saját okostelefonja?) (Forrás: nagymintás ifjúságkutatások; N=8000)

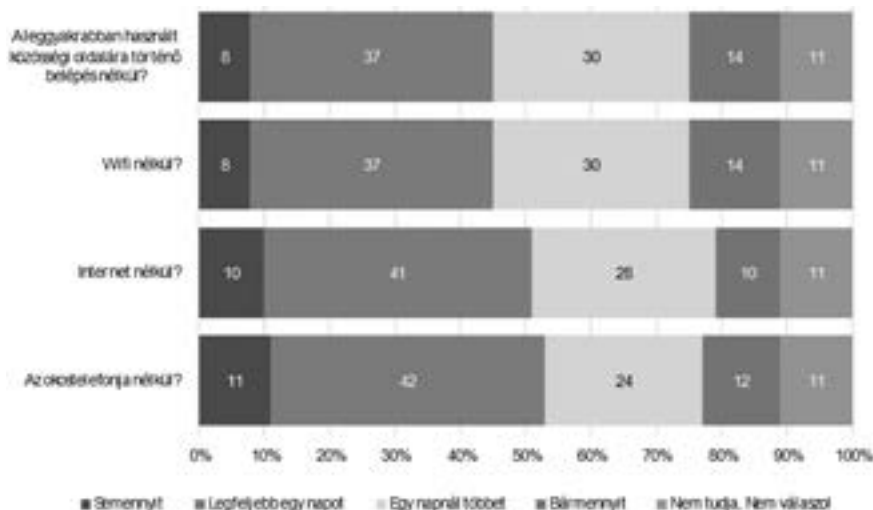
Az okostelefonok penetrációjának látványos növekedése mellett jelentős mértékben növekedett a mobilkészülékeken az internet-hozzáférés mértéke is. 2012-ben csupán minden második mobilhoz tartozott internet előfizetés, a 2016-os adatok szerint már az eszközök 70 százalékára igaz ez. Mindez azt jelenti, hogy a magyarországi 15-29 éves fiatalok többsége számára az internet bármikor elérhető. A nagymintás ifjúságkutatás 2016-os eredményei szerint a 15-29 éves magyarországi fiatalok 88 százaléka tekinthető napi internethasználónak, negyedük gyakorlatilag folyamatosan online van.

A részletesebb vizsgálat felhívja arra a figyelmet, hogy ugyan a fiatalok többsége behuzalozott életmódot folytat, de jelen van egy olyan réteg is, amely továbbra is kimarad a digitális világból. Csupán a hozzáférést és a használatot tekintve a digitális szakadék legerősebben a regionális elhelyezkedés és az iskolai végzettség szerint mutatkozik meg. Megállapítható, hogy az Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön élők, valamint az alapfokú végzettséggel rendelkező fiatalok maradnak el leginkább a magyarországi 15-29 évesek többségétől.



2. ábra: Internethasználat a 15-29 évesek körében (Milyen gyakran használ Ön internetet?) (Forrás: nagymintás ifjúságkutatások; N=8000)

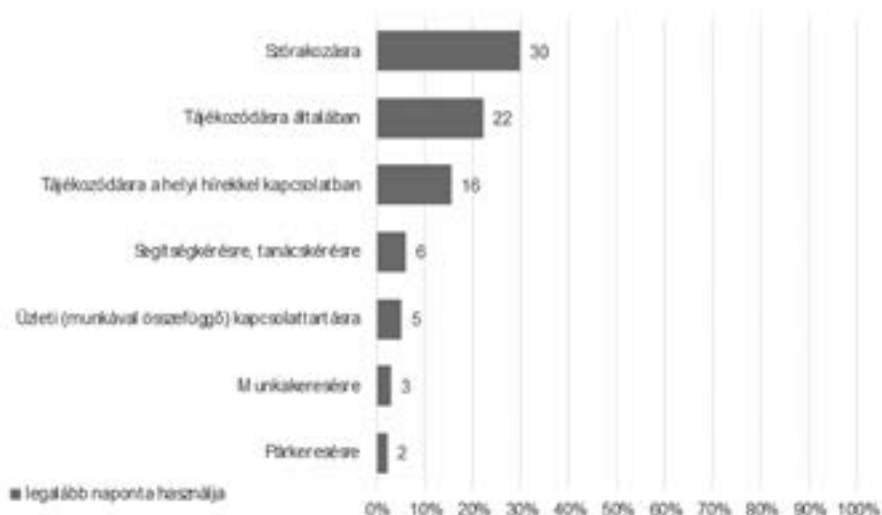
A fiatalok számára az okostelefon, az internet-hozzáférés és a közösségi oldalak kiemelt fontossággal bírnak. Minden második 15-29 éves egy napnál tovább nem tudná nélkülözni az okostelefonját (54 százalék), az internetet (51 százalék) vagy az általa leggyakrabban használt közösségi oldalt (44 százalék).



3. ábra: Kötődések az infokommunikációs technológiához (Mennyi időt tudna kibírni... ?)
(Forrás: nagymintás ifjúságkutatások; N=2000)

A digitális kultúra a közösségek kialakulásában és kommunikációjában is döntő szerepet játszik, amit mi sem mutat jobban, minthogy a magyarországi 15-29 évesek több mint háromnegyede (79 százalék) tagja valamilyen internetes közösségi oldalnak. 2016-ban az online közösségi oldal leginkább a Facebook-ot jelenti a fiatalok számára is, ugyanis a valamely közösségi oldalon tagsággal bírók túlnyomó többsége (80 százalék) naponta használja, míg a sorban következő Instagram ettől jócskán elmarad (18 százalék).

A közösségi oldalakat leginkább szórakozásra és információszerzésre használják a fiatalok. Szórakozás céljából a fiatalok háromtizede (30 százalék) keres fel napi gyakorisággal online közösségi oldalakat. Legalább naponta 22 százalékuk általános információszerzés, míg 16 százalékuk a helyi hírekkel kapcsolatos tájékozódás céljával használja ezeket az oldalakat. Kevésbé jellemző, de jelen van a segítség és tanácskérés is, amit a közösségi oldalakon regisztrált fiatalok 6 százaléka naponta használ.

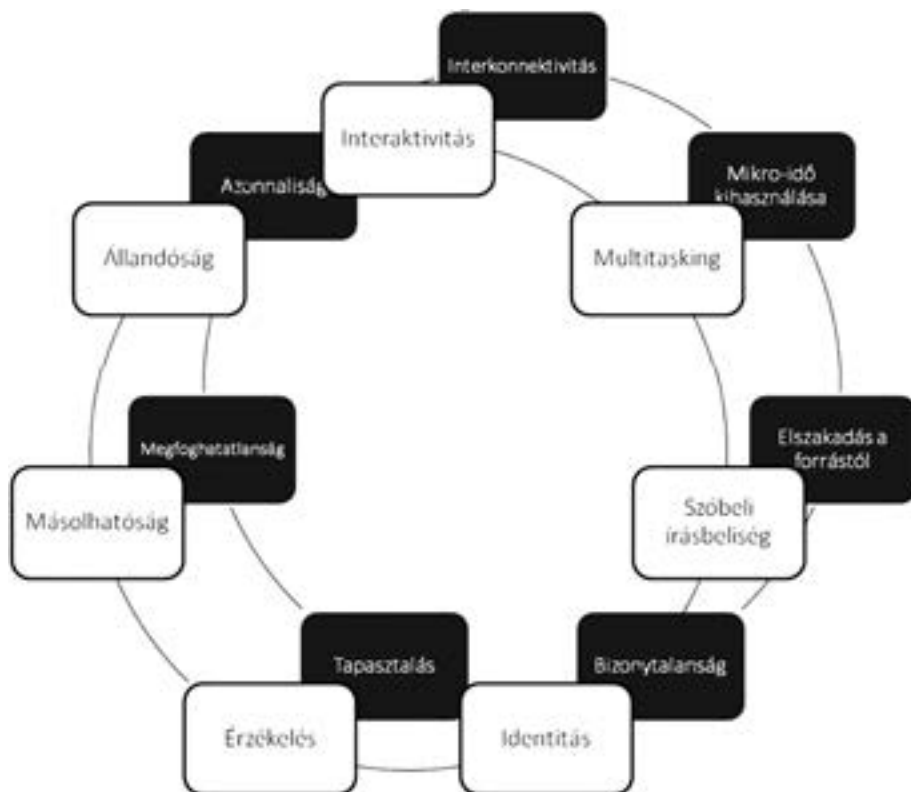


4. ábra: Internetes közösségi oldalak használatának céljai (És milyen gyakran szokta Ön a közösségi oldalakat ... használni?) (Forrás: nagymintás ifjúságkutatások; N=1669)

II. Információs társadalom – digitális kultúra

A médiafogyasztás – amely a szabadidő, tehát a harmadlagos szocializációs közeg nagy részét elfoglalja (Nagy, 2013b) – egyre inkább az infokommunikációs eszközökhöz, a *digitális közeg*hez kötődik. Természetesen, amikor digitális közegről, virtuális környezetről kezdünk beszélni, azt akaratlanul is a „valódi világhoz” viszonyítjuk. Fontos azonban, hogy ezeket ne egymással szemben álló dolgokként, hanem egymás kiegészítőiként értelmezzük. Alapvetően hibás az az elgondolás, amely szerint a virtuális környezetben zajló cselekmények a valódi élettől, a valódi viszonyoktól való eltávolodást jelentik. A digitális közeg csupán egy része a valóságnak, nem attól különálló entitás (pl. egy tizenéves fiatal személyiségéhez hozzátartozik a fizikai megjelenésén és kedvenc zenei stílusán túl a blogja vagy valamely online játékban megtestesített karaktere is).

A digitális közeg sajátosságait a digitális kultúra kettős köre elméletbe Rab (2016; 2017) foglalta össze. A korábbi munkák alapján (Rab, 2007; Rab – Székely, 2007; Rab, 2011) felépített modell párokba rendezett tizennégy jellemző alapján összefoglaló képet nyújt a digitális kultúra összetett és többretegű értelmezéséhez.



5. ábra: A digitális kultúra kettős köre (Forrás: Rab, 2016)

Rab (2016) modelljében fontos jellemzőként azonosítja az egyes alkotórészek tulajdonság-párjaikra, illetve egymásra vonatkozó hatásait, kiemelve azt, hogy a digitális kultúra folyamataiban nem csupán egy-egy pár jellemző meglétéről beszélhetünk, hanem mindegyik különböző mértékű jelenlétéről. Későbbi munkájában Rab (2017) részletesen kifejti az egyes alkotórészeket.

Interaktivitás – Interkonnektivitás

A hagyományos média alapvetően egyirányú információmegosztási logikája hasonló módon épül fel, mint a frontális módszereké. A tudás birtoklása és átadása hatalmi és aszimmetrikus környezetben zajlik, ahol igen korlátozott a visszacsatolás, a kétirányú információáramlás. A digitális környezet nem pusztán lehetőséget ad az interakciók kiterjesztésére, hanem az interaktivitás természetes és bevett gyakorlattá válik, így egyre inkább a „fogyasztó” szerkeszti a tartalmakat. És ez a logika érvényesül a média világán kívül is, ami könnyen a szocializációs közegek konfliktusához is vezethet (Székely,

2014). Egy, az iskolában megjelenő mobiltelefonok, multimédiás eszközök használatáról szóló vizsgálat szerint minden második diák szöveges üzeneteket ír/fogad, minden negyedik közösségi oldalakat használ a tanóra alatt (Burak, 2012). Az „always on” fontosságát fentebb is láthattuk megmutatkozni, a 15-29 évesek negyede folyamatosan elérhető az infokommunikációs technológia révén. Ez az interkonnektivitás, ami a folyamatos kapcsolatban maradás érzését jelenti a technológiát használók számára. A behuzalozottság miatt – a hozzáférési küszöböt átlépve – bárki vagy bármely közösség meglehetősen nagy nyilvánossághoz juthat a világhálón, ahol interakcióban lehet, kommunikálhat másokkal vagy más közösségekkel. Az IKT eszközök konvergenciájának következtében a mobiltelefon, a számítógép és az internet egyre inkább egységes, állandó, interaktív kapcsolatot biztosító eszközrendszerre olvad össze. A konvergencia két legfontosabb szintje az eszközök konvergenciája és a szolgáltatások konvergenciája. Az előbbi a különböző hálózati platformok azon képességét jelöli, hogy alapvetően hasonló szolgáltatási fajtákat hordoznak, így a távközlés, az informatika és a média gyakorlatilag összeolvad. Az utóbbi olyan eszközök összefonódásának kifejezésére szolgál, mint például a telefon, a televízió és a személyi számítógép.

Állandóság – Azonnaliség

Az idő, mint rugalmasan változtatható paraméter soha korábban nem volt ennyire fontos. Az időalapú verseny és az annak eredményeképpen megjelenő termék- és szolgáltatásbőség olyan időspirálba szorítja az információs társadalom emberét, ahol egyik felől erőforrás-bővítő tevékenységei (pl. határidős munkák, vizsgák stb.) készítetik rugalmasságra, másik felől a szabadidős lehetőségeinek megnövekedett kínálata ösztönzi idejének hatékonyabb menedzselésére. A felborult időt már nem pusztán az éjszakai műszakokban, vagy a folyamatosan „nyitva tartó” internetben, hanem az összecsúszó alaptevékenységekben (pl. élethosszig tartó tanulás) és életszakaszokban (pl. a fiatalkor különböző formáinak kialakulása) is tetten érhetjük (Székely, 2015b).

A fizikai világ határvonalai elmosódnak, ahogy az idő is másfajta hangsúlyt kap, így például bármi, amit digitális környezetünkben teszünk, nyomot hagy maga után. A digitális környezetben az információk rögzülnek és inkább az okozza a kihívást, hogy ezeket a nyomokat – ilyen jellegű szándék esetén eltüntessük – semmint megőrizzük ezeket (Rab, 2017).

Az állandóság, mint az idő végtelenítése mellett markáns jellemzője a digitális környezetnek az azonnaliség. Az információ átadásának terjedési késleltetése gyakorlatilag nulla, az információ gyorsan átalakítható, megosztható és szinte mindig visszakereshető.

Multitasking – Mikro-idő kihasználása

A multitasking a gyakorlatban azt jelenti, hogy sok mindent csinálunk egyidejűleg. A hatékonyság ígérete, az időprés kényszere, illetve a technológia lehetősége a multitaskingra összefonódó, párhuzamos tevékenységeket eredményez, amelyek felaprózhatják a figyelmet, így egyes elemei könnyen háttérbe szorulhatnak. A multitasking mindennapos tevékenység, az emberek túlnyomó többsége naponta gyakorolja úgy, hogy valójában nincs is ennek tudatában (Székely, 2015a). Spink és munkatársai (2007) idézik MacIntyre (2001) megállapítását, miszerint a multitasking egy lényeges emberi viselkedés, mind otthoni, mind munkahelyi környezetben. Több, konkurens tevékenységet foglal magában, amit egyre inkább elősegítenek az információs rendszerek (Spink et al., 2007).

A kommunikációs és média multitaskingnak újabb lökést ad az okostelefonok, tabletek, e-book-ok és más hordozható eszközök megjelenése. A többképernyős fogyasztást (*multi-screening*) vizsgáló kutatásokból kiderül, hogy eszközök számának növekedésével nő a valószínűsége a párhuzamos használatnak. Kenyon (2008) azt állítja, hogy az emberek 95 százalékára jellemző a multitasking tevékenység és mindennapjaik mintegy egyharmadában végeznek párhuzamos tevékenységeket.

A mikro-idő szorosan a multitaskinggal együtt értelmezhető tevékenység, mindkettő az idő felhasználásnak menedzselésén alapul. A hatékonyság a multitasking esetében a több tevékenység egyszerre való elvégzésének irányába hajtja az információs társadalom emberét. A rövid időegységek, amelyek korábban céltalan szemlélődéssel, várakozással teltek, a digitális kultúra azonnal rendelkezésre álló gazdag eszköztárának birtoklása révén nem maradnak már üresek. A mikro-idők kihasználása ugyan nem a mobilkészülököknek köszönhető, de terjedésük hatalmas léptéke ebben mutatkozik meg leginkább (Rab, 2017). A holt időben történő eszközhasználat az okostelefonok elterjedésével vált igazán népszerűvé, ennek vélhetően az az oka, hogy az okostelefonok funkcionalitása és élménykínálata sokkal bővebb, mint a hagyományos mobiltelefonoké. Az okostelefonok holt időben történő használata (instant játék, böngészés, közösségi oldalak, e-mail ellenőrzés stb.) mára teljesen köznapi jelenséggé vált. A tapasztalatok szerint a holt időben történő használat mellett egyre gyakoribb, hogy más tevékenységek alatt is jelen van az okostelefon használata. Turkle (2011) azt állítja, hogy sokszor előfordul, hogy a társas tevékenységeink során is inkább az eszközeinkhez fordulunk, hiszen lehetőség van arra, hogy ha a kontextust holt időként érzékeljük, valami sokkal fontosabbat csináljunk. A folyamatos bekapcsoltság lehetőséget ad arra, hogy mindig máshol legyünk, ami egyfajta társas magánnyá vezethet.

Szóbeli írásbeliség – Elszakadás a forrástól

A digitális környezetben az írásbeli kommunikáció sokkal inkább a szóbeliség jegyeit hordozza. Az írásbeliség és a szóbeliség összemosódik, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy a digitális szövegek megjelenésükben, elérhetőségükben és változatosságukban, összekapcsoltságukban a szóbeli kommunikáció jellegzetességeit mutatják.

Az elmúlt néhány évtized alatt az írott és beszélt nyelvnek, valamint a képi tartalmaknak az összekapcsolódása a mindennapi kommunikáció általános jelenségévé vált (Szécsi, 2015). A digitális média a leírt szöveget, a képet, a hangot és az adatokat kombinálja egymással, ezáltal alkotja meg az összetett üzenetet. A digitális médiában megjelenő üzenetet a befogadók is összetettebb módon, multimediális érzékeléssel, multi-hálózatokba csatlakozva érzékelik.

Nyelvészek megfigyelték, hogy az írott szövegekben is egyre inkább kimutathatók olyan a szóbeli kifejezőmódban megtalálható sajátosságok mint a tagolatlan vagy hiányos mondszerkesztés. Az élőbeszédre jellemző panelek kiegészülnek olyan, az írott szövegben megjelenő jellegzetességekkel, mint a halmazott vagy éppen hiányos írásjelek, a változatos kis- és nagybetűk használata, a hangulatjelek szerepeltetése (Simon, 2014). A digitális kultúra egyes felületein az újfajta nyelvhasználat, sőt, új szabály- és normarendszer alakul ki, amely felülírja a hagyományosan elfogadott írásbeliség normarendszerét.

A digitális világ szabályrendszere a nyelvhasználatban és egyáltalán a technológia-használatban érvényesül, ennek köszönhetően kerülnek előtérbe az olyan fogalmak, mint a digitális írástudás, a média írástudás (műveltség), vagy az információs írástudás, amelyek ebben az új szabályrendszerben mérik a képességeket és jártasságokat. A digitális információk esetében – egyszerű hozzáférésük, megsokszorozhatóságuk, manipulációjuk és nem mellesleg a forrástól való elszakíthatóságuk okán – elemi fontosságúvá válik az információs írástudás. A digitális megjelenés a forrástól való függetlenedése új terhet ró az információt felhasználni kívánó aktorra, amely egy újfajta információkezelést, forráskritikát igényel.

Másolhatóság – Megfoghatatlanság

A digitális kultúra termékei könnyedén másolhatók, amely alapvetően segíti a tárolást és a megoszthatóságot, ugyanakkor lehetővé teszi az egyszerű manipulálhatóságot is. Mindez sokszor jogi problémákat is okoz elsősorban a fiatalabbak között. A megfontoltság hiányosságai, illetve a fiatalok jogértelmezése lehetnek azok az okok, amelyek a tájékoztatás és a prevenció terepeként azonosítják az ifjúság digitális életét. Nem pusztán arra kell gondolni, hogy a szerzői jogi kérdéseket az ifjúság meglehetősen laza természetességgel kezeli

– a szórakoztatóipar vélt vagy valós kárára –, hanem számos olyan kockázati tényezőre, amely biztonsági szempontból komoly következményekkel járhat. Ezekre sokféle példa akad, pl. iskolai verekedésről készült videofelvétel megosztása az interneten, illegális forrásból vagy törvénybe ütköző cselekményekről készült felvételek tárolása stb.

A digitális környezetben eltávolodunk a megfogható világtól, legtöbbször nem támaszkodhatunk érzékeinkre, ezért megnövekszik a bizalom és a megbízhatóság szerepe és mindezzel együtt a fizikai tapasztalás helyét átveszi az érzékelés.

Érzékelés – Tapasztalás

A digitális kultúra meghaladja a közvetlen tapasztalás egyeduralmát, a fizikai valóságról leválva új kereteket teremt a valóságnak. Az információs társadalom egyik legfontosabb tulajdonsága, hogy az idő mellett a tér is képlékennyé válik, amely az állandó szélessávú internetkapcsolattal bíró mobil eszközökkel (nem beszélve az egyre könnyebben hozzáférhető VR megoldásokról) a mindennapokban is megvalósul. A tér új dimenziója a fizikai terek mellé lépett, azokkal összekeveredve, azokat kiegészítve, vagy éppen azokkal konkurálva új minőséget eredményezett. Akár szélsőségeket is. Az állandó közösségi kapcsolódás is vezethet nem várt, káros eredményhez, ehhez elég az online zaklatás (*cyberbullying*) jelenségére figyelni, de a virtuális terek által nyújtott élmények a fizikai közösségből való kivonulást is eredményezhetik, ahogy ezt a hikikomorik példáján érzékelhetjük.

A közösségek formálódásában eddig meghatározó szerepet játszott a természeti környezet – a digitális környezetben ez a szilárd alap eltűnik. A közösségek kialakulásának egyik legerősebb meghatározója sokáig a földrajzi közelség volt⁴: nem alakulhattak ki közösségek egymástól távol élő (így a sűrű interakcióra képtelen) egyének között. A földrajzi meghatározottság az infokommunikációs eszközök révén feloldható, így az emberi kapcsolatok és érzelmek megannyi módon kifejeződhetnek. Az eltávolodás a fizikai világtól, a megfogható dolgoktól nem az utóbbi évtizedben kezdődött, gondoljunk a papírképeket felváltó, már kinyomtatásra nem is kerülő digitális fotókra, vagy a bankszámlán tárolt, majd bankkártyával kifizetett pénzre. A fizikai környezettől eltávolodó generált világ kétségtelenül új lendületet kapott a mobil eszközök vagy az olyan megoldások előretörésével mint a VR vagy éppen a kiterjesztett valóság (*augmented reality*).

Identitás – Bizonytalanság

A digitális kultúra lehetőséget teremt arra, hogy identitásunkat ne csupán fizikai formájában jelenítsük meg, hanem elektronikus formátumban is alakíthassuk. Az identitás részévé válnak a digitális környezetben megmutatkozó identitáselemek (pl. egy vezetett blog, vagy egy online közösségi oldalon üzemeltetett profil). Mindezek azonban könnyedén manipulálhatóak. Rab (2017) úgy fogalmaz, hogy a „*virtuális identitásunk kettős teherrel küzd: létfontosságú, de elszakítható tulajdonosától*”.

Ez a tulajdonsága természetesen veszélyt is hordoz magában. A személyiséglopás (*identity theft*) vagy éppen az online zaklatás mind olyan súlyos cselekmények, amelyek a virtuális identitás, de egyben a valódi fizikai személy támadását jelentik. Mindez félelmeket és kétségeket válthat ki a visszaélések miatt, miközben lehetőséget is ad az egyén kiteljesedésére. A bizonytalanság tehát eleve kódolt a rendszerben, éppen ezért az információs-prevenációs tevékenység során szükség van a használathoz kapcsolódó tudatosság növelésére. Az infokommunikációs eszközökhöz kapcsolódó szolgáltatások sokféle biztonsági kockázatot rejtjenek magukban, amelyekre nem minden esetben vagyunk felkészülve, különösen a fiatalok. Az elektronikus adatok védelme (adathalászat elleni védelem) mellett természetesen fontos a káros tartalmaktól való megóvás is, bár a gyakorlatban az utóbbi szerepének megítélését szintén viták tarkítják.

III. A digitális szociálpedagógia alapjai

A szociálpedagógiában jelentős hangsúlyt kap a közösségiség és a szociális tanulás (Nagy, 2017). Közösségek nem pusztán térben és időben azonos helyen lévő emberekből állhatnak, a közösséghez való tartozás érzése abban az esetben is jelen lehet, ha annak tagjai fizikailag nem találkoznak egymással. Anderson (2006) a nacionalizmust kutató munkájában foglalkozik a közösség ideájával, a gondolataiban megjelenő elképzelt közösség jó alapot jelent a digitális világban lévő közösségek valódi közösségekként való értékelésében. A „közösség” – legyen az fizikai vagy digitális környezetben szervezett – maga is virtuális abban az értelemben, hogy közvetett és képzeletbeli, ennek alapján, pusztán a személyes kontaktus hiányából adódóan, nem lehet a digitális világban szerveződő közösségeket alacsonyabb rendűnek tekinteni.

Nem mehetünk el amellett, hogy el ne ismernénk, hogy a virtuális és fizikai közelségen alapuló közösségek összehasonlítása sokszor szembeállításként jelenik meg. A virtuális közösségeket a „valódi” közösségekkel szembeállítók vélekedése szerint az előbbieket kevésbé értékesek, személytelenek, csupán

árnyékai a való világban szerveződő társaiknál. A kétféleképpen szerveződő közösség különbségeit hangsúlyozók között vannak olyanok is – kétségtelenül kisebb számban – akiknek a virtualitás merőben új tapasztalatokat nyújt, mondhatni az ember hátrahagyja testi adottságait, és úgy csatlakozik ezekhez a közösségekhez. A külsődleges (testi) adottságok háttérbe szorulásának előnye lehet, hogy az előítélettel körülvelt (pl. kisebbségben vagy fogyatékkal élő) egyének számára lehetőség nyílik az előítélet-mentes környezet biztosítására.

Az információs társadalom világában kevés olyan közösség létezik, amelyik tisztán egyik vagy másik térben szervezi magát. A gyakorlatban a fizikai kontaktusban lévő emberek alkotta hálózatok jelennek meg digitális formában vagy fordítva a digitális formában felépült hálózatok személyes (*face-to-face*) kapcsolódásokat indukálnak, és a kapcsolattartás mindkét térben jelen van. Kizárólag abban az esetben beszélhetnénk tisztán virtuális közösségekről, ha az adott közösség tagjai kizárólag az internet (vagy más infokommunikációs eszköz) révén tartják egymással a kapcsolatot. Természetesen vannak ilyen hálózatok is, amelyek leggyakrabban valamilyen internetes tevékenység (pl. online játék) köré szerveződnek.

Mindezek alapján arra lehet következtetni, hogy a valódi és a virtuális környezetben végzett szociálpedagógiának hasonlóak a céljai, és a sikerkritériumai is nagyban hasonlítanak egymásra. A digitális világ tehát egy extra nevelési-szocializációs színtér. E térben a digitális szociálpedagógia feladata olyan készségek kialakítása, amelyek segítik az online térben történő biztonságos eligazodást (kritikus gondolkodás, információs írástudás⁵ stb.) és segítséget nyújt az offline térbeli felhatalmazottsághoz (*empowerment*) is. Ez a digitális tér jellegéből fakadóan jóval nagyobb rugalmasságot kíván az offline világnál. A gyakorlatban ez a fiatalok számára nyújtott jelentős szabadság mellett többek közt a folyamatos rendelkezésre állást (*always on*) követeli meg az ifjúsággal foglalkozóktól is.

A digitális környezetben végzett szociálpedagógiai munkának alapvetően két gyakorlati megközelítésmódja van, amelyeket a digitális szociálpedagógia (vagy akár a virtuális ifjúsági munka) két szintjeként is lehet jellemezni. Első szint a passzív, második az interaktív viszonyulás.

A passzív munka során a digitális környezetet gyakorlatilag információterjesztésre használjuk fel, kihasználva azt, hogy a könnyű másolhatóság és az internetes eszközök miatt ezt olcsón és látványosan megtehetjük. Egy rendezvényről szóló híradást nem kell minden iskolában kiplakátolni, elég mindegyikbe elküldeni e-mailben, és ők közzéteszik, vagy közvetlenül elérhetjük az érdeklődőket weblapon, levelezőlistákon stb. keresztül. A konvergencia miatt a

gyakorlatban ez azt jelenti, hogy nem elegendő csak egyik vagy másik megoldás mellett lándzsát törni, hanem az elektronikus és az offline módszerekkel is egyaránt élni kell. Ne feledjük, hogy míg néhány éve az elektronikus megoldásokat alkalmazók nagy sikerre számíthattak, ma már sokkal bonyolultabb a képlet, hiszen szinte minden szervezet és minden program „fent van a hálón” is. Valahogy úgy lehetne ezt megfogalmazni, hogy míg néhány éve az elektronikus megoldások relatív előnyt jelentettek a használóknak, ma már relatív hátrányt jelentenek a nem használóknak.

Az információterjesztésen túl kezdődik azonban az igazi tevékenység – az interaktív szint. Az interaktív szinten az információ-megosztás nem egyirányú: nem egy adatközlőtől halad egy fogyasztó felé, hanem kétoldalú: a felhasználó tartalom-befolyásolóvá, -előállítóvá, -tulajdonossá, partnerré válik. Az eszközök tehát leginkább az interaktív megoldások lehetnek, ahol a szakember és a fiatalok egy kvázi közösség részeként folytathatnak interakciókat egymással.

Így a „digitális szociálpedagógus” az offline környezetből ismert tudását-készségeit-attitűdjeit az online világban is meg kell őrizze, de ezen túlmenően a digitális kultúra sajátosságából eredően kiemelten fontos a bizalom megszerzése és megtartása. Ennek érdekében szükségesek azok a digitális azonosítók, amelyekeken keresztül elérhetővé válik a szakember (mobiltelefon szám, e-mail cím, chat-név, nicknév, profil egy közösségi oldalon stb.), fontos az azonosíthatóság egyértelműsége, ellenőrizhetősége (pl. másik, hivatalos szervezeti oldalon). A digitális világ – mint fentebb olvashattuk – interaktív, ezért az azonosíthatóság mellett kiemelten fontos az elérhetőség is. Egy névnek vagy egy címnek csupán akkor van valódi haszna, ha interakciós lehetőséget is kínál (e-mail cím, telefonszám, chat-azonosító stb.). Érdeemes megjegyezni, hogy a kommunikációs trendek változását, az új kommunikációs szolgáltatások megjelenését követni szükséges, ugyanis az innovációk diffúziójában a fiatalabbak jellemzően az innovátorok csoportjaiban vannak jelen. Az azonosíthatóság és az elérhetőség sem elég önmagában, ha nincs folyamatos reagálás (az azonnalítás követelménye). Fontos, hogy kövessük az íratlan szabályokat a reagálásban, illetve megadjuk a megfelelő tájékoztatást, amennyiben a szokásos időn belül nem tudunk válaszolni.

Az interakciók jellegzetessége az interaktivitás, minden esetben figyelembe szükséges venni azt, hogy a digitális kommunikáció sosem egyirányú, hanem legalább kétirányú. Ez azt jelenti, hogy azok az eszközök számíthatnak a sikerre, amelyek biztosítják a lehetőséget a reagálásra, a megoszthatóságra. A kapcsolódások a hálózati logikának megfelelően épülnek, ezért nem egy-egy kapcsolat kialakítása a cél, hanem a hálózat integráns részének lenni. A szociálpedagógusi munkának akkor lesz eredménye, ha nem sok egymás mellett

lévő direkt kapcsolatra, hanem hálózatra épül. A hálózat (önkéntes és öngerjesztő) tudásmegosztást, közösséget, reakciókat jelent.

A digitális szociálpedagógia alapelvei összefoglalva tehát a következők: aki erre a munkára vállalkozik, annak a hagyományos szociálpedagógiai tulajdonságokon túl *legyen azonosítható, felelős, interaktív digitális azonosítója, éljen vele, építsen hálózatot, vonjon be minél több résztvevőt és aktivizálja őket!*

Hivatkozások

Anderson, Benedict (2006): *Elképzelt közösségek – Gondolatok a nacionalizmus eredetéről és elterjedéséről*. L'Harmattan.

Burak, Lydia (2012): Multitasking in the University Classroom. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 6 (2)

Kenyon, Susan (2008): Internet Use and Time Use: The Importance of Multitasking. *Time Society*, 17 (2-3), 283-318. o.

Nagy, Ádám (2017): Ifjúsági munka: a XXI. század szociálpedagógiája? In: *Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem, Kecskemét.

Nagy, Ádám – Székely, Levente – Barbarics, Márta: Youth and Leisure time. In: Benkő, Zsuzsanna – Modi, Ishwar – Tarkó, Klára (2017): *Leisure, Health and Well-Being: A Holistic Approach*. Palgrave Macmillan, 153-170. o.

Nagy, Ádám (2016): Narratívák hálójában: az ifjúság megismerési és értelmezési kísérletei a rendszerváltástól napjainkig. In: *Negyedszázad – Magyar Ifjúság 2012*. Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány. 400-431. o.

Nagy, Ádám (2013a): *Szabadidős tervek és tevékenységek*. In: Székely, Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012*. Tanulmánykötet. Kutatópont, Budapest. 211-228. o.

Nagy, Ádám (2013b): Szocializációs közegek. *Replika*, 83 (93), 108. o.

Pintér, Róbert – Székely, Levente (2006): Bezzeg a mai fiatalok – a tizenéves korosztály médiafogyasztása a többségi társadalom tükrében. In: *Internet.hu – A magyar társadalom digitális gyorsfényképe 3*. 137-160. o.

Putnam, Robert D. (1995): Egyedül tekézni: Amerika csökkenő társadalmi tőkéje. In: Lengyel, Gy. – Szántó Z. (szerk.) (2006): *Gazdaságszociológia. Szöveggyűjtemény*. Aula, Budapest. 207-219. o.

Rab, Árpád (2017): *Bevezetés a digitális kultúrába*. Globe Edit, 2017.

Rab, Árpád (2016): Az újmédia és a digitális kultúra nemzedéke: virtuális terek, digitalizált hétköznapiak. In: *Negyedszázad – Magyar Ifjúság 2012*.

Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány. 277-305. o.

Simon, Viktória (2014): Modern kódkeveredés: az internetes nyelvhasználat hatásai fiatalok írásbeli fogalmazásaiban. *Anyanyelv-pedagógia*, 7 (1).

Spink, Amanda – Alvarado-Albertorio, Frances – Narayan, Bhuvra – Brumfield, Jean – Park, Minsoo (2007): Multitasking Information Behaviour in Public Libraries. A Survey Study. *Journal of Librarianship and Information Science*, 39 (3). 177-186. o.

Szécsi, Gábor (2015): Nyelv és kreativitás az információ korában. *Jel-Kép*, 4/2015. 133-138. o.

Székely, Levente – Szabó, Andrea (szerk.) (2017): *Ezek a mai magyar fiatalok! A Magyar Ifjúság Kutatás 2016 első eredményei*. Új Nemzedék Központ.

Székely, Levente (2015a): Médiafogyasztási és kommunikációs szokások változása – multitasking stratégiák. In: *Metszéspontok. Társadalomtudomány és infokommunikáció az ezredforduló után*. Gondolat-Infonia. 321-349. o.

Székely, Levente (2015b): The Typology of Multitasking Activity. *European Journal of Communication*, 2015, Vol. 30 (2). 209-225. o.

Székely, Levente: Az új csendes generáció. In: Nagy, Á. – Székely, L. (szerk.) (2014): *Másodkézből – Magyar Ifjúság 2012*. ISZT Alapítvány-Kutatópont. 9-28. o.

Székely, Levente – Nagy, Ádám (2011): Online Youth Work and eYouth – A Guide to the World of the Digital Natives. *Children and Youth Services Review*, 33 (11). 2186-2197. o.

Székely, Levente – Rab, Árpád – Nagy, Ádám (2008): Virtuális ifjúsági munka. In: Nagy, Á. (szerk.) (2008): *Ifjúságügy*. Palócvilág – Új Mandátum, Budapest. 420-445. o.

Tapscott, Don (1997): *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. McGraw-Hill, Inc., New York.

Trencsényi, László – Nagy, Ádám (2016): Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága. *Iskolakultúra*, 26 (10). 81-97. o.

Turkle, Sherry (2011): *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books; 1 edition (January 11, 2011)

Jegyzetek

- 1 E helyütt megkerüljük a vitát a neveléstudományi vs. szociális munka irányú megközelítések ellentétéről (erről bővebben lásd: Nagy, 2017), ugyanis meggyőződésünk, hogy a gyakorlatban ezek nem válnak el, s a prevenciós terek és teendők, illetve a kiterjesztett szocializációs terek és az azokban értelmezett nevelési feladatok egybeesnek, legfőképp a digitális világban.
- 2 Tapscott (1997) munkájában a net generációt az 1980-tól születettekre használja.
- 3 Gondoljunk akár a háztartások, akár az oktatási intézmények infokommunikációs forradalmára.
- 4 Az amerikai civil társadalom bomlásáról, a társadalmi tőke csökkenéséről Putnam (2006) úgy gondolkodik, hogy arra a munkaidő növekedése és az együttélési szokások (kevesebb házasságkötés, több válás) változása mellett, a térbeli mobilitás és a szabadidő technicizálódása gyakorolt számottevő hatást.
- 5 Az információs írástudás, azaz az eszközök használatának készsége nem egyenlő azzal a képességgel, amely az értéket képes kiválogatni az információk tengeréből (kritikus gondolkodás). Ebből adódóan a digitális szociálpedagógia feladata megtanítani, hogy mi mennyit ér, melyik a fontos információ, melyik haszontalan – azaz az információs írástudás elsajátításának elősegítésében is szerepet vállalhat.

Nagy Ádám

Ifjúsági munka: a XXI. század szociálpedagógiája¹?

Jelen cikk célja részben a hagyományosnak nevezett „intézményes pedagógiai” (iskolapedagógiai) és a szociálpedagógiai diskurzus összevetése, valamint a szociális munka felől és a pedagógiai megközelítésben értelmezett szociálpedagógia összehasonlítása². Ez utóbbi kapcsán nem vállalkoztunk, nem is vállalkozhatunk valamennyi szociálpedagógiai meghatározást vagy jellegzetességet egy csokorba gyűjteni. Ezen túlmenően célunk annak a gondolatnak a felvetése, hogy a két szociálpedagógiai megközelítés a korábban nemzeti keretekben megjelent szociálpedagógia XXI. századi integrálódó Európában az ún. ifjúsági munka narratívájában egyesül.

A modern társadalom kifejlődésekor erős volt a hit abban, hogy az ifjúsági nevelés valamennyi problémájára az iskolai oktatás választ lesz képes adni, többek közt lehetőséget teremtve arra, hogy mindenki „azonos helyzetből” kezdje meg pályáját (vö. Bourdieu, 1974) (Wroczynski, 2000). Ugyanakkor azt kellett tapasztalni, hogy az iskola, vagy gyakorlatiasabban fogalmazva a tan kötelezettség bevezetése egyedül nem volt képes a modernitásba való átmenet ifjúsági problémáit kezelni (Giesecke, 2000), sőt, a társadalmi szelekció küldetését elvállalva újabb feszültségek forrása lett (Loránd, 2002; Ferge, 2008). A szociálpedagógiai szemlélet – s nyomában a szociálpedagógia mint tudományos diszciplína kialakulása – épp ennek a reménynek a kudarcát, illetve az arra adott választ tükrözte (amely persze nem jelenti azt, hogy az iskola nem segített valamelyest a fenti meritokratikus elképzeléshez közelebb jutni, de azt mindenképp, hogy nem az iskola lett az egyetlen, pusztán az első lépés ezen az úton). Sőt, épp az iskola „hozta felszínre az életpálya megindítását biztosító feltételek bonyolultságát”, ekkor lettek nyilvánvalók a végletekig eltérő előfeltételek (Wroczynski, 2000).

A pedagógiai viszonyokat kizárólag szabályszerű társadalmi intézményekbe terelve merev, bürokratikusán túlszabályozott pedagógiai területek jönnek létre, hiszen a nevelő szerepe, feladata és eljárásrendje e területeken előírt. Ilyen terület többek között az iskola, nyomában az óvoda, a kollégium, később az iskolásodó szakmai képzés, végül a gyermekvédelmi kihívásokra is az államtól felügyelt intézményes megoldás, a lelencházból, árvaházból kinőtt

nevelőotthon, „javító intézet”. A kevésbé intézményesített-intézményesülő pedagógiai tér, sokkal mozgékonyabb, dinamikusabb és jellegzetesen mindig a konkrét élethelyzetből, fejlesztést, támogatást, helyreállító nevelést, korrekciót igénylő diagnózisból indul ki (Mollenhauer, 2000), így a legkevésbé teremti újra a korábbi hatalmi helyzetet.

Mindezek ellenére az intézményesített iskolarendszer arra törekszik, hogy a generációs szocializációs folyamatokat lehetőleg egy intézménybe terelje, s akik képtelenek ezen intézményes keretrendszernek eleget tenni, azok az intézményen kívül rekednek (Giesecke, 2000). Míg a társadalom más szegmenseiben már régen elfogadott a fiatalok megnövekedett önállósága, az iskola paternalizmusával még mindig a hagyományos „átmeneti” ifjúságképet konzerválja (Zinnecker, 1993). Ily módon az intézményekben gondolkodók első sorban az iskola falai között képzeltek a „normális” szocializációt, míg az erre valamiért képtelenek ebből jórészt kimaradnak, s ezen kimaradók kifejezetten feltételezik, igénylik az iskolán túli pedagógiai terek létét, a „mostohagyerek” szociálpedagógiát (Giesecke, 2000).

I. Az intézményes és a szociálpedagógiai gondolkodás

Fentiekre tehát válaszként született meg a német, „weimari” eredetű, az európai államok mintegy harmadában-felében használatos kisközösségi irányultságú szociálpedagógiai fogalom³ (Teleki, 2010). Kialakulásában vélhetőleg szerepet játszott, hogy a modernitásban a közösségből (Gemeinschaft) absztrahálódó és individualizálódó társadalomban (Gesellschaft) (Tönnies, 2004)⁴ a pedagógiai individualizmus csaknem kizárólagosan nyert teret (Schlieper, 2000), a társadalmi-pedagógiai problémák azonban ezzel mégsem oldódtak meg.

A klasszikus meghatározás szerint szociálpedagógia mindaz a nevelés, ami a családon és iskolán túlmutat, azaz a nevelés e „harmadik terep” elmélete és gyakorlata, minden pedagógiai territóriumot magába foglalva, ami az iskolán és a családon kívül esik (Baumer, 1929). Már a szociálpedagógia klasszikusai sem egységesen értelmezték a fogalmat: Nohl (2000) nemcsak a kezelést, de a megelőzést is szem előtt tartotta; Schlieper (2000) szerint viszont az ifjúság gondozás állami tevékenység, s sem az iskolán és családon kívüli nevelés nem fedi le jól a szociálpedagógia fogalmát, mert a családon és iskolán belül is folyik szociális nevelés, másfelől míg az állami nevelés feladata például a szakképzés, addig az nem része a szociálpedagógiának. Mollenhauer (2000) is túlmegy a Baumer-féle meghatározáson, véleménye szerint a szociálpedagógia lényegét az egyén társadalomba illeszkedése, illetve a generációk egymáshoz

való viszonya jelenti, s míg a segítségnyújtás, mint közösségi tevékenység értelmezhető pedagógia nélkül, a pedagógia és a szociálpedagógia nem értelmezhető a környezet hiányában. Rauschenbach (2000) szerint a szociálpedagógia nem egyértelmű területet jelöl ki magának, a baumeri kategória értelmében a felnőttképzés, a gyógypedagógia és a szakmai képzés is a szociálpedagógia része lenne, már pedig ez ténylegesen nincs így.

Míg Baumer (1929) a szociálpedagógiát a pedagógia egyik szegmensének tartja, addig Natorp (2000) a szociálpedagógiát tartja általában a tényleges pedagógiának, mert szerinte a nevelés egyáltalán és elvileg sem lehetséges a társadalmi környezethez való viszonyulás nélkül. Natorp (2000) tehát a szociálpedagógiát nem a pedagógia egy részterületének ismeri el, hanem a pedagógia egyfajta értelmezésének, amely nem az egyént, hanem a közösséget állítja középpontba, ezzel tulajdonképpen egyenlőségjelet téve a pedagógia és szociálpedagógia között. Niemeyer (2000) szerint a szociálpedagógia „a sorsukra hagyottak egységes pedagógiai és pszichológiai koncepciója”.

Látható, hogy a szociálpedagógiának nincs minden releváns szereplő által osztott értelmezése, hivatkozási pontjai és koordinátái nem stabilak⁵ (Thole, 2000). Emellett a tudományos közösség sokszor elvitatja tudományos identitását és túl gyakorlatiasnak tartja, míg a szakmai terep számára túlságosan általános és elméleti. Holott itt egyfajta kölcsönös tanulási folyamat is lehetővé válna: a tudományos logika az elméleti, általános fejlesztések terén, míg a szakmai tapasztalat a gyakorlati normarendszer kapcsán adhatna kiindulópontot, kapcsolódást, csatlakozási lehetőséget (Thole, 2000)⁶.

A szociálpedagógia két fő hagyományt tekint sajátjának: egyfelől a neveléstudományt, másfelől a szociális munkát. Diesterweg, a fogalom vélhetőleg első használója⁷ is valószínűleg azt kívánta kifejezni, hogy a fogalomnak egyszerre van pedagógiai és szociális „felelőssége” (Tuggener, 2000), egyszerre a neveléstudományi és a szociális munka diskurzus része (Rauschenbach, 2000). „A szociálpedagógia kialakulása a neveléstudományon belül történt, de később a szociális munkával ötvözve új tudományággá nőtte ki magát, amelyben mindkét elem egyformán fontos szerepet tölt be” (Thiersch, 2000)⁸, a két terület összefogása adja a szociálpedagógia lényegét (Budai, 1990).

A szociális munkában az irányító, beavató, teljesítménykényszerítő érvényesítő módszeregyüttes helyett a tanácsadás módszere mindig is a problémakezelés bevált módja volt, amely egyenrangú partneri viszonyokat feltételez, amit viszont a pedagógia sokszor csak hierarchikusan, nevelő-nevelt viszonyban volt képes értelmezni. Nohl ugyanakkor vitázik a szociálismunka-megközelítéssel, mert szerinte a szociálpolitikának ellenpólusra van szüksége, hogy az egyéni felelősségvállalás is megjelenjen, ugyanis a problémás helyzet nem

pusztán a körülmények függvénye, abban az egyéni felelősségvállalás – legalább a kilábalásban – keresendő. Ráadásul tulajdonképpen bármilyen humán tevékenységben – ha máshogy nem, rejtve – benne van a nevelési szándék (Tuggener, 2000).

Annyit mindenesetre láthatunk, hogy az intézményes pedagógia és a szociálpedagógia eltérő megközelítésű. Míg az intézményes pedagógia hagyományosan individuális alapú⁹, addig a szociálpedagógia jórészt¹⁰ az organikus kisközségi megközelítést vallja magáénak (*1. táblázat*). Natorp (2000) szerint a szociálpedagógia célcsoportja nem is az egyes ember, hanem maga a közösség, s célja ennek formálása. Ezzel kapcsolatban arra hívja fel Schlieper (2000) a figyelmet, hogy a közösségek mégis csak tagjaik céljainak előmozdításában kell érdekeltnek legyenek, így bár az ember társas lény, de nem az egyén van a közösség jólétéért, hanem a közösség az egyénéért. Ezen félreértés, félremagyarázás „állami pedagógiává” emelt torzóit láthatjuk a kommunisztikus, de akár a nemzetiszocialista törekvésekben (Schlieper, 2000), amely a tömegbefolyásoláshoz ugyan lehet elegendő, a neveléshez azonban nem. Emellett a közösségi szempontok hangsúlyozottan az individuális megközelítés mellé és nem helyébe kell lépjenek, mert a közösségi szempontok, a nevelés szociális oldalának túlhangsúlyozása (vagy akár kizárólagosságának emlegetése) is csapdahelyzetet eredményez (Schlieper, 2000)¹¹: a nevelés és a nevelés tan egyszerre individuális és szociális kell legyen.

A szociálpedagógia pedagógiai jelentősége, hogy nyitott (nyílt végű), azaz nincs előzetesen elrendelt, csak ajánlott tartalom vagy forma, azt a benne résztvevők alkotják, módszereiben jóval inkább megjelenik a laissez-faire pedagógia hagyománya. A pedagógiailag felhatalmazott személy nem gyakorol közvetlen és kizárólagosan követendő befolyást a folyamatokra, így nem tölti be a hagyományos tanár szerepét. Ilyen értelemben a szociálpedagógia „befejezetlen” meghatározású tevékenység, mert egy állandóan változó, fejlődő gyakorlatot jelez (Davies, 2009).

Míg az intézményes pedagógia korábban az elit pedagógiája volt (vö. a premodern kolostoroktól a tankötelezettségig), addig a szociálpedagógia először a leszakadókat igyekezett megszólítani. Míg az intézményes pedagógia történelmileg top-down szerkezet (az elit felől teljesedett ki és lett valamennyi társadalmi csoport számára elérhető), addig a szociálpedagógia bottom-up fejlődött (Giesecke, 2000), hiszen először a társadalom leszakadó részei számára vált elérhetővé, a hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozás kapcsán alakult ki. Míg korábban a szociálpedagógia elsőrendű feladatának a társadalom leszakadó rétegeivel, illetve a testi, szellemi, szociális okból akadályozottakkal, veszélyeztetettekkel (Schlieper, 2000) való pedagógiai munkát

értették (pl. szegénygondozás, büntetés-végrehajtás), mára ez a teljes társadalmi spektrumot átfogó szolgáltatássá vált, mégpedig úgy, hogy a hagyományos kliensek számára a szociálpedagógia megmarad „kemény szociálpedagógiának”, addig a többi fiatalnak egyfajta „szoft szociálpedagógiaként” jelenik meg (Kozma – Tomasz, 2000)¹². Míg tehát a szociálpedagógia sokáig a nehéz helyzetben lévők kompenzációs lehetősége volt, s benne az alsóbb néprétegek felemelésének szándéka érhető tetten¹³ (Thiersch, 2000; Mollenhauer, 2000), addig mára már nemcsak krízisszituációkban jelenik meg, hanem annak prevencióját is magáénak tekinti. Már nem a problémahelyzetek kezelése a feladata, hanem olyan képességek, készségek kialakítása, amely lehetővé teszi a társadalomba illeszkedést és ezen problémahelyzetek megelőzését. Miközben a szociálpedagógia társadalmi lényt szintetizál az egyénből, aközben meg is kell szabadítsa a társadalmi determinációtól (Winkler, 2000).

A szociálpedagógia emellett nélkülözi a teljesítménykényszert (Budai, 1994). Ellentétben a szociális munkával és az iskolai pedagógiával, a szociálpedagógiai tevékenységnek nincs napirendszerű célkitűzése a fiatalok számára. Megközelítését tekintve a szociálpedagógia – ellenpontozva az intézményes pedagógia feladatközpontúságát (Budai, 1990) – a „vedd el, vagy hagyd ott” álláspontjára és az önértékelés fontosságának talajára helyezkedik, amely jelentősen eltér a formális oktatási rendszer megközelítésétől (Coussée et al., 2010). Másként fogalmazva, a szociálpedagógia egyfajta útmutatás, elvárás nélkül („guidance without dictation”) (Verschelden et al., 2009). Jól összevág ez Karácsony Sándor (1998) megfogalmazásával: *„főbűnöm az, hogy mindenáron tanítani és nevelni akartam, pedig félreérthetetlen jeleket kaptam arra, hogy szeressem az én kis felebarátaimat, úgy mint magam”*.

Az iskola – immanens tulajdonságainál fogva – kénytelen a tanulók személyiségét egyformán kezelni, az egyén személyisége emiatt épp az iskolán kívül fog csak megnyilvánulni. Így a szociálpedagógia elsősorban az iskolán (családon) túli terek megmunkálását vállalja fel (amely majd az ifjúsági munkában szervesül ténylegesen az előzetes hatalmi szerkezettől mentes szabadidőben – Nagy, 2013b¹⁴).

A mára a pedagógia antitéziseként is értelmezhető szociálpedagógiának (Budai, 1994) sokszor az iskolai közeg diszfunkcióival is meg kell küzdenie: a szociálpedagógia vezérelte praxisban – olykor a szociálpedagógiától megérintett iskolaintézményekben, gyermekvédelmi intézményekben – nemcsak az iskola nyújtotta kognitív tanulás, de a kisközösségi interakció, a szociális (adott esetben intergenerációs) tanulás is helyet kér magának. S mindezekén túl a kisközösségi megközelítés egyben jelenti a kooperatív helyzetek értelmezését és technikák használatát is.

	Intézményes pedagógia	Szociálpedagógia
Célcsoportjában	Individuális	Kisközösségi
Célcsoportjának elérésében	Felülről lefelé fejlődött/bővülő	Alulról felfelé terjeszkedő
Didaktikai céljaiban	Zárt végű	Nyílt végű
Teljesítményelvárás	Teljesítményelvű, „El kell vened”	Teljesítménykényszer nélküli, eredménykötelem hiánya „Vedd el vagy hagyd ott”
Értékelés	Külső értékelés dominanciája	Önértékelés jelentősége
Tanulási tere	Iskolaközpontú	Leginkább iskolán (és családon) túli
Tanulási típusa	Főként kognitív tanulás	Főként szociális tanulás
Vezetésében	Jórészt autokrata	Jórészt laissez faire
Együttműködésében	Alapjaiban versengő	Alapjaiban kooperatív

1. táblázat: Az intézményes pedagógia és a szociálpedagógia különbségei (forrás: saját szerkesztés)

Míg az intézményes pedagógia a tanulást individuális didaktikai problémára szűkíti, a nevelésszociológia a társadalomban meglévő értékrendszerek iskolán keresztüli közvetítését vizsgálja (Bourdieu, 1974). A tanári szemlélet individualitása és a nevelésszociológia társadalmi megközelítése (Kozma, 1999)¹⁵ közé ékelődik be a kisközösségi alapú szempontrendszer. Ebben az értelmezésben (2. táblázat) bár mind a nevelésszociológia, mind a szociálpedagógia vizsgált viszonyrendszere a pedagógiai tér; nevelésszociológiának az oktatás szakszociológiáját értjük, hiszen módszerei szociológiai természetűek, így megközelítése óhatatlanul társadalmi, míg szociálpedagógiának, a kisközösség megközelítésű pedagógiai eszközrendszerű és célú tevékenységet tekintjük (míg az intézményes pedagógia esetében az eszközrendszer pedagógiai és a megközelítés alapja az egyén).

	Nevelésszociológia	Szociálpedagógia
Vizsgált viszonyrendszer	Tanulás-nevelés-oktatás (pedagógiai tér)	Tanulás-nevelés-oktatás (pedagógiai tér)
Eszközrendszer	Szociológiai	Pedagógiai
Megközelítés	Társadalmi	Kisközösségi

2. táblázat: A nevelésszociológia és a szociálpedagógia különbségei (forrás: saját szerkesztés)

II. Szociális munka fiatalokkal vs. kiterjesztett tanulási tér: a szociálpedagógia szociális munka jellegű és pedagógiai megközelítése

Szöllősi (2017) utal rá, hogy a terület meghatározható lenne akár a gyakorlat-professzió oldaláról is. Ez ügyben sokkal inkább Sárkánnyal (2011) azonosulunk, aki szerint a szociálpedagógia – bár egyszerre tudományterület és szakma – a szakma feltétele a szociálpedagógia mint tudomány értelmezésének elsődlegessége. Szöllősi (2017) ezen túl amelletts teszi le a voksát, hogy a szociálpedagógia meghatározása, „valódi” identitásának felkutatása reménytelen kaland. A társadalomkutatói mainstreammel ellentétben megítélésünk szerint az, hogy egy területnek nincs konszenzuális vagy kvázi-konszenzuális meghatározása nem sokszínűségének, hanem konfúzitásának, tisztázatlanságának bizonyítéka. Épp ezért igyekszünk a lényegi erővonalakat tisztázni azzal, hogy tudjuk: a lehatárolás a XIX. században kialakult – és mára jól láthatóan idejétmúlt – diszciplináris környezetben történik.

Sárkány (2011) szerint a szociálpedagógia négy markáns irányzata különíthető el időben a filozófiai kérdésfeltevésből a pedagógiai értelmezésen keresztül a társadalomtudományig változva:

- A Karl Mager nevével fémjelzett XIX. századi szociálpedagógia ún. polgárnevelés értelmezés, ahol a szociálpedagógia egyszerre tartalmazta az individuálpedagógiát, a kollektívpedagógiát és az „állampedagógiát” és nemcsak a fiatalokra, hanem az idősebb korosztályra is értelmezett, viszont nincs szegénygondozási célzata. Ezen értelmezésben az egyén („én” értelmezés) alárendelődik a „mi” értelmezésnek (polgárnevelés, népnevelés).
- A Natorp-féle weimari szociálpedagógia a pedagógia általános eszméje, amely szerint az egyén közösség nélkül nem is lehetne ember, a nevelés csak közösségben értelmezhető, célja a társadalmi normák elsajátítása, s a nevelés individuális aspektusai meghaladásra érettek. Így a szociálpedagógia értelmezése kettős: tág értelemben az ember társadalmi jellegének tudománya, amelynek a pedagógia csak része, míg a szűk értelmezés szerint a nevelés szociális aspektusa.
- A nohli ugyancsak weimari szociálpedagógia a nevelés harmadik színtere. Értelmezésében a szociálpedagógia a bölcsészet, szellemtudomány része, és a szubjektív helyzetértelmezésből indul ki (növendék igényei, helyzet egyedisége stb.), az emberi méltóság elismerésére és a kölcsönösségre alapoz, amelyet gyakorlatban a reformpedagógiákban és az ifjúsági mozgalmakban lehet felfedezni (fontos, hogy itt a harmadik színtér nem a szabadidő (Nagy, 2013), hanem az ifjúságjóléti intézmények). Ezen irányzat szerint a

szociálpedagógia az ifjúsági jólét része, pótolva a családi és iskolai nevelés hiányosságait, olykor hivatali, hatósági feladatokat is ellátva.

- A Mollenhauerrel kezdődő immár ezredvégi szociálpedagógia a társadalom kihívásaira adott ifjúságsegítő válasz, amelynek más pedagógiai irányzatok nem szentelnek figyelmet. Ezen értelmezésben a szociálpedagógia az ifjúságsegítés tudománya, a modern társadalom kihívásaira (iskolai és családi nevelés elégtelensége, szakiskolák nem megfelelő pedagógiai teljesítménye, szocializáció hiátusai stb.) adott pedagógiai válaszok összessége. Ilyen értelemben a hagyományos nevelői szerepen túllépő szociálpedagógia nem pusztán az intézményi térben, hanem a társadalmi változásokban értelmezett, célja a felnőtté válás elősegítése (vö. átmeneti ifjúkor).

A másik legteljesebb leírást a szociálpedagógia meghatározásakor Hämäläinen adja, aki a „pedagógia” és a „szociális” összekapcsolását tekinti, amelynek háromféle módját veszi számba:

- A szociálpedagógia olyan pedagógia, amelyben a figyelem a fejlesztés társadalmi feltételeire irányul;
- A szociálpedagógia tulajdonképpen a közösségi alapú pedagógia;
- A szociálpedagógia olyan pedagógia, mely hozzájárul a jóléthez, elsősorban a hátrányos helyzetű, a szegény és az elnyomott csoportok tagjaira fókuszálva, megcélozva a társadalmi kirekesztődés megelőzését és a társadalmi befogadás előmozdítását (Szöllősi, 2017).

A három kettőre szűkül, amikor a két területként a közösségi alapú pedagógiát, illetve a szociális problémákra orientált cselekvést különböztetik meg. „Ma is két fő nézőpontot lehet azonosítani a szociálpedagógiában; az egyik azzal az elmélettel és tevékenységgel azonosítható, amely támogatja az embereket abban, hogy fejlődésük révén a társadalom, illetve a közösség tagjává válhassanak; a másik pedig azzal az elmélettel és gyakorlattal, mely a társadalmi kirekesztés megelőzésével és mérséklésével, a jólét előmozdításával foglalkozik.” (Szöllősi, 2017).

Míg az angolszász megközelítés szerint a szociálpedagógia tulajdonképpen gyerekekkel történő szociális munka¹⁶, a német modell szerint a szociálpedagógia pedagógiai diszciplína (Hegyesi, 1993; S. Faragó, 1993). Oka ennek az is, hogy a „social/Social” fogalom esetében az angolszász hagyomány inkább a szegény, kiszolgáltatott, szociális értelmezést, a német a társadalmi jelentést vallotta magáénak. Magyarországon a szociális szférában elsősorban az angolszász modell értelmezett, azaz a szociálpedagógiát szociális munkaként magyarázzák, ami leginkább szociális, gyermekvédelemi érintettségű, és aminek elsősorban nem fejlesztő, hanem korrekciós szemlélete van (vö. a

magyarországi szociálpedagógiai képzések leírása). E megközelítés alapja, hogy a személytelen iskola helyett a személyiség fejlesztésén alapuló iskola-modellt valósítson meg (Talyigás, 1993). Az iskola ugyanis nem tanítja meg az egyénre figyelni a tanárt, holott a pedagógiai innovációk (pl. drámapedagógia) bizonyítják, hogy eredménnyel lehetne ezt tenni (Gabnai, 1993). A szociálpedagógia szociális munka értelmezése szerint (Sárkány, 2011) a szociálpedagógia elsősorban a sorsukra hagyott, mára a kisodródott fiatalok helyzetén kíván segíteni, s a paradigma a társadalmi konfliktusok elemzésének és kezelésének sajátos tudománya. Magyarán – miképp fentebb írtuk – a szociálpedagógia tulajdonképpen szociális munka gyerekekkel, sőt, Sárkány értelmezésében összességében a szociális munkában jelenlévő pedagógiai aspektusról beszélünk csupán, sőt, egyes elemzők a szociálpedagógiára egyértelműen mint a szociális munka sajátos formájára tekintenek (Asquith – Clark – Waterhouse, 2008). A szociális munka gyerekek irányába történő ezen kiterjesztése (Bognár, 1996; Budai, 1996; Pöcze, 1996) tehát a szociálpedagógiát iskolán kívüli pedagógiai tevékenységként alig, vagy egyáltalán nem értelmezi.

Miután álláspontunk alapja épp fordított, azaz a szociálpedagógiát illetően a pedagógiai tér társadalmi kiterjesztése érdekében érvelünk, ezért fentiekkel (az angolszász megközelítéssel) nehezen tudunk azonosulni. Tulajdonképpen nem a szociális munka iskolabeli megjelenését vetjük el, pusztán nem ezt tekintjük – neveléstudományi alapállásból nem is tekinthetjük – a szociálpedagógia lényegének. Hovatovább a pedagógia vízió szerint a szociálpedagógia alanya minden gyerek-fiatal, akár úgy értelmezve, hogy mindenki veszélyeztetett, akár afelől megközelítve, hogy a nem veszélyeztetettek számára is szükséges a szociálpedagógiai megközelítés. A szociálpedagógiai elképzelés nem az önkéntes részvétel alapján vázolja fel a paradigmát, míg a pedagógiai megközelítés esetében a kényszer hiánya – beleértve az absztrakt kényszerektől való mentességet is – miatt vélhetőleg a válogatás nélküli befogadás iránti nyitottsága jóval nagyobb. A nohli elképzelés a szociálpedagógia szabadidős intézményein túlmenően ahhoz hatósági jogosítványokat rendelt (ifjúságvédelmi hivatal, Müller, 1992; Niemeyer, 2000; Nohl, 2000). Értelmezésében a szociálpedagógia felöleli a házassági tanácsadástól, a terhességi támogatáson át a csecsemőgondozáson és szülőtámogatáson, valamint nevelési tanácsadón keresztül az óvodáig, napköziig, pályaválasztási tanácsadóig és népfőiskoláig tartó ívet (Nohl, 2000). Ez a pedagógia szolgáltatásalapú megközelítésétől kifejezetten idegen. A pedagógiai szociálpedagógia nem tart igényt hatósági, csak szolgáltatói szerepkörre, mert így tartja összeegyeztethetőnek a szabadidős térben az egyén választási jogát (vö. önkéntes részvétel) és a társadalmi normativitást (a kötelezettséggel ugyanis a szabadidő „szabad idő” jellege sérülne, lásd

pl. kötelező önkéntesség). A pedagógiai értelmezés egyik alapvetése az ügyfél anonimitása, de legalábbis csoporton belüli önmeghatározásának autonómiája, s ezen keresztül az alá-fölérendeltség kiküszöbölése, míg a szociális munkában ilyen elvárás nincs. A pedagógiai értelmezés nem az iskolakötelezett korúakban gondolkodik, hanem saját ifjúsági meghatározása alapján a felelős gyermekkor, serdülőkor, fiatal felnőttkor fiataldefinícióját használja (Nagy, 2013), erős intergenerációs kapcsolatokkal. Míg a szociális munka értelmezés elérhetősége bottom-up elérési logikán fejlődött, azaz először a szükséghelyzetben lévőknek nyújtott segítséget, majd ez fokozatosan terjedt ki a kevésbé marginális helyzetben lévők irányába, addig az alacsonyküszöbűség, azaz az igénybevételi feltételek hiánya az egyik legfontosabb pedagógiai alapelv, így módon kínálva szolgáltatását mindenki részére (még akkor is, ha a szolgáltatás tervezésénél lehet szempont a hátrányos helyzetű rétegek fellelhetősége) (3. táblázat).

	A szociális munka szociálpedagógiája	Pedagógiai szociálpedagógia
Lényege	Szociális munka gyerekekkel, fiatalokkal	Kiterjesztett tanulási tér: pedagógiai tevékenység iskolán kívül
Kialakulása	Bottom-up eléérés, pedagógiai segítség nyújtása a szükséghelyzetben lévőknek	Alacsonyküszöbű szolgáltatás, elérhető bárki számára
Megközelítése	Korrektív-prevenációs	Prevenációs-fejlesztő
Célcsoportja	Marginalizálódó gyerekek	Minden gyerek (avagy mindenki veszélyeztetett)
„Szociál” jelentése	Kiszolgáltatott	Társadalmasított
Részvételi kötöttsége	Kötelezhetőség (egyes értelemben akár hatósági jogkörök is)	Önkéntesség és motiváció, Csak szolgáltatási feladatok
Ügyfél-azonosítás	Azonosított ügyfél	Akár anonim ügyfél / önmeghatározást tűró közeg
Korosztályi fókusz	Iskolakötelezett kor	Ifjúsági világ (felelős gyermekkor, serdülőkor, fiatal felnőttkor), intergenerációs kapcsolatokkal

3. táblázat: A szociálpedagógia szociális munka és pedagógiai értelmezésének különbsége¹⁷
(forrás: saját szerkesztés)

III. Ifjúsági munka mint közös európai narratíva

A fenti két tradíció eredményeként felépülő gondolatrendszer versengése jótékony hatással lehet magára a szociálpedagógiai diszciplínára (Hegyesi, 1993). Ebből kiindulva azt vetjük fel, hogy az ifjúsági munka értelmezése lényegét tekintve – akár a szociális munka, akár a pedagógiai értelmezésű – szociálpedagógia szerves, XXI. századi, „összeurópai folytatása”. Bár maga a klasszikus szociálpedagógia, az animáció, de akár a magyarországi gyermektanulmány ma is élő hagyomány (Besse-Carletti, 2016; Spatcheck, 2016; Trencsényi-Nagy, 2017), ezen paradigmák kialakulásának ideje a mélyebb európai integrációt megelőző időszak, s így ezek narratívái XXI. századra az egységesülő európai fogalomrendszer: az ifjúsági munka, ifjúságügy terében találtak táptalajra és szervesültek (vö. History of Youth Work sorozat, 2009, 2011, 2012, 2014, 2016).

Hiszen a szociálpedagógia alapvető kérdése nem elsősorban a diszciplínához tartozás, azaz a szociális munka vs. pedagógia elsődleges fennhatósága. „*Ez a fogalmazás [...] csak tárgyasítja a [...] szociálpedagógia jelenségét, azt sugallva, hogy a [...] jelenségben esszenciálisan benne foglaltatik azok elméleti orientációja*” (Szöllösi, 2017). Miután maga a tudományos tudás és annak paradigmatisztikus rendszertana sem eleve létező, hanem ember alkotta rendszer, így a kérdésnek lételméleti jelentősége nincs. A szociálpedagógia elméleti vitái ugyanis sokszor gátolják annak meglátását, hogy az országspecifikus különbségeken túl, egyre erősebb a közös európai szakmai identitás (modellek és módszerek, szervezési és etikai elemek, szakmai sztenderdek és minőségmutatók egységesülése, az elméletek és a kutatás európaizálódása). Az ifjúsági munka ugyan némiképp bővíti és egyben szűkíti is a XX. századi szociálpedagógiai értelmezési keretet – bővíti, mert pl. más az ifjúságfogalma, ugyanakkor szűkíti, mert az egyes szociálpedagógiai értelmezésekben igényelt hatósági területet (vö. Gönczi, 2015) nem érti az ifjúsági munka részének (Kozma – Tomasz, 2000) – az ifjúsági munka tulajdonképpen az egyén és a társadalom közötti szociálpedagógiai gyökerű pufferzóna (Coussée et al., 2010).

Az ifjúsági munka a legkülönbözőbb fiatalokat kívánja elérni a strukturálatlan aktivitásoktól a tervezett programokig tartó íven (Coussée, 2009) akár egyéni, akár közösségi formában¹⁸. Korábban ifjúsági szervezetekben, ifjúsági házakban kapott helyett, ma már – európai értelmezésében – új szolgáltatási területeken is utat tör magának (Thole, 2000): az utcai szociális munka ifjúsági megfelelője a felkereső ifjúsági munka, s a kalandparkok, a szurkolói-projektek, ifjúsági közösségi programok, az ifjúsági tanácsadás mind-mind az ifjúsági munka részeként értelmezhetőek. Ugyanakkor az ifjúsági munka nem

egyszerűen a hagyományos intézményi tér kibővítése. Változatossága sokkal inkább „modellezi” a való világot, mint a hagyományos pedagógiai intézmények zártsága és tervezettsége (Mollenhauer, 2000). Az ifjúsági munkának nincs olyan általános szabályzata, amely a társadalom által megkívánt tanulási folyamatokat és célokat összegezné (vö. alaptantervek és kerettantervek), mindazonáltal s ez nem egy hiányzó darabja az ifjúsági munkának, hanem a karakterének jellegzetessége (Müller, 2000).

Az ifjúsági munka két tengelyen értelmezhető: a célcsoport és a célok szerint. „A célcsoport tengely az univerzális, minden fiatal számára nyitott tevékenységektől a másik végletig, egy szűk, specifikus csoportra irányuló ifjúsági munkáig terjed. A célok tengelye a személyes fejlődés nagyon általános céljától a konkrét problémaköröket érintő ifjúsági munkáig húzódik” (European Union, 2014), de ezeknek is vonzónak kell lenniük a fiatalok számára (önkéntesség), nonformális eszközöket kell használnak és ki kell tűzniük a személyes és szociális fejlődést. Különbséget tehetünk tehát általános és speciális ifjúsági munka között. Utóbbi egyes meghatározott, különböző sajátosságokkal bíró csoportokkal történik, míg előbbi nem kötődik társadalmi kényszerhelyzetekhez, sem társadalmi részérdekekhez, abban sokszor „a fiatalok együtt beszélgetnek, együtt cselekednek, vagy csupán együtt vannak” (Müller, 2000). Azaz nem az ifjúsági munka valamifajta végterméke a fontos, hanem az, hogy a fiatalokat hozzásegíti, hogy saját maguk alkotta csoportokban szocializálódjanak. Általában tehát a XXI. századra az ifjúsági munka a kommunikatív önszabályozás területe, amelynek nevelési koncepciója kifejezetten bátorítja a kérdésfeltevést, az önállóságot, az autonóm megközelítést (Mollenhauer, 2000). Az ifjúsági munka jellegzetességei (Mollenhauer, 2000; Taylor, 2012 után szabadon):

- A nevelési szabályrendszer tekintetében: bár van szerepük itt is az előre meghatározott normáknak és kereteknek, azok jelentősége jóval kisebb, mint a társadalmi szankciók terhet nyögő iskolák esetében.
- Didaktikai sajátosságok tekintetében: a nevelési tartalmak – eltérően az iskolától – itt nincsenek elrendelve, sokkal inkább a kommunikáció során folyamatosan keletkeznek.
- Társadalmi funkció szerint: az ifjúsági munka terén belül csak a résztvevők döntenek bizonyos szerkezetek, intézmények létrehozásáról, megváltoztatásáról, eleve elrendelt elem nincs.
- Módszerek szerint: az ifjúsági munka módszertani repertoárja jóval bővebb bármely másfajta pedagógiai tevékenységnél. A képzés és az élethosszig tartó tanulás – lásd pl. ennek nemformális válfaja – az ifjúsági munka központi eleme (Williamson, 2002), ahol feltétlenül szükséges a nemformális

képzések valódi alkalmazását szorgalmazni. Bár Európa-szerte ettől hangos a pedagógiai tér, de a valóságban ez még mindig nagyon esetleges (Williamson, 2002; 2008).

- Önkéntesség: az ifjúsági munka mindig „szerződésre alapul”, az abban való részvétel nem lehet kötelezettség-alapú.
- Kontextusorientáltság: az ifjúsági munka mindig „ott és akkor” történik, nem ragadható ki a mikro- vagy makrotársadalmi kontextusból.
- Reflexivitás: az ifjúsági munka mindig reagál saját magára.
- Személyközpontúság: az ifjúsági munkában nem az eredmény, a tartalom, még csak nem is elsősorban a folyamat, hanem az abban résztvevő személy a fontos.

Az ifjúsági munka egyszerre pedagógiai és társadalmi gyakorlat. Ha a társadalmi kapcsolódásokat nem vesszük figyelembe, akkor tulajdonképpen csak egy egyedi pedagógiai megközelítésről van szó, amely nem önálló ifjúsági munka többé, hanem a pedagógiai gyakorlat – ha mégoly sajátos – része csupán. Ha nincs mögötte társadalmi, kulturális kapocs, akkor tulajdonképpen az ifjúsági munkát olyan eszköznek tekintjük, amely egy más által meghatározott probléma megoldásában segíthet ugyan, de magának a problémának az azonosításában nem vehet részt. Sőt, ez esetben sokszor az alsóbb és a felsőbb társadalmi rétegek fiataljai között lévő társadalmi szakadék, kulturális olló nem záródik, hanem tovább mélyül, nyílik. Ha a pedagógiát tüntetjük el a képletből, akkor pedig épp a megoldásokhoz nem juthatunk közelebb (Coussée, 2010). Így az ifjúsági munka egyszerre pszichológiai-pedagógiai és szociológiai-társadalmi gyökerű, hiszen támogatnia kell egyszerre a fiatalok autonóm polgárrá válását és azt, hogy megtalálják helyüket a társadalomban (Coussée, 2010). Ilyen értelemben az ifjúsági munka pedagógiai céljai sosem lehetnek függetlenek a társadalmi kontextustól (Verschelden et al., 2009). Az ifjúsági munka – mint pedagógiai, pszichológiai, szociológiai és közművelődési paradigma – tehát egyszerre lehet a szociális munka jellegű és a pedagógiai szociálpszichológia közös európai értelmezési kerete.

IV. Összegzés

Az európai fősodor az ifjúsági munkát az ún. ifjúságügy mágikus háromszögében értelmezi (Williamson 2002; 2007; Milmeister – Williamson, 2006; Chisholm et al., 2011), ahol az ifjúságkutatás (mint elmélet), az ifjúságpolitika (mint közpolitika) és a szociálpedagógiai irányultságú ifjúsági munka (mint gyakorlat) hat egymásra¹⁹ (1. ábra). Az ifjúsági munka ilyen

értelemben az ifjúságügy gyakorlati részeként értelmezett, ahol az ifjúságkutatás hozza felszínre, jelzi a fiatalokkal kapcsolatos jelenségvilágot, problémákat, az ifjúsági (köz)politika transzformálja feladatokká és az ifjúsági munka építi be ezen feladatokat, megoldásokat, módszereket a mindennapi ifjúsági tevékenységbe (1. ábra):



1. ábra: Az európai ifjúságügy-értelmezés (forrás: saját szerkesztés)

Az ifjúsági munka a szociálpedagógiai ihletettségű közösségi pedagógiákból vált önállóvá és keretezi mára az európai közösségi pedagógiai értelmezést (Hämäläinen, 2012). Mára nemcsak az individuális megközelítés mellett a méltatlanul elhanyagolt kisközösségi nevelési terep, de a család- és iskolaközpontú értelmezésen túllépő, új színtereken, új funkciókban, új közösségekben megjelenő segítő-fejlesztő-facilitáló pedagógiai jelenségvilág is a XXI. századi szociálpedagógia jellemző sajátja (Trencsényi – Nagy, 2017), amely maga is identitáskrizissel küzd, mert egyszerre kell megfeleljen a szociális integráció feladatának és a mai (értsd: információs) társadalmi pedagógiai kihívásoknak (Lorenz, 2009). Ezzel kapcsolatban két foratókönyvet képzelhetünk el az ifjúsági munka (és más humánszolgáltatások) jövőjét illetően: a funkcionalista megközelítés szerint nem a paradigmák vitája a lényeges, hanem az eredményesség, a szolgáltatást igénybe vevők érdekei, s ebből a szempontból érdektelen a „munka” nyelvi szerkezete (pedagógiai, szociális, közművelődési stb.). A szimbolikus megközelítés „mi voltunk itt előbb” kompetencia-háborújában viszont csak az ügyfelek veszthetnek (Lorenz, 2009).

Irodalom

Asquith, Stewart – Clark, Chris – Waterhouse, Lorraine (2008): A szociális munkások szerepe a XXI. században. *Kapocs*, 2. szám. URL: <http://www.ncsz-szi.hu/kiadvanyok/kapocs-letoltheto--lapszamai/kapocs-2008/85/news> (utolsó letöltés: 2016. 12. 20.)

Baumer, Gertrud (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: *Handbuch der Pädagogik* 5. Sozialpädagogik Weiehm-Basel.

Besse, Laurent – Carletti, Marc (2016): Youth Work as Interstitial Practice Between Borders: A Historical Perspective on French Animation. In: Siurala, Lasse – Coussée, Filip – Suurpaa, Leena – Williamson, Howard (szerk.): *The History of Youth Work in Europe, Autonomy Through Dependency – Histories of Co-Operation, Conflict and Innovation in Youth Work*. Volume 5. Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Blonszkij, Pavel Petrovics (1978): *Egy pedagógus emlékiratai*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Bourdieu, Pierre (1974): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Meleg, Csilla (szerk.) (1996): *Iskola és társadalom, szöveggyűjtemény I.* JPTE Tanárképző Intézet, Pedagógia Tanszék, Pécs.

Bognár, Mária (1996): Pedagógiai és szociális szolgáltatások az iskolában. In: *Szociálpedagógiai alapismeretek, szöveggyűjtemény*. BGGYTF, Budapest.

Budai, István (1996): *A szociális és pedagógus szakma határán...*, *Szociálpedagógiai alapismeretek, szöveggyűjtemény*. BGGYTF, Budapest.

Budai, István (1994): Egy képzési program körvonalazódása. *Család, Gyermekek, Ifjúság*, 5. szám

Budai, István (1990): A tanító és szociálpedagógus-képzés integrációja egy képzési modellben. In: *Magyar Pedagógia*, 1-2. szám.

Chisholm, Lynne (2006): Youth Research and the Youth Sector in Europe, Perspectives, Partnership and Promise. In: Milmesiter, M. – Williamson, Howard (szerk.): *Dialogues and Wetworks Organizing Exchanges between Youth Field Actors, Youth Research Monographs*. Volume 2. Edition Phi, Luxembourg.

Chisholm, Lynne – Kovacheva, Siyka – Merico, Maurizio – Dewlin, Maurice – Jenkins, David – Karsten, Andreas (2011): The Social Construction of Youth and the Triangle between Youth Research, Youth Policy and Youth Work in Europe. In: Chisholm, Lynne – Kovacheva, Siyka – Merico, Maurizio (szerk.): *European Youth Studies – Integrating Research, Policy and Practice*, MA. EYS Consortium, Innsbruck.

Coussée, Filipp (2009): The Relevance of Youth Work's History. In: Verschelden, Griet – Coussée, Filipp – Van de Walle, Tineke – Williamson, Howard (szerk.): *The History of Youth Work in Europe - Relevance for Youth Policy Today*. Council of Europe, Strasbourg.

Coussée, Filipp (2010): The History of Youth Work – Re-Socialising the Youth Question? In: Coussée, Filipp – Verschelden, Griet – Van de Walle, Tineke – Medlinska, Marta – Williamson, Howard (szerk.): *The History of Youth Work in Europe – Relevance for Youth Policy Today*. Volume 2. Council of Europe-European Union, Strasbourg.

Coussée, Filipp – Verschelden, Griet – Van de Walle, Tineke – Medlinska, Marta – Williamson, Howard (szerk.) (2010): *The History of Youth Work in Europe – Relevance for Youth Policy Today*. Volume 2. Council of Europe-European Union, Strasbourg.

Coussée, Filipp – Verschelden, Griet – Van de Walle, Tineke – Medlinska, Marta – Williamson, Howard (2010): The History of European Youth Work and Its Relevance for Youth Policy Today – Conclusions. In: Coussée, Filipp – Verschelden, Griet – Van de Walle, Tineke – Medlinska, Marta – Williamson, Howard (szerk.): *The History of Youth Work in Europe – Relevance for Youth Policy Today*. Volume 2. Council of Europe-European Union, Strasbourg.

Coussée, Filipp – Verschelden, Griet – Williamson, Howard (szerk.) (2012): *The History of Youth Work in Europe – Relevance for Youth Policy Today*. Volume 3. Council of Europe-European Commission, Strasbourg.

Davies, Bernard (2009): Defined by History: Youth Work in the UK. In: Verschelden, Griet – Coussée, Filipp – Van de Walle, Tineke – Williamson, Howard (szerk.): *The History of Youth Work in Europe – Relevance for Youth Policy Today*. Council of Europe, Strasbourg.

Deltuva, Arturas (2014): A Story of Youth Work in Lithuania. In: Taru Marti – Coussée, Filipp – Williamson, Howard (szerk.): *The History of Youth Work in Europe – Relevance for Youth Policy Today*. Volume 4. Council of Europe-European Commission, Strasbourg.

European Commission (2009): *An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering. A Renewed Open Method of Co-Ordination to Address Youth Challenges and Opportunities*. 27.4.2009 COM(2009) 200., Brussels. Magyarul: A bizottság közleménye a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, az európai gazdasági és szociális bizottságnak és a régiók bizottságának. Az EU ifjúsági stratégiája – befektetés és az érvényesülés elősegítése, megújított nyílt koordinációs módszer a fiatalok előtt álló kihívások és lehetőségek kezelésére. Brüsszel, 2009. 04. 27. COM(2009) 200 végleges, URL: <http://eur-lex.europa>.

eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM: 2009:0200:FIN:HU:PDF. (utolsó letöltés: 2014. 03. 12.)

European Council (2008): *Youth Policy in Hungary, Conclusions of the Council of Europe International Review Team*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.

European Council (2012): *Recommendation of 20 December 2012 on the Validation of Non-Formal and Informal Learning*, 2012/C 398/01

European Union (2014): *Working with Young People: the Value of Youth Work in the European Union, Country Report, Hungary*. URL: http://ec.europa.eu/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf (utolsó letöltés: 2015. 04. 01.)

Ferge, Zsuzsa (2000): *Elszabaduló egyenlőtlenségek: Állam, kormányok, civilek*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.

Ferge, Zsuzsa (2008): Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek? *Esély*, 2. szám

Gabnai, Katalin (1993): A képzők képzéséről. *Iskolakultúra*, 10. szám

Giesecke, Hermann (2000): Iskola és szociálpedagógia. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.

Gönczi, Ibolya: Gyermekvédelem és pedagógusképzés elvei és gyakorlata Magyarországon. In: Kozma, Tamás – Kiss, Virág Ágnes – Jancsák, Csaba – Kéri, Katalin (szerk.) (2015): *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), h. n.

Hämäläinen, Juha (2012): Development Psychology, Youth Sociology and Social Pedagogy – Three Perspectives on Youth Work and Youth Work Policy. In: Coussée, Filipp – Verschelden, Griet – Williamson, Howard (szerk.): *The History of Youth Work in Europe - Relevance for Youth Policy Today*. Volume 3. Council of Europe-European Commission, Strasbourg.

Hegyesi, Gábor (1993): Szociálpedagógia és szociális munka. *Iskolakultúra*, 10. szám

Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*. Calder and Boyers.

Jacobs, Karen – Lambert, Koen – Bockstal, van Leen (2010): *Arriving at the Declaration on Youth Work*. URL: <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667871/arriving.pdf/06f79b9c-bd0f-4032-8c94-ecf-0d12e993d> (utolsó letöltés: 2016. 09. 22.)

Karácsony, Sándor (1998): *A csucsai front – egy tanár és egy osztály története*. NIS kiadó, Kolozsvár.

Kozma, Tamás (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába, a nevelésszociológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.) (2000): *Szociálpedagógia*. Osiris, Budapest.

Loránd, Ferenc (2002): Cui prodest. In: Fábry, Béla – Knausz, Imre – Nahalka, István – Trencsényi, László (szerk.): *Értékek és generációk*. Okker, Budapest.

Loránd, Ferenci – Mihály, Ottó (1984): *Vázlat a szocialista nevelőiskoláról*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Lorenz, Walter (2009): The Function of History in the Debate on Social Work. In: Verschelden, Griet – Coussée, Filipp – Van de Walle, Tineke – Williamson, Howard (szerk.): *The History of Youth Work in Europe - Relevance for Youth Policy Today*. Council of Europe, Strasbourg.

Mairesse, Pierre (2009): Youth Work and Policy at European Level. In: Verschelden, Griet – Coussée, Filipp – Van de Walle, Tineke – Williamson, Howard (szerk.): *The History of Youth Work in Europe - Relevance for Youth Policy Today*. Council of Europe, Strasbourg.

Makai, Éva (1995): Ifjúságvédelem és szociális munka a megbolydult Oroszországban. *Család, Gyermekek, Ifjúság*, 5. szám

Makarenko, Anton Szemjonovics (1949): *Válogatott pedagógiai tanulmányok*. Új Magyar Könyvkiadó, Budapest.

Mihály, Ottó: A polgári nevelés radikális alternatívái. In: Mihály, Ottó (szerk.): *Az emberi minőség esélyei – pedagógiai tanulmányok*. Okker Kiadó, Budapest.

Milmeister, Marianne – Williamson, Howard (szerk.) (2006): *Dialogues and Networks: Organising Exchanges between Youth Field Actors*. Scientiphic Éditions PHI, Luxembourg.

Mollenhauer, Klaus (2000): A szociálpedagógia eredete az ipari társadalomban. A szociálpedagógiai gondolkodás és cselekvés szerkezetének vizsgálata. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.

Müller, Wolfgang Carl (1992): *Hogyan vált a segítségnyújtás hivatássá? A szociális munka módszertanának története. 1883-1945*, ELTE Szociológiai Intézet Szociálpolitikai Tanszék, T-twins Kft, Budapest.

Müller, Wolfgang Carl (2000): Mi az ifjúsági munka? Első kísérlet egy elméletalkotásra. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.

Nagy, Ádám (2013b): Szocializációs közegek. *Replika*, 83.

Nagy, Ádám – Trencsényi, László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban – a nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média*. ISZT Alapítvány, Budapest.

- Nagy, Ádám – Trencsényi, László (2013): Amit az iskolában nem tanultam meg. *Iskolakultúra*, 23/9
- Nagy, Ádám (2013a): Az ifjúsági korosztályok meghatározásának egyéni életúton alapuló paradigmája. In: Székely, Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012 – tanulmánykötet*. Kutatópont, Budapest.
- Natorp, Paul (2000): Nevelés és közösség. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- Niemeyer, Christian (2000): A weimari szociálpedagógia keletkezése és válsága. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- Nohl, Hermann (2000): Nevelési szándék az állami ifjúságvédelemben. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- Oross, Dániel (2016): A magyar ifjúságpolitika „folyamatos megszakítottságának” története. In: Nagy, Ádám – Oross, Dániel (szerk.): *Ifjúságügy-szöveggyűjtemény*. UISZ Alapítvány, Budapest.
- Pőcze, Gábor (1996): Kell-e szociális munkás az iskolában. In: *Szociálpedagógiai alapismeretek, szöveggyűjtemény*. BGGYTF, Budapest.
- Rauschenbach, Thomas (2000): Szociálpedagógia – tudományos diszciplína előkép nélkül. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- S. Faragó, Magdolna (1993): A szociálpedagógiai tudás az oktatáspolitikai intézményrendszerében. *Iskolakultúra*, 10. szám
- Sackij, Sztanyiszlav Tyeofilovics (1974): Pedagógiai pályám. In: *Neveléstörténeti források és tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sárkány, Péter (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Kiadó, Budapest.
- Schlieper, Friedrich (2000): A szociális nevelés értelme és a szociálpedagógia feladatköre. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- Siurala, Lasse – Coussée, Filip – Suurpaa, Leena – Williamson, Howard (2016): The History of Youth Work in Europe, Autonomy Through Dependency – Histories of Co-Operation, Conflict and Innovation. In: *Youth Work*. Volume 5. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Smith, David (1997): The Eternal Triangle: Youth Work, the Youth Problem and Social Policy. In: *The Challenge of the Future: Towards the New Millennium for the Youth Service*. Russel House Publishing, Lyme Regis.

Spatscheck, Christian (2016): Lifeworlds, Spaces and Citizenship: Social Pedagogy and Youth Work as Mediating Professions. In: Siurala, Lasse – Coussée, Filip – Suurpaa, Leena – Williamson, Howard (szerk.): *The History of Youth Work in Europe, Autonomy Through Dependency – Histories of Co-Operation, Conflict and Innovation in Youth Work*. Volume 5. Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Spence, Jean (2011): What Do Youth Workers Do? Communicate Youth Work. In: Chisholm, Lynne – Kovacheva, Siyka – Merico, Maurizio (szerk.): *European Youth Studies – Integrated Research, Policy and Practice*. EYS Consortium, Innsbruck.

Szabó, László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető, Budapest.

Szabó, Miklós (2015): *Az újkonzervativizmus és a jobboldali radikalizmus története 1867-1918*. Budapest, URL: <http://mek.oszk.hu/14000/14078/14078.pdf> (utolsó letöltés: 2017. 03. 01.)

Szöllősi Gábor: *Szociális munka és szociálpedagógia – tudományos diskurzusok, kutatási területek* In Nagy Ádám (szerk.): Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században, Pallasz Athene Egyetem, ISZT Alapítvány, Kecskemét

Talyigás, Katalin (1993): A szociálpedagógia történetéhez. *Iskolakultúra*, 10. szám

Taru, Marti – Coussée, Filip – Williamson, Howard (szerk.) (2014): *The History of Youth Work in Europe – Relevance for Youth Policy Today*. Volume 4. Council of Europe-European Commission, Strasbourg.

Taylor, Tony (2012): From Social Education to Positive Youth Development. In: Coussée, Filipp – Verschelden, Griet – Williamson, Howard (szerk.): *The History of Youth Work in Europe – Relevance for Youth Policy Today*. Volume 3. Council of Europe-European Commission, Strasbourg.

Teleki, Béla (2010): Szociálpedagógus az Egyesült Államokban. *Scientia Pannonica*, (3) URL: http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=106&Itemid=42Thiersch, 2000 (utolsó letöltés: 2017. 03. 01.)

Thiersch, Hans (2000): Szociálpedagógia és neveléstudomány. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.

Thole, Werner (2000): Szociálpedagógia két különböző szintén. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.

Tönnies, Ferdinand (2004): *Közösség és társadalom*. Gondolat, Budapest.

- Trencsényi, László (1987): Analógiák nyomában, együttműködés a párizsi Institut National de Recherche Pédagogique-kel. In: Trencsényi, László (szerk.) (2013): *Portrék és Útirajzok*. Fapadaskönyv.hu, Budapest.
- Trencsényi, László (2010): Poszt-úttörő? In: Révész, György (szerk.): *Magyar gyermek- és serdülőkori szervezetek a rendszerváltás idején, Mozgalompedagógiai Füzetek 1*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Trencsényi, László (2011): A magyar úttörőmozgalom választásai 1957-1987. *Mozgalompedagógiai füzetek 3*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Trencsényi, Imre – Trencsényi, László (2006): *Utak és törések. Adalékok a magyar úttörőmozgalom történetéből*. Új Helikon, Budapest.
- Trencsényi Imre (2014): Ifjúság és demokrácia. *Parola*, 3. szám
- Trencsényi, László (2014a): Az iskola-köztársaságok történetéből. In: *Impakt faktor – neveléstudományi tanulmányok 1974-2014*. Fapadaskönyv, Budapest.
- Trencsényi, László – Nagy, Ádám (2017): *Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága*. In: Nagy, Ádám (szerk.): Tizenkilenc-re lapot? Szociálpedagógia a XXI. században. Pallasz Athéné Egyetem Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, Kecskemét.
- Tuggener, Heinrich. (2000): Szociális munka. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- Verschelden, Griet – Coussée, Filipp – Van de Walle, Tineke – Williamson, Howard (2009): *The History of Youth Work in Europe - Relevance for Youth Policy Today*. Council of Europe, Strasbourg.
- Williamson, Howard (2002): *Supporting Young People in Europe – Principles, Policy and Practice*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Williamson, Howard (2007): A Complex But Increasingly Coherent Journey? The Emergence of „Youth Policy” in Europe. *Youth and Policy*, 95. szám
- Williamson, Howard (2008): *Supporting Young People in Europe, Volume 2, Lessons from the „Second Seven” Council of Europe International Reviews of National Youth Policy*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Winkler, Michel (2000): A modern társadalom és szociálpedagógiája. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- Wroczynski, Ryszard (2000): A társadalompedagógia területe és feladatai. In: Kozma, Tamás – Tomasz, Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- Zentner, Manfred (2016): Observation on the So-Called „Magic Triangle” or: Where Have All the Magic Gone? In: Siurala, Lasse – Coussée, Filip – Suurpaa, Leena – Williamson, Howard (szerk.): *The History of Youth Work in Europe*,

Autonomy Through Dependency – Histories of Co-Operation, Conflict and Innovation in Youth York. Volume 5. Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Zinnecker, Jürgen (1993a): A fiatalok a társadalmi osztályok terében (Új gondolatok egy régi témához). In: Gábor, Kálmán (szerk.): *Civilizációs kor-szakváltás és ifjúság.* Belvedere, Szeged.

Jegyzetek

- 1 A cikk a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj segítségével valósult meg.
- 2 A szociálpedagógiai szakma feltétele a szociálpedagógia mint tudomány értelmezésének elsődlegessége (Sárkány, 2011), így ebből a tekintetből nem a területre vonatkozó szabályozók, elérhető források és érvényes szakmeghatározások a mérvadóak.
- 3 Jelen cikk kereteit túlnővi, de megjegyzendő, hogy a francia szociokultu-rális animáció, a svéd és finn tanulókörök, a dán szabadiskolák bár nem szociálpedagógiai néven nevezettek, de hasonló alapelveken nyugszanak.
- 4 Durkheimnél organikus és mechanikus, máshol konvencionális és racioná-lis, idealisztikus és szerződéses társadalmak (Szabó, 2015).
- 5 A sokféle elképzelés miatt nem véletlenül merült fel (Tuggener, 2000), hogy a szociálpedagógia sokrétű gyakorlati alkalmazása fordított arányban áll egyértelműségével.
- 6 Tiszta formájában a hazai „nemzetnevelési” irányzat (Schneller, Imre Sándor stb.) is táplálkozott az elsősorban natorpi szociálpedagógiából, a trianoni iden-titáskrizis nyomán e gondolatkör az irredentizmus kiszolgálójává korcsosult.
- 7 Mások Magernek tulajdonítják az elsőséget (Sárkány, 2011).
- 8 Thole (2000) ennek alapján a szociálpedagógia négy modelljét vázolja föl:
 - A szociálpedagógia, miképp az iskolapedagógia, az összehasonlító pe-dagógia, vagy a pedagógiatörténet a pedagógia egyik ága, amely a kö-zösségi életre nevelés koncepcióját teszi magáévá az iskolán kívüli terü-leteken, így elmélete alapján hely illeti meg a neveléstudományon belül.
 - A szociálpedagógia a szociális munka „gondozástudománya”.
 - A szociálpedagógia egyszerre a társadalomtudományok és a neveléstu-dományok része, mert sem a „szociálismunka-tudomány”, sem a neve-léstudomány nem képes egyedül a szociálpedagógia számára kizáróla-gos vonatkoztatási rendszert jelenteni.
 - A szociálpedagógia egyfajta tudományos „vándorként” hol kreatív-mű-vész, hol gyógyító-empata, de nem keres tudományos otthont magának, „önmaga óhajta szerint tudományos hontalan”.

- 9 Ennek nem mond ellent, hogy az ún. „szocialista pedagógia” ideológiája hamar feldúsult közösségi frazeológiával, az iskola rejtett tanterve ez esetekben is individualista logikára működött (Lóránd – Mihály, 1984; Szabó, 1988; Mihály, 1999).
- 10 Ezt a nézetet nem mindenki osztja (Budai, 1990), sokszor az intézményes pedagógia feladatközpontúságát állítják a szociálpedagógia egyénközpontúságával szembe.
- 11 Amelybe a szociálpedagógiai diszciplína alapító atyái is nem egyszer beleestek.
- 12 Mondván, hogy a mentálhigiénia, a ventilláció azok számára is szükségessé, akik nem küzdenek deklasszációs, szociokulturális vagy lelki kihívásokkal.
- 13 Amelynek zászlaja alatt a legkülönbébb szándékok és célok állnak össze, vö. a szociálpedagógia magyar fejlődésének értelmezésével: nemzetnevelés, tehetséggondozás, szabadiskola stb.
- 14 Minden intézményesített nevelés a korábbi hatalmi helyzetet termeli és teremti újra (Mollenhauer, 2000).
- 15 Kozma Tamás megközelítésében a szociálpedagógia a nevelésszociológia fogalmába tartozó európai gyakorlat. Kozma (1999) értelmezésében a nevelésszociológiában a nevelés a „probléma” és a társadalomkutatás ehhez az eszköz.
- 16 *„Németországi, észak-európai és más kontinentális művekben is fellelhető az a nézőpont, hogy a szociálpedagógia célcsoportját a gyermekek és fiatalok jelentik, az angolszász országokban pedig – ahol fiatalabb jövővénynek számít a szociálpedagógia – szinte kizárólag a gyermekekkel, különösen a gyermekvédelem keretében gondozott gyermekekkel kapcsolatban említik a szociálpedagógiai tevékenységet”* (Szöllősi, 2017). Ez érthető is, hiszen, ha korosztályi korlátot nem alkalmazunk, akkor a szociálpedagógia és a szociális munka kifejezés majdnem ugyanazt a fogalmat takarja, talán némi normativitással megtűzdelve. (Kétségkívül vannak, akik a szociálpedagógiai tevékenységet akár az egész emberi életre, de legalábbis a felnőttkorra is kiterjesztik, ez esetben viszont a pedagógia jelentését vetik el, vö. antropológia). *„Érinti mind a szociálisan orientált oktatási intézményeket, mind az oktatási orientációjú szociális intézményeket, elméleti keretet adva a szakmai tevékenységek számos fajtájának különböző területeken, mint a gyermekgondozás, az ifjúsági munka és a szociális munka”* (Szöllősi, 2017).
- 17 E táblázat csak a különbségekre fókuszál, a hasonlóságok felsorolása jóval hosszabb teret igényelne.

- 18 Az ifjúsági munka véletlenül sem szűkíthető le az ún. személyes ifjúsági munkára (pl. információszolgáltatás, tanácsadás, segítség). E területhez tartoznak az amatőr művészeti tevékenységek, a közösségi-kulturális animáció, az önszegélyező és karitatív ifjúsági közösségek, de akár vallásos vagy ideológiai csoportok és a velük végzett tevékenység is.
- 19 Mindez nemcsak önmagában tudományos tényként fontos, hanem a szolgáltató rendszerek tervezése, a szükségletekhez való igazítása, fejlesztése, kiegészítése, paraméterezése kapcsán is lényeges. A magic triangle (Chischolm, 2006) elnevezés ugyanakkor nem egységes. Találkozhatunk golden triangle (Jacobs – Lambert – Bockstal, 2016) kifejezéssel, de a legkorábbi verzióban még az eternal triangle (Smith, 1997) elnevezés érhető tetten, sőt, a gondolat továbbfejlesztése az ún. mágikus piramis (Zentner, 2016). Minazonáltal az ifjúságügy angol kifejezése is csupán kialakulóban van: youth affairs, youth case, youth issues.

Horváth Ágnes

Miben más? – Pedagógusok, szociálpedagógusok, ifjúságsegítők a képzések rendszerében

A tanulmány a hagyományos nevelésfilozófia és néhány európai pedagógiai irányelv érvényesülését vizsgálja a szociálpedagógia és az ifjúsági munka területéhez tartozó három különböző képzési program alapján. Az elemzés különösen a tudományos besorolásra (szociális, humán tudományok és a pedagógia), a képzési programok általános célkitűzéseire, a főbb ismeretkörökre és a tanulási eredményekben meghatározott követelményekre, valamint a szakmai gyakorlat programokon belüli helyére és szerepére koncentrált. Az eredmények azt mutatják, hogy meghatározó jellegű diszciplináris és a strukturális különbségek ellenére, mind a három program tükrözi a klasszikus pedagógiai célok társadalmi és erkölcsi vonatkozásait.

I. Bevezetés

Az oktatásra-nevelésre vonatkozó diskurzus során időről-időre felmerül az igény bizonyos kérdések újragondolására, a meglévő fogalmi és diszciplináris keretek újraértelmezésére. Korábban egy-egy új pedagógiai paradigma mentén indultak el a tudományos viták, kutatási programok az értelmezési mezők tisztázására, újabban az oktatáspolitikai irányelvek, nemzetközi felmérések, és – mint a későbbiekben látni fogjuk – új tudományos megközelítések generálhatnak vitát. Jelen tanulmány a pedagógia – szociálpedagógia – ifjúságsegítés és közösségszervezés fogalomkörében megtalálható lehetséges értelmezési mezőket vizsgálja, behelyezve a kérdéskört egy tágabb, általános pedagógiai és konkrét oktatáspolitikai diskurzus kontextusába.

Minden paradigma-váltás és minden változtatási igény értelmezése előbbutóbb visszavezet bizonyos történeti alapok, tudományos kiindulópontok újragondolásához, vagy egyszerűen felfrissítéséhez. A pedagógiai és szociálpedagógiai kérdésfeltevés, újragondolási igény értelemszerűen veti fel a nevelés, a pedagógia társadalmi szerepének újra-definiálását, illetve a történeti alapok új kontextusba helyezését. Ha pedig az alapkérdések értelmezését is felvetjük, akkor érdemes a tudományos alapokig visszanyúlni, tehát azokat a

gondolkodókat felidézni, akiknél először fogalmazódott meg evidenciaként a nevelés társadalmi szerepének hangsúlyozása.

Történeti vázlat

A pedagógiai tevékenység társadalmi szerepe, jelentősége azóta téma, amióta a nevelés, a felnövekvő generációk fejlesztése megjelent a vonatkozó – a kezdetekben elsősorban filozófiai – tanulmányokban. Szókratész, s nyomában Platón, Arisztotelész a polisz-közösségért tenni képes, tenni akaró és hajlandó embereszmény megteremtése köré építette föl pedagógiai alapvetéseit, ugyanez érvényesül a későbbi évszázadok egyre inkább intézményesülő oktatási programjai mögött, természetesen más és más ideológiai-értékrendbeli megközelítésekkel. Kimondva-kimondatlanul mindegyikben felsejlik az ember nevelhetőségébe, a tanítás-tanulás eredményességébe vetett hit és bizalom, az a meggyőződés, hogy megfelelő irányítással, ráhatással és beavatkozással a felflerdült ifjakkból a közösség számára hasznos tevékenységet folytató, aktív, a köz javát szolgáló polgárok formálhatók.

Az újkori pedagógiai elvek filozófiai megalapozásaként értelmezhető kanti emberfelfogás és pedagógiai filozófia a tökéletesedés, a felnövekvő nemzedék értelmi, érzelmi és morális fejlesztését tekintette a nevelés alapvető feladatának. E gondolatok jegyében született meg később a szociálpedagógia, így talán nem árt felidézni a filozófiai alapját és hátterét jelentő kanti nevelélmélet alapvetését Fináczy Ernő gondolatai alapján: *„A nevelés célját Kant az ember nevelhetőségéből vezeti le, mely abban áll, hogy az ember a maga igazi mivoltát, erkölcsi valóját öntökéletesedés útján természeti (állati) lényével szemben saját magából kialakítsa. Ebben segíti őt a nevelés, amelynek feladata eszerint az, hogy a születésénél fogva indifferens embert morális emberré formálja, mert csak a morális ember az igazi ember. Ez a kifformálás három módon történik:*

- 1. ápolással (Wartung);*
- 2. fegyelmezéssel (Disziplin, Zucht);*
- 3. oktatással (Unterweisung)”.¹*

Mindez azonban Kant rendszerében is egy meghatározott tervszerűség jegyében fogalmazódik meg, amely tervszerűségnek pedig akként kell érvényesülnie, hogy növendékünket:

- Fegyelmezzük (disciplináljuk);
- Oktatjuk (kultiváljuk);
- A társaság számára kiműveljük (civilizáljuk) és
- Erkölcsösítjük (moralizáljuk).

A pedagógiának egyik legsúlyosabb problémája: hogyan lehessen összeegyeztetni a törvény kényszerének való alárendelést a szabadsággal való élni tudás képességével? vagyis: *hogyan fér meg a célba vett és elérni kívánt szabadság a szükséges kényszerrel?* Hiszen szabadon gondolkodó önálló lényt akarunk ki-formálni, ezt pedig csak úgy érhetjük el, ha a gyermeket bizonyos kényszernek vetjük alá? Pedig e kettő, kényszer és szabadság, merőben ellentétesek: „*Rá kell szoktatnom növendékemet*” – mondja Kant, „*arra, hogy szabadságának korlátozását eltűrje, de egyúttal őt magát rá kell nevelnem arra, hogy szabadságával tudjon helyesen élni*”² (Fináczy, 1934).

A kanti problémafelvetés a XX. századi reformpedagógiák és különböző pedagógiai alapelvek alapján szervezett különleges oktatási intézmények visszatérő eleme, kiemelve a szociális és morális nevelés elsődlegességét akár a személyiség-fejlesztés előtérbe helyezésével, akár a munkára nevelés hangsúlyozásával, vagy éppen a tevékenység-központú iskolatípus megteremtésével.

A szociálpedagógia kialakulásának hátterében szintén az a meggyőződés húzódik meg, amely szerint a szociális körülményekből fakadó tényezők pedagógiai ráhatással befolyásolhatók, ellensúlyozhatók. A német és skandináv területeken komoly hagyományokkal rendelkező szociálpedagógus, vagy a francia társadalomban elismert animátor szakember világosan körülhatárolt intézményes közegben, társadalmilag elismert módon és standardizált formában végzi tevékenységét (Nagy, 2017). A magyarországi gyakorlat – mint sok más esetben a foglalkoztatás oldaláról legitimálja a szociálpedagógusokat – sok esetben az iskolán kívüli szociális intézményrendszerben foglalkoztatott szakemberként. Az angolszász gyakorlat – a magyarországihoz hasonlóan – egy későbbi fázisban teremtette meg a szociálpedagógia tudományos és diszciplináris kereteit, alapelvei azonban sok tekintetben az alapítók nevelésfilozófiai rendszeréhez nyúlnak vissza³.

XXI. századi kihívások

Korunk kihívásai tekintetében – az Európai Unió stratégiai dokumentumaiban fellelhető kérdéskörökre, kulcsfogalmakra koncentrálva – az egyik legfontosabb a társadalmi kohézió fogalma. „*A kohézió fogalma, mint oly sok más, némi megkésettséggel érkezett a társadalom-tudományokba. Egyfajta metaforaként fogható fel a „társadalmi kohézió” fogalom annak jelölésére, hogy az önös érdekeiket amúgy követni szándékozó individuumokat mi teszi mégis közösségi, társas, társadalmi lénné. Politikai programokban a modern társadalmak működési zavarai miatt jelent meg a társadalmi kohézió kérdése. Az Európai Unióban megszülető kohéziós politikák is több okra vezethetők vissza. Egyrészt gazdasági konvergencia nehezen képzelhető el a társadalmi-*

politikai rendszerek jellegzetességeinek közelítése nélkül. A társadalmi összetartozás, e metaforikus erő gyengülése társadalmi konfliktusokhoz vezethet, mely az egész uniós integrációs folyamat és az uniós intézmények működésének zavartalanságát is veszélyeztetheti”⁴.

A társadalmi kohézió hazai értelmezéséhez kapcsolódóan komoly tanulmányok jelentek meg, ezek azonban csak érintőlegesen foglalkoztak a humán erőforrás fejlesztés, azon belül az oktatás kérdéskörével⁵ (Lakner, 2015).

Korunk gazdasági-társadalmi problémáira, azok oktatáspolitikai vonatkozásaira nemzetközi kutatások, felmérések és nemzetközi szervezetek által kibocsátott iránymutatások is reflektálnak. Az OECD, az UNESCO, az Európai Unió alapelvei, stratégiai dokumentumai a globális piacgazdaság és a nemzetközi munkaerőpiac elvárásait közvetítik az oktatásügy szereplői felé: azt az igényt, hogy a megfelelő képzettséggel és kompetenciákkal rendelkező generációk képesek legyenek a nemzetközi versenyképesség fenntartására, a kooperatív, innovatív munkavégzésre, a társadalmi egyensúly megteremtésére és megőrzésére. Mindehhez az egyre magasabb szintű tárgyi tudás mellett a folyamatos tanulási és megújulási képesség, s az ennek kialakításához elengedhetetlen kulcskompetenciák fejlesztése a legfontosabb feladat.

E tekintetben – ahogy az Európai Unió szerződése fogalmaz – a társadalmi kohézió megteremtése a legfontosabb feladat, s amelynek az oktatás és képzés fejlesztése a legalapvetőbb eszköze. A társadalmi kohézió fogalma – néhány oktatáskutató behatóbb elemzésén túlmenően – nem igazán került a pedagógiai diskurzus látókörébe (Radó, 2001).

II. Oktatáspolitikai alapvetések

A történeti és a társadalmi dilemmák sokaságában joggal merül fel a kérdés, hogy a XXI. század oktatáspolitikájában, intézményrendszerében, nevelési alapelveiben milyen prioritások érvényesüljenek, hogy legyen képes az oktatás-nevelés a rászabott társadalmi küldetés teljesítésére? Mennyiben felel meg a mai iskolarendszer a társadalmi kohézió erősítése, a munkaerőpiaci igényeket kielégítő képességfejlesztés, az élethosszig tartó tanulás elvárásainak? Melyek azok a diszciplináris elemek, melyek mentén felépíthető a társadalmi igények kielégítését szolgáló oktatási rendszer, amelyek ennek a főbb tartalmi elemei, intézményes formái és módszertani megközelítései?

A fenti kérdések tükrében érdemes szemügyre venni, hogy a közelmúlt legfontosabb oktatáspolitikai stratégiai dokumentumai mennyiben felelnek meg a nemzetközi alapelvekben megfogalmazott céloknak, illetve milyen módon reflektálnak a társadalmi kohézió fogalmából és értelmezéséből fakadó

oktatáspolitikai, nevelésméleti kérdésekre. Szerepel-e releváns, és a szűkebb pedagógiai-módszertani, intézményes oktatási kereteken túlmutató perspektíva a képzési formák, képzési szintek, diszciplínák és tevékenységek lehetséges alkalmazásához, szintereihez kapcsolódóan?

Az *Oktatás és képzés 2020 szakértői munkacsoportok tevékenységének tükrében* című dokumentum részletesen elemzi az uniós stratégiai célkitűzések elérésének lehetőségeit, az eddigi eredményeket, de a célok eléréséhez vezető út meghatározása tekintetében nem lép túl az EU intézményrendszer (pl. Gazdasági és Szociális Bizottság, Európai Szociális Alap) keretein, összességében megmarad az európai uniós szinten jellemző problémák felvetésénél, a tagállamok sajátosságait ezekhez viszonyítva jeleníti meg. Jellemző módon az oktatás, szakképzés és felnőttképzés említése mellett a nevelés kifejezés jóformán csak a kisgyermekkorai nevelés kontextusában szerepel, a transzverzális kompetenciák fejlesztésénél csak néhány elemet emel ki (digitális kompetencia, vállalkozási készség, idegen nyelvek), a formális oktatás mellett az informális tanulás lehetőségei csak bizonyos területekhez (pl. vállalkozási készség, idegen nyelv) kapcsolódóan fordulnak elő. A közösségi aktivitás fogalma a felnőttképzési témakörhöz kapcsolódóan jelenik meg, a szociálpedagógia lehetőségeiről pedig egyáltalán nem található említés a dokumentumban (Szege-di, 2016).

A társadalmi kohézió fogalomkörének értelmezéséhez hasonlóan visszhangtan maradt Magyarországon a *Gondoljuk újra az oktatást* című vitairat⁶, amely – sajátos szociális aspektusból, a munka világában történő érvényesüléshez szükséges kompetenciák viszonylatában – szintén az oktatás társadalmi funkciójának alapjaira irányítja a figyelmet. Témánk szempontjából nyilván az a legfontosabb kérdéskör, hogy vajon a Bizottság inkább problémafelvető közleményében felsorolt kérdéskörök mely területére képes beavatkozási lehetőséget kínálni a szociálpedagógia (és az elemzésbe bevont rokon szakmai képzések köre), illetve milyen módszertani lehetőségek adóttak a társadalmi integrációt segítő képzési területeken, alapszakokban, amelyek az uniós dokumentumban felvetett kihívásokra hatékony pedagógiai megoldást kínálhatnak.

A 2014-20 Köznevelési Stratégia – nyilván műfajából adódóan, valamint abból következően, hogy két másik stratégiai dokumentummal együtt jelent meg – szinte kizárólag az intézményes oktatás keretei között megvalósítani kívánt célkitűzéseket tartalmazza, annak ellenére, hogy a szociális háttér meghatározó szerepét, a szociális hátrányokból fakadó oktatási-nevelési problémákat részletesen elemezi⁷.

A korábban megfogalmazott kérdésekre és dilemmákra természetesen csak hosszas, az összes érintett bevonásával lehetséges hozzávetőleges választ

adni, a diskurzus azonban változatlanul létezik, a tudomány-elméleti és tudomány-területi megoldási javaslatok folyamatosan érkeznek. Jelen dolgozat a problémahalmaz három lehetséges terület képzési programjain keresztül adódó megközelítését tekinti át, szándékosan kerülve a hagyományos pedagógiai megközelítés folyamatosan változó és formálódó választát (nyilvánvaló ugyanis, hogy a bevezetésben vázolt és a társadalmi kohézió elvárásai által determinált oktatáspolitikai célkitűzések nem valósíthatók meg kizárólag a hagyományos oktatási intézmények és tanulási-tanítási keretek között) (Nagy – Trencsényi, 2016). Már régóta megfogalmazódnak olyan igények és elvárások az iskolai oktatás irányába, amelyek teljesítésére sem a humán erőforrás, sem a tárgyi előfeltételek oldaláról nincsenek meg az oktatási intézmények kapacitásai (pl. prevenció, családi életre nevelés, vállalkozási készségek fejlesztése, pénzügyi kultúra kialakítása stb. lásd: Nagy – Trencsényi, 2013) Mindezek jogos elvárások, de az iskolai keretek – a Nemzeti Alaptanterv bizonyos utalásai ellenére – sem képesek önmagukban biztosítani a felsorolt tartalmak beépítését oktatási folyamataikba. A jelenlegi ad hoc és sok esetben véletlenszerűen adódó megoldások külső előadókkal, speciális programokkal (rendhagyó órák, drámapedagógiai módszerek, témahetek, tematikus táborok) próbálják megvalósítani a jogos, a társadalmi szolidaritás és a szociális kompetenciák fejlesztése szempontjából nélkülözhetetlen elemek beépítését a nevelési programokba, ezeknek a hatékonysága – sok esetben éppen az intézményesült formák kereteinek korlátjai miatt – igen gyakran megkérdőjelezhető.

Az utóbbi években egyre inkább nyilvánvalóvá vált hazánkban is, hogy az iskolai szocializáció és kompetencia-fejlesztés sok esetben a szűken vett oktatási intézményrendszeren kívülre, a szociális gondoskodás, illetve ifjúsági és közösségi programok területére tevődik át (Nagy, 2013; Nagy – Trencsényi, 2016).

Mindezek tükrében meglepő, hogy az olyan jelentőségű oktatáspolitikai dokumentumok, mint a Köznevelési Stratégia, vagy az EU 2020 stratégia időszakos elemzése kizárólag az oktatás területére koncentráltan tárgyalja a szociális hátrányokból, illetve a szociokulturális különbségekből adódó tanulási, beilleszkedési problémák megoldásának szükségességét, ezáltal a hagyományos pedagógia diszciplináris keretébe utalva a problémák kezelését és megoldását. A pedagógusképzés és továbbképzés területén egyre inkább megjelennek a differenciálás, az inkluzív nevelés, kooperatív és projekt-rendszerű tanítás módszerekre koncentráló tartalmak, ugyanakkor a tantárgyi struktúra és a tananyag mennyiségi követelményei nem, vagy alig teszik lehetővé a tényleges felzárkóztatás megvalósítását, a szociális hátrányok intézményes csökkentését (Radó, 2001; Köznevelési stratégia helyzetelemzése, 2016).

III. Képzések a prioritások és a diszciplínák kereszteződésében

Bár az eddigiekben azt taglaltuk, hogy a hazai oktatási-nevelési intézmények többsége mennyiben hagyja figyelmen kívül a nemzetközi trendekből, a globális világ gazdasági-társadalmi sajátosságaiból, vagy akár a hazai oktatásirányítás dokumentumaiból fakadó elvárások sokaságát, érdemes ráirányítani a figyelmet a képzési rendszer megújítása során kialakult, a hagyományos iskolai kereteken túlmutató képzések lehetséges célrendszerére, az ezeken keresztül kiképzett szakemberek felkészültségére. Meggyőződésünk ugyanis, hogy Magyarországon is léteznek, létezhetnek olyan pedagógiai, illetve pedagógiai vonatkozású képzések, amelyek olyan szakemberek felkészítését szolgálják, akik vállalt feladataik során a társadalmi integráció erősítését szolgáló alapkompenciák fejlesztésével, a különböző korosztályok számára nyitottabb, rugalmasabb oktatási formák kialakításával és terjesztésével, valamint a tanulási eredmények elérését hatékonyabban szolgáló módszerek alkalmazásával sokat tehetnek a társadalmi kohézió előmozdítása érdekében.

A vizsgált képzések közül a szociálpedagógia BA szak stabilan jelen van a hazai képzési struktúrában, nem érintette hátrányosan a 2016-os átalakulás, ahol például a korábbi andragógia szakhoz tartozó, a témánk szempontjából fontos területeket érintő művelődésszervező szak kikerült a rendszerből. E hiányt kívánja pótolni a 2017-től indítható közösségszervezés alapképzési szak, amelynek egyik szakiránya kifejezetten az ifjúsági munkára irányul.

Az iskolai kereteken kívüli közegben kifejezetten fiatalokkal foglalkozó szakemberek képzése Magyarországon a 2000-es évek elejére nyúlik vissza: a művelődésszervező szakból kiindulva ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés indult a közművelődés és a pedagógia határterületén, kifejezetten a 12-29 éves korosztály társadalmi beilleszkedését, aktív állampolgári részvételét, önálló életkezdését szolgáló, a szociális vonatkozásokat (prevenció, személyes segítség, tanácsadás) sem nélkülöző tartalmakkal. A képző intézmények száma néhány év alatt 12-re nőtt, 2006 és 2011 között 774-en szereztek OKJ szakképesítést az oktatási szakmacsoportba sorolt képzésben. 2006 után változott a helyzet, a moduláris rendszerű felsőfokú szakképzés az ifjúságsegítő képzést a szociális szakmacsoporthoz sorolta, s ezáltal nem csupán a képzés struktúra, de a képzés tartalmi hangsúlyai is megváltoztak: minimálisra csökkent a pedagógiai jellegű tantárgyak-tartalmak jelenléte, viszont – a közös, a szociális segítség alapfeladatai című modulnak köszönhetően – a képzésben résztvevők gyakorlatilag a szociális rendszer alapfeladatainak ellátására is felkészültek. A képzés népszerűségét mutatja, hogy 2011-15 között a képzőhelyek száma 19-re emelkedett és több mint 1400 fő szerzett ifjúságsegítő szakképzettséget⁸.

A 2013-ban bekövetkező újabb képzési szerkezeti átalakulás kiemelte az OKJ képzési rendszeréből az érettségire épülő ifjúságsegítő szakképzést és létrehozta a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzést. Ennek az lett a következménye, hogy a korábban az ifjúságsegítő képzésben komoly szakmai tapasztalatokat felhalmozó, alapvetően a pedagógusképzéshez kötődő intézmények kevesebb eséllyel indíthatták el a szakot, az eredendően szociális képzési területen működő képző intézmények viszont kevésbé osztották meg erőiket a két szakirány (szociális munka, ifjúsági munka) között és inkább a BA szinthez könnyebben elvezető szociális munka szakirányon indították a képzést.

Ebben az átmeneti helyzetben – nem utolsó sorban a TÁMOP-5.4.4-09/2-C-2009-0002 pályázat keretében „Az ifjúságsegítő képzés interprofesszionális fejlesztése” című projekt eredményeire támaszkodva – egy tíz intézményből álló konzorcium, a Szegedi Tudományegyetem szakmai koordinálásával beadta az ifjúságsegítő BA szak létesítésére vonatkozó kérelmet. A konzorciumon belül és a korábban ifjúságsegítő, pedagógus, szociális munkás, illetve szociálpedagógus képzést végző intézményekből érkezett szakértők között is komoly viták alakultak ki arra vonatkozóan, hogy milyen tudományterületre kerüljön a képzés besorolása.

Megjegyzendő, hogy a diszciplináris határok szigorú meghatározása nem csupán az ifjúságsegítés, de a szociálpedagógia esetében is problematikus, akár a pedagógiához, akár a szociális munkához való viszonyát tekintve. A „diszciplináris identitáskeresés” (Sárkány, 2017), a tudományos diskurzusok és a kutatási területek átfedései, dilemmái (Szöllősi, 2017), illetve a szakmaterületek közötti együttműködés lehetőségei és korlátai (Budai, 2017) az új képzések bevezetése előtt és azok figyelembevétele nélkül is jelen van a szakemberek gondolkodásában.

Abban mindenki egyetértett, hogy maga az ifjúságsegítő tevékenység rendkívül összetett és sokirányú, tehát nem lehet egyértelműen a pedagógiai vagy a szociális tudományág területére koncentrálni. Ráadásul olyan feladatok is megjelennek az ifjúsági munka keretében mint a projekt- és szervezetmenedzsment, a pályázatírás, a sport- és szabadidő-szervezés, amelyek túlmutatnak akár a pedagógiai, akár a szociális munka határain. Maga a tudományági besorolás problematikája egyébként magát a szaklétesítést és a későbbi szakindítást is determinálta, hiszen az akkreditációs előírások az egyértelmű besorolásokat és a szakok világos elkülönítését követelték (és követelik) meg.

A vitát végül a 2016-os jogszabályi változások döntötték el, ahol az új felsőoktatási alapképzési szakstruktúra nem tartalmazta a tervezett ifjúságsegítő szakot, bizonyos tartalmi elemeit azonban beépítette a központilag megalapított

és a korábbi andragógia szak szakirányaihoz is kapcsolódó közösség-szervezés alapképzési szak képzési és kimeneti követelményei közé. Így – a szociálpedagógia szak változatlanul hagyásával – a bölcsészettudományi területhez tartozó új szak jött létre, amelynek indítása 2017 szeptemberében várható, elsősorban a kulturális közösség-szervezés szakiránnyal, de két-három intézmény esetében sor kerülhet az ifjúsági közösség-szervezés szakirány indítására is.

A továbbiakban a társadalmi kohézió mint oktatáspolitikai célkitűzés, és az ehhez kapcsolódó célzott kompetencia-fejlesztés tükrében vizsgáljuk a témánk szempontjából releváns három alapképzési szak sajátosságait. Ezek a tervezett, de végül elvetett ifjúságsegítő BA szak (pedagógusképzés képzési terület), a stabilan létező, de a fenti dokumentumokban alig megemlített szociálpedagógus szak (társadalomtudományi képzési terület, több szálon kapcsolódva a szociális munkás alapképzési szakhoz), valamint a 2017-től indítható közösség-szervezés alapképzési szak (bölcsészettudományi képzési terület kapcsolódva a korábbi andragógia szak szakirányaihoz – felnőttképzés, művelődésszervezés).

Mint látni fogjuk, mindhárom képzés célrendszere tartalmaz utalást a társadalmi kohézió erősítésére. Ha nem is ezt a kifejezést használja, de utal a társadalmi szerepvállalás erősítésére (ifjúságsegítő BA), az érintettek társadalmi integrációjának elősegítésére (szociálpedagógia BA), kulturális, humán, közösségi alapú társadalom- és gazdaság-szervező munka végzésére (közösség-szervezés BA). Mindez azt jelenti, hogy az eltérő tudományági besorolás ellenére mindhárom szak alapvető célkitűzése az olyan társadalmi szerepvállalás, amelynek révén egy-egy korosztály, illetve a társadalom egyes szegmensei közötti tevékenységek koordinációja, a társadalmi beilleszkedés segítése valósulhat meg az egyén, a közösség, illetve az intézmények szintjén. Az oktatás újragondolása témaköréhez szintén található kapcsolódási pont mindhárom képzés esetében, elsősorban a szociális készségek fejlesztése (mint a munkaerőpiaci érvényesülés egyik kulcskompetenciája) tekintetében, de a nyitottabb, rugalmasabb formák (nemformális és informális tanulás) alkalmazása terén is. A közös alapelvek ellenére a hangsúlyok és a tevékenységek eltérő módon jelennek meg a három szak képzési és kimeneti követelményeiben megfogalmazott célok tekintetében:

Képzési célok

- Ifjúságsegítő BA képzési cél (a konzorciumi beadványban szereplő szöveg)⁹: „*A képzés célja olyan ifjúsági korosztállyal (ld. NIS, ifjúságkutatási célcsoport) foglalkozó szakemberek képzése, akik megfelelő pedagógiai (andragógiai), szociológiai, pszichológiai, kulturális antropológiai, jogi, közigazgatási, gazdasági, szociális- és ifjúság-szakmai kultúra birtokában*

képesek – a fiatalok sajátos helyzetének ismeretében – közösségi aktivitás generálására, a fiatalok társadalmi szerepvállalásának elősegítésére, a különböző társadalmi csoportok együttélésének és együttműködésének „facilitálására”, valamint fejlesztő-segítő beavatkozásra. A végzett ifjúsági szakemberek képesek és alkalmasak az alapvető emberi jogokon, a társadalmi szolidaritáson alapuló, korszerű (non-direktív) segítő tevékenység végzésére az ifjúsági korosztályra jellemző pedagógiai, közösségi és művelődési színtereken. Reflektív önismerettel és asszertív kommunikációval rendelkeznek az ifjúsági szakmában alapvető, releváns információforrások és technológiák, segítő-tanácsadó módszerek, irányítási és adminisztrációs feladatok ellátásához. Minőségi támogatást nyújtanak a fiatalok hangjának, véleményének hallhatóvá tételében, a személyes és társadalmi kiteljesedésben, a befogadás és beilleszkedés segítésében a megelőzés, a beavatkozás eszközeivel.”

- Szociálpedagógus képzési cél az új KKK szerint¹⁰: „A képzés célja szociálpedagógusok képzése, akik képesek elsősorban a gyermek és ifjúsági korosztály tanulási, szociális és mentális problémáit komplex rendszerben kezelni és az érintett személyekkel együttműködésben segíteni, továbbá a gyermek, a fiatal és környezete egyensúlyát fenntartani, helyreállítani, fejleszteni. Képességeik, készségeik és értékrendjük alapján hatékonyan működnek közre a szociális problémák megelőzésében, megoldásában és az érintettek társadalmi integrációjának az elősegítésében. Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására.”
- Közösségszervezés alapképzési szak képzési és kimeneti követelményeiben megfogalmazott cél¹¹: „Az alapképzési szak célja kulturális, humán, közösségi alapú társadalom- és gazdaságszervező munkát végző szakemberek képzése, akik el tudják látni művelődési, egyházi, civil, vállalkozói és nonprofit szervezetek, állami vagy önkormányzati intézmények, integrált, többfunkciós szervezetek, intézmények működtetését, képesek helyi, közösségi szinten a művelődés, az ifjúság, a felnőttképzés társadalmi és gazdasági helyzetének fejlesztésével összefüggő állami feladatellátást megszervezni, meghatározott intézményszintek esetében azt irányítani. A közösségszervező szakember a közösségi művelődés, az ifjúságsegítés és a humánfejlesztés területén, településeken, intézményekben, szervezetekben, közösségekben és a közösségi művelődés, az ifjúsági szolgáltatás, valamint a felnőttképzés különböző színterein közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, koordinátori munkaköröket, feladatokat lát el. Ebben a feladatkörében együttműködik a feladatát érintő intézményekkel, szervezetekkel, különösen a kultúra, a közoktatás-köznevelés, szociális ellátás, felnőttképzés, helyi gazdaságfejlesztés ágazataiban. Felkészült a tanulmányok mesterképzésben történő folytatására.”



1. ábra: Ifjúságsegítő (tervezett)



2. ábra: Szociálpedagógus BA



3. ábra: Közösségszervezés BA (új)

A képzési célok megfogalmazásából képzett szófelhők világosan érzékeltek a hangsúlyok különbségeit: a tervezett ifjúságsegítő szaknál a generációs meghatározottság, a fiatalok és közösségeik társadalmi szerepvállalásának az erősítése domborodik ki a képzés pedagógiai eszközrendszerének igénybevételével; a szociálpedagógia esetében a gyermekek és fiatalok szociális helyzetének feltérképezése és az integráció erősítése a hangsúlyos (2. ábra); míg a közösségszervezés esetében a közösségi művelődés, a helyi, állami intézmények, szervezetek szakemberigényének kielégítése a lényeg a felnőttképzés eszközrendszerének alkalmazásával (3. ábra). Utóbbi esetben a korosztályi megközelítés az önálló végzettséget és szakképzettséget adó ifjúsági közösségszervezés szakirányon mutatkozik meg egyértelműen.

A tervezett ifjúságsegítő alapképzési szak egyértelműen körvonalazza az ifjúságsegítés (nemzetközi viszonylatban inkább ifjúsági munka, francia területen animáció) konkrét feladatköreit, kitérve az ezen feladatok ellátásához szükséges kompetenciák elsajátításához és alkalmazásához szükséges elméleti alapozás sokrétűségére (1. ábra). Az alapozás interdiszciplináris jellegéből is adódott a tudományági besorolás problematikája, hiszen a pedagógiai-pszichológiai alapozás mellett itt is kiemelt szerepe van a társadalmi-szociális háttér megismerését és a társadalmi érdekérvényesítést szolgáló társadalomtudománynak, a segítő funkció teljesítéséhez pedig elengedhetetlen a szociális munka alapelveinek, bizonyos elemeinek ismerete és alkalmazása. A közösségi szintereken végzett ifjúsági munkára való felkészítés jelenti a közművelődési vonatkozást, amely kiegészül a projekt-szintű szakmai tevékenységre való szakmai készségek kialakításával.

A szociálpedagógia esetében a társadalomtudományi képzési terület egyértelműen meghatározza a szak orientációját: a szociális és környezeti tényezők megismerése és a bizonyíték alapú beavatkozás megalapozása széleskörű társadalomtudományi ismeretanyagot kíván, beleértve a pedagógiai és pszichológiai felkészültség megteremtését, ugyanakkor a beavatkozási kör nem csupán pedagógiai jellegű, hanem a szociális munka eszköztárára is utal. A viszonylag rövidebb, koncentráltabb megfogalmazás a szociálpedagógiai tevékenység célrendszerének hangsúlyaira épül, utalva a társadalmi (re)integráció, a prevenció, valamint kiemelten az egyén és környezete közötti egyensúly megteremtésére. Bár a képzési cél megfogalmazása nem utal az intézményrendszerhez való kapcsolódásra, a feladatokból következően az oktatási intézmények mellett a szociális intézményrendszerben való jártasság is elengedhetetlen képzési követelmény. A tanulási, szociális és mentális problémák komplex rendszerben való kezelése pedig a szociológiai, pedagógiai és pszichológiai megközelítés mellett a jogi-közigazgatási tájékozottság megszerzését is feltételezi.

A közösségsszervezés alapképzési szak céljának megfogalmazása világosan utal a társadalmi (állami) feladatellátás intézményrendszerére, az ebben közreműködő szervezetekre, ezen intézmények és szervezetek működtetésére. A tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, koordinátori munkakörök megnevezése konkrét foglalkoztatási szempontokra utal, ugyanakkor a felsorolásban szereplő tevékenységek jórészt nem utalnak a bölcsészettudományi orientációra. Ugyanakkor a szakon belül önálló végzettséget és szakképzettséget adó szakirányok – azon túl, hogy a másik két elemzett szaktól alapvetően elkülönítik a közösségsszervezés szakot – három különböző szakterületre vonatkozóan határozzák meg a szakot elvégző szakemberek tevékenységét.

Kimeneti követelmények

Még erőteljesebb különbségeket tapasztalunk, ha a képzési és kimeneti követelményeknek a konkrét tartalmakra utaló részeit vetjük össze (*1. táblázat*)¹²:

A táblázat alapján világosan megmutatkozik, hogy az ifjúságsegítő szak esetében a generációs gondolkodásmód érvényesül (Nagy – Tibori, 2016), ahol az ifjúsági munkához kapcsolódó tantárgyak részletes felsorolása található meg, ezzel szemben a szociálpedagógiai és a közösségsszervezés alapszak esetében csak a főbb, tantárgyakba is csoportosítható tartalmi elemek szerepelnek. Az alapoó ismeretkörök esetében sok átfedés található az egyes szakok között, bár a bölcsészettudományhoz sorolt közösségsszervezés alapszaknál hangsúlyosan szerepel az általános bölcsész tárgyak felsorolása. A szociálpedagógia esetében egyértelmű a társadalomtudományi orientáció, amelyen belül hangsúlyosan jelenik meg a szociális munka elméleti és gyakorlati vonatkozásainak elsajátítása. A közösségsszervezés szak esetében az önálló szakképzettséget és végzettséget adó szakirányok is megjelenítik a témánk szempontjából releváns társadalmi vonatkozásokat.

Mivel a három alapszakra vonatkozóan nem állnak rendelkezésre bevezetett és kipróbált tantervek (az ifjúságsegítő szak esetében ez nem is készült, a szociálpedagógia szak és a közösségsszervezés szak esetében 2017 szeptemberétől vezetik be a fent idézett képzési és kimeneti követelmények alapján készülő tanterveket), így a táblázatban szereplő ismeretkörök konkrét, tantárgyi megjelenését még nem áll módunkban elemezni.

Ifjúságsegítő BA (tervezet)	Szociálpedagógia	Közösségszervezés
<p>Pedagógiai, pszichológiai alapoó ismeretek (nevelésmélet – neveléstörténet, tanulási stratégiák, pedagógiai értékelés, bevezetés a pszichológiába, fejlődéslélektan, önismeret): 12-16 kredit</p> <p>Társadalomtudományi, jogi- és közigazgatási, közgazdaságtudományi, ifjúság szakmai alapoó ismeretek (jogi és közigazgatási ismeretek, kommunikáció, szociológia, gazdasági alapismeretek, politológia, információfeldolgozási alapismeretek): 12-16 kredit</p> <p>Szakmai törzsanyag kötelező ismeretkörei: 78-86 kredit</p> <p>Ifjúságszociológia; Család-szociológia; Szociálpolitika; Szociálpszichológia; Andragógia; Nemformális tanulás; Ifjúságpolitika; Helyi/önkormányzati ifjúsági munka; Személyes ifjúságsegítés; Ifjúsági projekt- és szervezet-menedzsment; Ifjúsági közösségfejlesztés; Szociokulturális animáció; Ifjúsági közművelődés; Ifjúsági részvétel/érdekvéonyesítés; Konfliktuskezelés; Szakmai etika; Ifjúsági egészség-fejlesztés/önfejlesztés (egyéni autonómia); Jövötervezés/ karriertervezés; Társadalmi sokféleség – interkulturalitás; Emberi jogok – gyermeki jogok; Prevenció (drog-prevenció, bűnmegelőzés); Civil szervezetek, pályázatírás; Európai ifjúsági munka.</p>	<p>Társadalomtudományok és bölcsészettudományok (szociológia, jogtudomány, neveléstudomány, pszichológia, multidiszciplináris társadalomtudományok): 135-185 kredit, amelyből: Szociálpedagógia, szociális munka elmélete, gyakorlata, munkaformái és módszerei: 50-55 kredit; Társadalomismeret: 20-30 kredit; Társadalom és szociálpolitika: 9-18 kredit; Pszichológia: 20-30 kredit; Pedagógia: 20-30 kredit; Jog és jogi igazgatás: 9-18 kredit; Egészségügyi és egészségtudományi ismeretek: 6-10 kredit.</p>	<p>Általános kompetenciákat fejlesztő bölcsészettudományi és társadalomtudományi ismeretek (filozófiatörténet, társadalmi ismeretek, nyelvtudomány, irodalomtudomány, kommunikáció, informatika, könyvtárismeret): 11-23 kredit; Művelődésmélet- és történet, közművelődés: 23-34 kredit; Közösségi fejlesztés: 17-29 kredit; Kultúráközvetítés és ifjúsági kultúra: 17-29 kredit; Ifjúsági- és humánfejlesztés, felnőttképzés: 17-29 kredit.</p> <p>A választott szakirány szerinti speciális ismeretek legfeljebb 50 kredit.</p> <p>A szakirányok tudományágai, szakterületei és azok kreditaránya:</p> <p>a) Kulturális közösségszervezés szakirány: Közművelődés és kultúráközvetítés: 22-28 kredit, Közösségi fejlesztés: 22-28 kredit; B) Ifjúsági közösségszervezés szakirány: Ifjúsági munka: 22-28 kredit, Ifjúságsegítés és közösségi nevelés: 22-28 kredit; C) Humánfejlesztés szakirány: Felnőttképzés: 22-28 kredit, Humán fejlesztés: 22-28 kredit.</p>

1. táblázat: A szakképzettséghez vezető tudományágak, szakterületek, amelyekből a szak felépül (forrás: saját szerkesztés)

A különböző szemléletmód alapján készült képzési és kimeneti követelmények, a felsorolásban szereplő tartalmak és a hozzájuk rendelt kreditszámok csak erős fenntartásokkal hasonlíthatók össze: az ifjúságsegítő szak 6 féléves képzés lett volna 180 kredittel, kiegyensúlyozott elméleti és gyakorlat aránnyal (50-50%), ezzel szemben a szociálpedagógus képzés 7 féléves, 210 kredittel, gyakorlatorientált jelleggel, ahol a gyakorlat aránya 60-70%. A közösség-szervezés alapszak esetében ismét 6 féléves a képzés (180 kredit), kiegyensúlyozott elmélet-gyakorlat aránnyal.

A konkrét ismeretkörökre vonatkozó előírások a képzési és kimeneti követelményekben – a különböző szempontrendszernek megfelelően – eltérő részletességgel jelennek meg, ugyanakkor egyértelműen utalnak bizonyos tantárgyakra, tantárgyi modulokra. A tervezett és elvetett ifjúságsegítő alapszak esetében az alapozó ismeretkörök azonos kreditszámokkal tartalmazzák a pedagógia-pszichológia, illetve a társadalomtudományi ismeretköröket (utóbbiakhoz csatolva a közgazdasági, jogi és információ-feldolgozási területeket), a szakmai törzsanyag (a korábbi képzési és kimeneti követelményekben szereplő terminológia) pedig lényegében az ifjúsági szakmához közvetlenül köthető tantárgyakat sorolja fel. A szociálpedagógia alapképzési szak KKK-ja lényegében felsorolja azokat a modulokat, amelyekből a szak képzési programjának több mint kétharmada (ha a felső kredit-határt nézzük, hathetede) felépül. Ebben döntő súllyal szerepel a szociálpedagógia – szociális munka elmélete és gyakorlata, közel azonos súllyal a társadalomismeret, pszichológia és a pedagógia, komoly kredit-számmal a társadalom- és szociálpolitika, valamint a jog és a jogi igazgatás, amik mellett külön modulként jelenik meg az egészs tudományi blokk. Mindezek tükrében nem meglepő, hogy az ifjúságsegítő szak létesítésekor 65 százalékos különbséget mutatott ki a szaktávolság meghatározása a szociálpedagógus alapszakhoz viszonyítva (a korábbi képzési és kimeneti követelmények alapján). A közösség-szervezés alapszak esetében a bölcsészettudományi képzési területhez való besorolás, valamint a közösségi művelődés szakterületéhez való kapcsolódás eleve más tantárgyi struktúrát feltételez. A képzési és kimeneti követelmények itt is meghatározzák az egyes szakterületi (tantárgyi) modulokat, ahol viszonylag szűkebb a bölcsészettudományi és társadalomtudományi alapozás (az összes kredit 8-12 százaléka), döntő jelentőségű viszont (akár a kreditek kétharmada) a művelődésméлет- és történet, közművelődés, közösségi fejlesztés, kultúráközvetítés és ifjúsági kultúra, ifjúsági- és humán-fejlesztés, felnőttképzés modulja. A szakképzettséget adó szakirány legalább 50 kredit, amely igen kis mozgásteret ad a szakmai gyakorlat, a szakdolgozat kreditértékére vonatkozóan, pláne ha figyelembe vesszük a szabadon választható tárgyak kötelezően előírt arányát. A képzési és kimeneti követelmények illetén

meghatározása igen tág keretet ad a képző intézményeknek a tantervi struktúra kialakítására, a hagyományos tantárgyak beépítésére vagy éppen egy teljesen új moduláris rendszer kialakítására. (A jövőben az akkreditáció szempontjából a kompetenciák tantervi lefedettsége lesz a legfontosabb kritérium, azonban a kompetenciák értelmezési lehetőségei többféle megoldást is kínálhatnak.)

Gyakorlat

A szakmai gyakorlat helye és súlya a képzés egészéhez viszonyítva kiemelkedő jelentőségű. Ehhez képest az erre vonatkozó képzési és kimeneti követelmények előírása szintén eltérő részletességű:

- Ifjúságsegítő: *„Az ifjúságsegítő alapképzési szakon hat hétig tartó összefüggő szakmai gyakorlatot kell szervezni az 5. vagy a 6. félévben, melynek kredit értéke 18, továbbá a 3-5. félévben gyakorlat szükséges (pl. oktatási / közösségi művelődési intézményben, ifjúsági információs és tanácsadó irodában, ifjúsági civil szervezetnél, önkormányzat ifjúsági referense melletti gyakorlat, ifjúsági projektben való közreműködés) két-két hét időtartamban, 3x4 kredit értékben. A végzettség megszerzésének kritérium feltétele a 4. félévet követően legalább két hét ifjúsági táboroztatás. A gyakorlati helyet – a képzés minőségi alapelveit figyelembe véve – a felsőoktatási intézmény jelöli ki azon települési önkormányzatok, kistérségi IKSZT-k, ifjúsági információs és tanácsadó irodák, oktatási/közösségi művelődési intézmények, ifjúsági vagy ifjúsággal foglalkozó szervezetek, ifjúsági szociális intézmények közül, amelyek rendelkeznek a szakmai gyakorlat szakszerű irányításához és felügyeletéhez szükséges felkészültségű, a gyakorlatot teljesítő hallgató munkáját segítő mentorral (gyakorlatvezetővel/terepstanárral).”*
- Szociálpedagógus: *„A szakmai gyakorlat részét képezik a kiscsoportos tantermi gyakorlatok, a terepgyakorlatok és a terepgyakorlatokhoz kapcsolódó kiscsoportos feldolgozó szemináriumok. Az intenzív terepgyakorlat legalább egy féléven át (tizenkettő-tizenöt hét) végzett folyamatos gyakorlatot jelent, amelynek kreditértéke 30 kredit.”*
- Közösségszervező: *„A szakmai gyakorlat a kiscsoportos tantervi gyakorlaton túl magában foglalja:*
 - *a harmadik vagy negyedik félév során egy alkalommal kulturális intézményben vagy szervezetben teljesítendő kéthetes (80 óra), adott képzési időszakhoz kapcsolódó gyakorlatot, valamint*
 - *a szakirányú szakképzettség szerinti, a választott szakiránynak megfelelő intézményben vagy szervezetben biztosított, legalább 160 óra, képzési időszakhoz kapcsolódó (a nyári szünet időtartamára is kiterjeszthető) gyakorlatot”¹³.*

Míg az ifjúságsegítő képzés tervezetében és a közösségszervezés alapszak képzési és kimeneti követelményeiben igen részletesen szerepel a szakmai gyakorlat helyszíne és tartalma (sok tekintetben átfedést is felfedezhetünk a két szak között, ami nem véletlen, mivel a közösségszervezés alapszak kidolgozásánál szakmai konzultációk voltak a szakértők között), addig a szociálpedagógus alapszak esetében inkább a szakmai gyakorlat definiálása és kreditértékének a meghatározása a fontos. Ebben a tekintetben mutatkozik meg leginkább, hogy a szociálpedagógus szak gyakorlatorientált, ahol a szakmai sztenderdek alapján folyhat a gyakorlat bármely lehetséges helyszínen, a teljes képzés kreditértékének 14 százalékát kitevő mértékben. A közösségszervezés szak viszont kiegyensúlyozott jellegű, ahol nagyobb arányú az elméleti képzés, és adott esetben előfordulhat, hogy egy intézmény a képzési programjában nem rendel kreditet a szakmai gyakorlathoz, hanem kritérium-feltételként tekint a KKK-ban felsorolt intézményekben, szervezetekben végzett gyakorlatokra.

A szakmai sztenderdek kérdése egyértelműen túlmutat a képzési követelményekben szereplő gyakorlat meghatározásán: egy szakma, egy tudományág társadalmi elfogadottságát, szakmai presztízsét és képviselőinek elismert szerepét tükrözi. Míg az ifjúságsegítő vagy a közösségszervező tevékenysége sokszor magyarázatra szorul, az értelmezési keretek sokszínűsége, akár eklektikusnak is mondható multifunkcionalitása jellemzi, addig a szociálpedagógus a szociális munkával párhuzamosan kialakult (kialakított) szakmai protokoll szerint végzi a munkáját világos célok, keretek és módszerek elsajátításával. Itt mutatható ki bizonyos ellentmondás az interdiszciplináris, horizontális megközelítésű ifjúságsegítő/közösségszervező szakok több ágazatot, tudományágot és szektort érintő jellegéből fakadó előnyei és az – ugyanezzel a sokféleséggel magyarázható – standardizálási nehézségek között. A sokoldalúság nagyszerű erény, de vajon nem akadály-e az elmélyült, koncentrált, kiérlelt módszereken alapuló hatékonyságnak? Mivel alapos kutatások e tekintetben még nem állnak, nem állhatnak rendelkezésre, a következő időszak feladata lesz megtalálni azt az egyensúlyt, ami széles alapokon kiépítve megteremtheti a mesterszinten továbbfejlesztett specializációt.

Foglalkoztatás

A vizsgált szakokon végzettek foglalkoztatása alapvető kérdés egy olyan időszakban, amikor az egyes végzettségek sokak számára valós értékét a foglalkoztatási lehetőségek, az elhelyezkedés és a kereset határozzák meg. E tekintetben szintén figyelemre méltó eltérések, különböző jogszabályi előírások, sőt, olykor besorolási anomáliák figyelhetők meg. Az ifjúságsegítő alapképzés nem jött létre, tehát az ott végzettek foglalkoztatásának kérdése nem releváns,

azonban azt érdemes megjegyezni, hogy a felsőfokú, illetve a felsőoktatási szakképzéshez kapcsolódva a FEOR 08 tartalmazza az ifjúságsegítő foglalkozást a szociális foglalkozások alcsoportjához tartozóként, 1315-ös jelzéssel. A szociálpedagógus foglalkozás a FEOR 08 besorolása szerint a 2499 – Egyéb szakképzett oktató, nevelő kategóriába tartozik, tehát az erős szociális vonatkozás ellenére a pedagógus szakmához kapcsolódó foglalkozásként jelenik meg. A közösség-szervező foglalkozásnak nincs különálló FEOR száma, viszont a kulturális, az oktatási és az ügyintézői területen is léteznek olyan álláshelyek (foglalkozások), amelyek (főleg a civil és az egyházi szférában) kifejezetten közösség-szervezőket igényelnek.

IV. Összegzés

Az eddigiekben láthattuk, a képzési és kimeneti követelmények áttekintése pedig talán igazolta, hogy akár a klasszikus nevelésfilozófiai alapelvek, akár az újkori humanisztikus pedagógiai koncepciók, akár a nemzetközi közösségi irányelvek szempontjából vizsgáljuk a magyar képzési rendszerben megjelenő alapképzési szakokat, egyértelműen kimutatható az a szociális érzékenység és társadalmi felelősségérzet, amely elengedhetetlen ahhoz, hogy a felnövekvő generációk nevelése szociális szempontból is hatékony lehessen, elősegítse társadalmi beilleszkedésüket, ezáltal a társadalmi kohézió megteremtését és fenntartását.

A nemes célt azonban meglehetősen különböző diszciplináris, képzési területenként eltérő, a képzési és kimeneti követelményekben különböző súllyal és kontextusban megjelenített módon próbálják elérni, aszerint, hogy az adott képzés mennyire és milyen mélységben rendelkezik már bejáratott szttenderdekkel és társadalmi elfogadottsággal (szociálpedagógia), illetve hogy képes lesz-e megteremteni azt a szakmai háttérrel és követelményrendszerrel, amely társadalmi presztízst eredményezhet egy most induló alapképzési szak számára (közösség-szervezés). Az már a következő időszak kutatásainak feladata lesz, hogy megvizsgálja: a folyamatosan változó képzési rendszer eredményesebben teljesíti-e társadalmi küldetését. A várható eredmények alapján monitorozni kell azt is, hogy a most kialakított képzési struktúra és fejlesztési stratégia valóban alkalmassá vált-e a perspektivikus társadalompolitikai és releváns oktatáspolitikai célkitűzések elérésére, illetve valóban megfelel-e a történeti vonatkozásában hivatkozott humanisztikus pedagógiai modellnek.

Hivatkozások

Budai, István (2017): Lehetséges-e együttműködés a pedagógusok és a szociális szakemberek között? In: Nagy, Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athene Egyetem, ISZT Alapítvány, Kecskemét.

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet I. sz. melléklet. *Magyar Közlöny*, 116. sz. (2016. 08. 05.)

A bizottság közleménye az európai parlamentnek, a Tanácsnak, az európai gazdasági és szociális bizottságnak és a Régiók bizottságának – Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében. Európai Bizottság, Strasbourg, 2012. 11. 20. COM(2012) 669 final
Fináczy, Ernő (1934): *Neveléstudományok a XIX. században*. A Magyar Tudományos Akadémia Kiadása, Budapest. URL: <http://mek.niif.hu/07200/07285/07285.htm> (utolsó letöltés: 2017. 03. 31.)

Iskolakultúra, 26. évf., 10. sz.

Köznevelés-fejlesztési stratégia: Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája, a Köznevelés-fejlesztési stratégia és a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia a magyar kormány megbízásából készült és a 1603/2014. (XI. 4.) Korm. határozatban került kihirdetésre. URL: <http://www.kormany.hu/download/6/fe/20000/K%C3%B6znevel%C3%A9s-fejleszt%C3%A9s.pdf> (utolsó letöltés: 2017. 03. 31.)

Lakner, Zoltán (2006): Társadalompolitikai tervezés, kohéziós programok Magyarországon. In: *A társadalmi kohézió erősítése*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Nagy, Ádám (2013): Szocializációs közegek. *Replika*, 83. sz.

Nagy, Ádám: Ifjúsági munka a XXI. század szociálpedagógiája? In: Nagy, Ádám (szerk.) (2017): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem, Kecskemét.

Nagy, Ádám – Trencsényi, László (2013): Amit az iskolában sem tanultam meg. *Iskolakultúra*, 10. sz.

Nagy, Ádám – Tibori, Tímea: Narratívák hálójában. In: *Negyedszázad – Magyar Ifjúság 2012*. ISZT Alapítvány, Budapest.

Radó, Péter (2001): Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai politika – A társadalmi kohézió mint társadalompolitikai program. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz.

Sárkány, Péter: A szociálpedagógia mint tudomány – Diszciplináris identitáskeresés versus szakmaelméleti pragmatizmus. In: Nagy, Ádám (szerk.) (2017):

Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században. Pallasz Athene Egyetem, ISZT Alapítvány, Kecskemét

Szegedi, Eszter (szerk.) (2016): *Az európai oktatási szakpolitika prioritásai az Oktatás és képzés 2020 szakértői munkacsoportok tevékenységének tükrében.* Tempus Közalapítvány, Budapest.

Szöllősi, Gábor: Szociális munka és szociálpedagógia – tudományos diskurzusok, kutatási területek. In: Nagy, Ádám (szerk.) (2017): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században,* Pallasz Athene Egyetem, ISZT Alapítvány, Kecskemét

Tausz, Katalin (szerk.) (2006): *A társadalmi kohézió erősítése. Stratégiai kutatások – Magyarország 2005.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Trencsényi, László – Nagy, Ádám (2016): Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága, *Iskolakultúra*, 10. szám

Jegyzetek

- 1 Fináczy, Ernő (2008): *Neveléstudományok XIX. században.* MTA. 16. o.
- 2 Ua. 18. o.
- 3 Social pedagogy can be found in many countries around the world. Although social pedagogy varies from one country to the next, there are similar roots that have developed into differing strands of contemporary thinking in social pedagogy. Hämäläinen (2003) explains that ‘historically, social pedagogy is based on the belief that you can decisively influence social circumstances through education’ – and importantly, education does not only refer to children but includes educating adults, for instance in order to change their idea of children.
While philosophers of Classical antiquity like Plato and Aristotle discussed how education could contribute to social development, social pedagogy in theory and practice only emerged through the influence of modern thinking in Renaissance, the Reformation and later in Enlightenment (Hämäläinen, 2003), when children started to come into the picture of social philosophy.
ThemPra Social Pedagogy – 2016 URL: <http://www.thempra.org.uk/socialpedagogy/historicdevelopmentsinsocialpedagogy/> (utolsó letöltés: 2017. 04. 10.)
- 4 Tausz, Katalin: Előszó *A társadalmi kohézió erősítése* c. kötethez, *Stratégiai kutatások – Magyarország 2005*
- 5 ld. Lakner, Zoltán: *Társadalmi tervezés, kohéziós programok Magyar-*

*ország*on c. tanulmányát, mely a 2004-2006-os időszak uniós fejlesztési programjai között tér ki a HEFOP programjaira.

- 6 A bizottság közleménye az európai parlamentnek, a Tanácsnak, az európai gazdasági és szociális bizottságnak és a Régiók bizottságának – Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében. Európai Bizottság, Strasbourg, 2012. 11. 20. COM(2012) 669 final
- 7 Közösségi, nevelési szintéreként szintén csak az iskola, illetve a pedagógusok közössége kerül említésre, az iskolán kívüli, a társadalmi beilleszkedést szolgáló közösségi terekre, programokra nem utal a dokumentum. Szerepel viszont a stratégiában a nemformális és informális tanulás szerepének az elismertetése, valamint a nemformális és informális tanulást segítő szolgáltatások kiegészítő tevékenysége. Ez utóbbi az a két tényező, amelyben a későbbiekben szereplő képzések komoly előrelépést hozhatnak a köznevelés céljainak társadalmi szintű megvalósításában. (1603/2014. (XI. 4.) Korm. határozat)
- 8 Forrás: NFSZI, NCSSZI OSAP, 2011-es és 2016-os adatszolgáltatás
- 9 A Szegedi Tudományegyetem által vezetett konzorcium szaklétesítési kérelme (kézirat)
- 10 1. melléklet a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelethez, 186. o.
- 11 1. melléklet a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelethez, 125. o.
- 12 A táblázatban szereplő ismeretkörök részletezésében megmutatkozó különbség abból adódik, hogy a tervezett ifjúságsegítő alapszak képzési és kimeneti követelményeinek megfogalmazása a korábbi, az ismeretkörökre koncentráló jogszabályi előírást követi, míg a szociálpedagógiai és a közösségsszervezés alapszak esetében az új, kimeneti kompetenciákra épülő gondolkodás érvényesül.
- 13 A szakmai gyakorlati helyet a felsőoktatási intézmény jelöli ki a hallgatóval egyeztetve. A gyakorlati helyszínek lehetnek: települési önkormányzatok, oktatási, közösségi művelődési intézmények, közösségi színterek, közművelődési intézmények, ifjúsági információs és tanácsadó irodák, ifjúsági vagy ifjúsággal foglalkozó szervezetek, ifjúsági szociális intézmények, felnőttképzési és humánfejlesztő szervezetek, egyházi, nonprofit és civil szervezetek, amelyekkel a szakmai gyakorlatra a felsőoktatási intézmény megállapodást kötött, és a szakmai gyakorló hely rendelkezik a szakmai gyakorlat szakszerű irányításához szükséges felkészültségű gyakorlatvezetővel.

Fáyné Dombi Alice

A szociálpedagógus mint elméleti és gyakorlati szakember

Jelen tanulmány a szociálpedagógus hivatással való azonosulás folyamatának néhány, a képzés során megragadható szegmensét villantja fel elsősorban a pedagogikum szempontjából. Szólunk a pályaválasztás motívumairól, a mintaadás-mintakövetés folyamatának jellemzőiről, a hivatáshoz való kötődés formáiról, a hivatásazonosulás lépcsőfokairól. Nem célunk a témakör teljes elméleti hátterének bemutatása, vizsgálati anyagunkból is kizárólag olyan részleteket mutatunk be, amelyek célunknak megfelelően az összegző áttekintést szolgálják.

I. Elméleti kiindulás

Kiindulási alapunkat a társadalmi szükségletek és a pedagógiai-segítő szakmák összefüggéseinek elemzése képezte (Babbie, 1995; Cs. Czachesz, 2003; Kozma, 2005; Halász, 2006). Ezt követően áttanulmányoztuk a pedagógus pályakép, pályatudat, hivatással való azonosulás, hivatáshoz való kötődés folyamatát vizsgáló kutatásokat (Falus et al. 1989; Ackermann, 1999; Zsolnai, 2001; Dombi, 2004). A professzionalizáció folyamatának általános jellemzőit (Nagy, 2003, 2009) összevetettük a pedagógus professzió alakulásának és a szociálpedagógus szakmaiság fejlődésének lépcsőfokaival (Nagy, 2009, 2011).

A szociális szakma máig is verseng a segítő szerepek ellátásáért, vitatott kérdés, hogy a különböző terepeken (gyermekvédelem, nevelési intézmények) hogyan oszlik meg a kompetencia a szociálpedagógus és a szociális munkás között (Trencsényi – Nagy, 2016). Európai viszonylatban is felvetődik a szociális segítő szakmák közötti közös területek, és eltérő működések áttekintése, a kompetencia-profilok elkülönítése, finomítása már évtizedek óta napirenden van (Kersting – Riege, 1995). A szociálpedagógiai elméletek próbálnak erre válaszokat találni, szem előtt tartva a szociális segítség elméleti alapjait, társadalmi kihívásokra adott feleleteket, a hétköznapi- és életvilág irányultságú tanácsadást (Sárkány, 2011).

A segítő hivatást választó hallgatók körében végzett empirikus kutatások rávilágítanak arra, hogy a pályával való azonosulás folyamata a pályaválasztási motívumok felbukkanásától az első szakmai élményeken keresztül az önálló,

felelősségteljes munka beindulásáig tart (Fónay – Kiss – Fábián, 2001; Nagy, 2008). A professzió sztenderdjei elméletileg jól körülhatárolhatóak, gyakorlati megvalósításuk azonban buktatókkal jár (Fónay et al., 2001).

A szociálpedagógus pályával való azonosulás, a hivatáshoz való kötődés valamennyi tudományos megközelítésben közös, csupán a nézőpont más. A pályalélektan, a pályaidentifikáció; a szociológia a szerepazonosulás; a pedagógia a hivatáshoz való kötődés; az értékelmélet az értékorientáció, értékminta-átadás tekintetében jelentenek érintkezési pontot. Ez arra utal, hogy a pályához való viszony fejlődésének folyamatában erősödik a hivatástudat, ekkor kezdi elsajátítani a jelölt saját személyiségjellemzőinek megfelelően a szociális segítő és pedagógus szerepeket, s ekkor kezdenek igazán hatni a pedagógus minták. A kötődésnek a pályaaorientáció folyamatában is nagy szerepe van, ekkor alakul ki a szociális kompetencia fejlesztése során az a kötődési háló, amely a diákok egy részét éppen tanáraik által a szociális szakmák felé irányítja (Zsolnai, 2001; Nagy, 2013).

II. Pedagógus-szociálpedagógus-segítő szakember

A ma pedagógusának kívánatos személyes jellemvonásai és tulajdonságai megkívánják a klasszikus szerepelvárásoknak való megfelelést, és napjaink új kihívásainak felvállalását. Mindezt azonban úgy kell megvalósítani, hogy a pedagógus egyéni vezetési stílusának jellemzői egyedi és megismételhetetlen szintézist alkossanak. Legyen tehát a pedagógus szakterületének szakértője, aki birtokában van az ehhez szükséges kompetenciáknak, és tudását a gyakorlatba át tudja ültetni! Ismeri csoportját, annak dinamikáját, és a csoportot alkotó egyéneket!

Különösen igaz ez a szociálpedagógus szerepre, hiszen a jó szociálpedagógustól elvárható, hogy legyen képes őszinte, jól működő kapcsolatokat kialakítani, megteremtve ezzel a hiteles kommunikáció lehetőségét. Legyen toleráns klienseivel, engedjen utat az egyedinek, soha ne próbálja kikényszeríteni az uniformitást! Autonómiára és felelősségre törekedjék, akit kreativitás és állandó megújulási igény jellemez! Folyamatosan értékelje, elemezze és mérlegelje saját munkáját, legyen tudatában kompetenciájának, érzékelje felelősségét!

Legyen képes arra, hogy tartósan motiválja klienseit, igyekezzék arra ösztönözni őket, hogy ne keressenek készen kapott megoldásokat, hanem járják a problémamegoldás útját! Legyenek képesek az önálló ítéletalkotásra, ne térjenek ki a kisebb-nagyobb kihívások elől!

A szociálpedagógus éppen úgy segítő hivatást ellátó szakember mint pedagógiai, pszichológiai tudással felruházott nevelői-vezetői szerepköröket betöltő

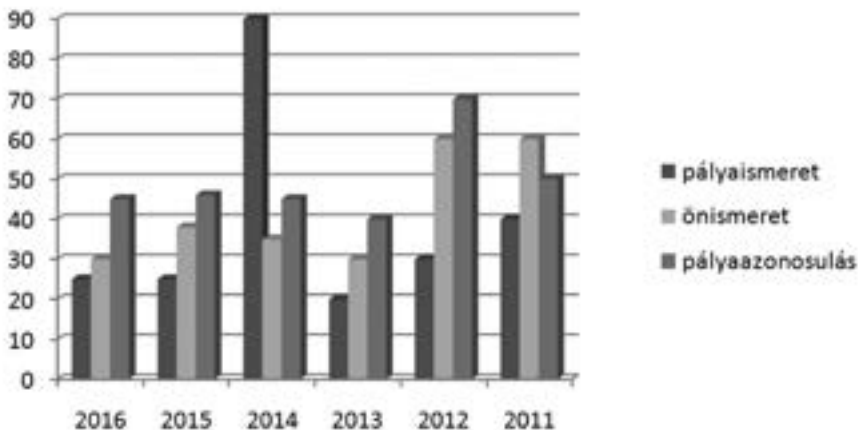
pedagógus. Amíg azonban az egyes pedagógus szakmák meghatározott célcsoportra irányulnak (óvodás gyermek, kisiskolás, serdülő, fiatal felnőtt), addig a szociálpedagógusnak mindegyik területen van teendője (Makai, 2007).

III. Egy vizsgálat margójára

A Szegedi Tudományegyetemen 2008 óta működő szociálpedagógus képzés a Juhász Gyula Pedagógusképző Karon folyik, és az Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar is közreműködik a képzésben. A képzési koncepció a Képzési és Kimeneti Követelményeknek megfelelően a szociálpedagógus szakma pályaszocializációs vonulatára nagy hangsúlyt fektet. A vizsgálatot 6 évfolyam (2011-2016) végzős hallgatói körében végeztük, akik már az elméleti tudás mellett gyakorlati tapasztalatokat is szereztek iskolai, óvodai, gyermekvédelmi és szociális színtereken. A vizsgálat célja a szociálpedagógus pályáiv, a pályaszocializáció folyamatának feltárása volt, különös tekintettel a pálya-szakmaválasztás bemeneti motívumaira, majd az elméleti és gyakorlati képzés hivatáshoz való kötődést erősítő momentumainak feltárására. A vizsgálat főbb módszerei: kérdőív, strukturált interjú és attitűdskála voltak. A vizsgálatban 180 hallgató vett részt.

A következőkben a szociálpedagógus hivatás szegmensei mentén mutatjuk be a vizsgálat néhány eredményét: a pályaválasztási motívumok, a hivatáshoz való kötődés alakulása, a hivatással való azonosulás egymásra épülő lépcsőfokai és a mintaadás-mintakövetés folyamatába bepillantva.

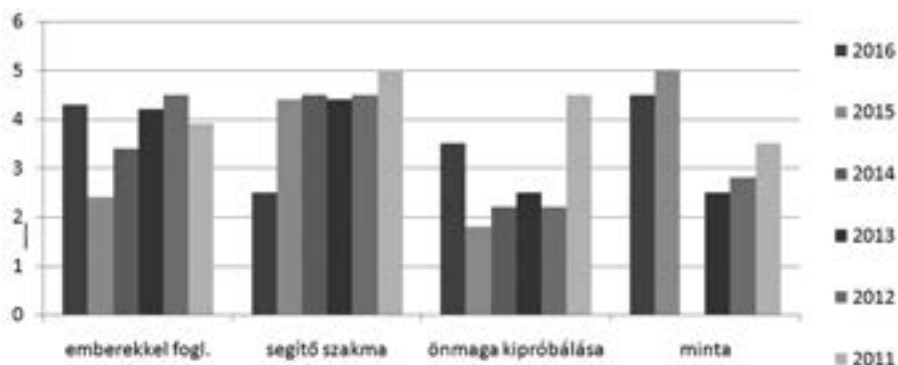
A hivatástudat kialakulása a pályafejlődés folyamatában megy végbe. E folyamatban a pályával, a szociálpedagógus hivatással történő azonosulás alakulása a hivatástudat fejlődésének egyik lényegi vonulata. Minél nagyobb szerepet játszik a pályaismeret és az önismeret a pályaválasztásban, annál valószínűbb a pálya kívánalmainak való megfelelés, a választott pályával való fokozatos azonosulás.



1. ábra: A pályafejlődés alapozó tényezői (forrás: saját szerkesztés)

Az 1. ábra jól szemlélteti az egyes végzős évfolyamok közötti különbséget. A 2014-ben végzettek tartották a pályaismeretüket a legmagasabb fokúnak, míg a 2011-ben, 2012-ben végzettek nyilatkoztak a legmagasabb önismeretről. A pályával való azonosulás a 2012-ben végzettek esetében volt a legmagasabb szintű, a többi évfolyam hallgatói nagyjából azonos szinten voltak a hivatás-identifikáció tekintetében. Azzal érveltek, hogy ez magasabb szintre a tényleges hivatásgyakorlás során lép.

A szociálpedagógus pálya választása nemcsak hivatás, szerep választását is jelenti. A szerep egyfajta viselkedési program, amelynek vállalása lehet tudatos vagy kevésbé tudatos egyéni választás eredménye. A pedagógus munka hiányos vagy helytelen ismerete megnehezíti a szociálpedagógus szereppel való azonosulást, illetve ennek megalapozását a képzés évei alatt. Ezekről a szerepekről, szerep-elvárásokról elméletben tanul a hallgató, de hogy ezeket a funkciókat hogyan oldja meg, az csak a pályakezdés évei alatt válik el.



2. ábra: A szociálpedagógus pálya választásának motivációi (forrás: saját szerkesztés)

A 2. ábra tanúsága szerint a szociálpedagógus pálya választásának motivációi viszonylag egységességet mutatnak mindegyik évfolyamnál, amennyiben a segítő szakma, és az emberekkel való foglalkozás jelenik meg fő motívumként. A szakmaválasztás mint kihívás a 2011-ben végzettek esetében magasabb, a 2011-ben és 2012-ben végzettek szakmai mintákat is emlegetnek, a 2014-esek viszont mintákat egyáltalán nem említnek.

A pedagógus minta mint a pedagógiai kompetencia fejlesztésének eszköze

A hatékony, eredményes szociálpedagógus jellemzőit különböző szinteken lehet megragadni, a személyiségvonások és a pálya eredményes gyakorlásához szükséges képességek területén, de van olyan felfogás is, amely a tevékenységet állítja a középpontba. Kiindulási alapunk, hogy a személyiségben manifesztálódnak azok az általános és specifikus jellemzők, amelyek lehetővé teszik a pályaszerep elsajátítását. Ebben a folyamatban a szükséges készségek, képességek fejlesztésének, a beállítódásnak, s a tevékenységnek egyaránt fontos szerepe van. A szociálpedagógus szakmaismeret tudás- és képességstruktúrájának kialakulásában a képzés során mintaadó szereppel a mentorok és a szakmai tárgyakat tanító oktatók bírnak elsősorban. Természetesen e folyamatba belejátszanak a pályaválasztási döntést megalapozó korábbi minták is, pl. családi, baráti körből kikerülő szociális terepen dolgozó szakemberek.

A szociálpedagógus minták hatása elsősorban a mintakövetés és egyéni nevelési-vezetési stílus összhangjában figyelhető meg. Azok az összefüggések, amelyeket a minta és a mintát követő pedagógusok nevelői attitűdjei között feltárható – elsősorban a flexibilitást, divergenciát vagy kreatív magatartást mutató pedagógus hatására – az értékátadó nevelői attitűd megvalósítására, az önmegvalósítás igényére vonatkoztak.

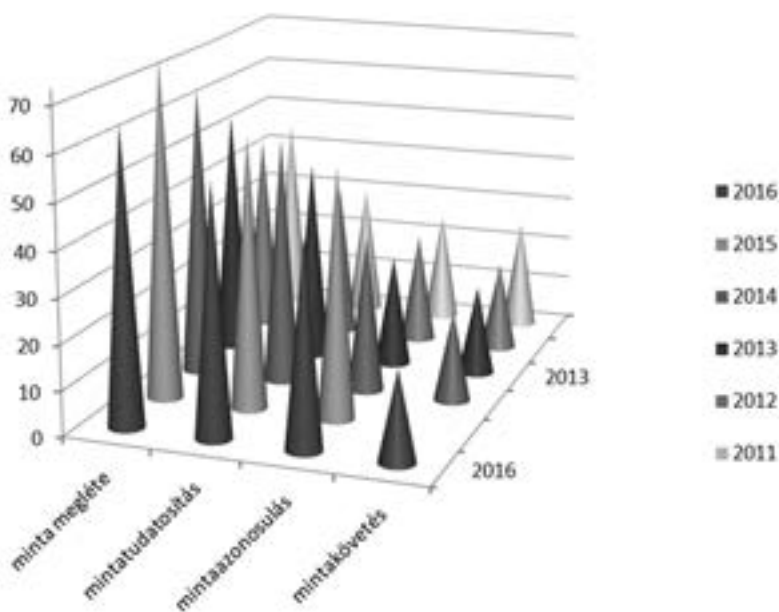
A vizsgálat tanúsága szerint akinek van szociális segítő tevékenységet folytató személyiség mintája, ennek hatására erőteljesebb nála a minta követésének igénye. A minták sorában azonban a szociális segítő minta mellett a gyermekvédő, nagyobb arányban a pedagógus mintája is megtalálható. Az a dilemma is megjelenik hallgatóinknál, miszerint bizonytalanok abban, hogy az értékesnek tartott mintát valóban tudják-e követni, illetve meg tudnak-e felelni a szakma külső elvárásainak (lásd: Trencsényi, 2014).

A mintaadás forrásai

A szociálpedagógus személyisége pedagógiai hatások forrása, mind általános emberi viszonylatban, mind a hivatás jellegzetességeinek vonatkozásában. Ezek a hatások részben spontán módon hatnak, részben egy megtervezett nevelői hatásrendszer részeként funkcionálnak, de mindenképpen erőteljes hatásként jelentkeznek. A mintaadás folyamatának eredményessége nemcsak a szociálpedagógus felkészültségétől, hivatással való azonosulásának szintjétől függ, hanem attól a speciális kapcsolattól is, amely mintaadó és mintakövető között van (Zsolnai, 2001).

A mintakövetési folyamatban szerepet játszik egyfajta utánzási hajlam, s ugyanakkor ez tanulási forma is, emócióktól kísért folyamat. A mintát követni kívánó személy érzelmileg azonosul a mintaadóval, s ezáltal képes a minta sugallta értékeket elfogadni és követni. A mintakövetést befolyásolja a mintaadóknak a mintát követni kívánó személyiséghez való pozitív attitűdje, a kölcsönös pozitív érzelmi kapcsolat, a személyiségbeli „ráhangolódás” és sok esetben az analóg szociális státus.

A minta kapcsolatba hozható az eszményi pedagógus jellemzőivel. Az ideális szociálpedagógus tulajdonságlistája a nevelői, oktatói szociális és egyéb feladatok ellátásához szükséges tulajdonságokat összesíti. Meg kell azonban jegyezni: jóllehet, a szociálpedagógus ideál és a minta bizonyos sajátosságaiban közel áll egymáshoz, pl. a példaadás tekintetében, de a minta többnyire a valóság talaján mozog. Magában foglalja a szociálpedagógus tevékenység eredményes végzéséhez szükséges tulajdonságokat, amelyek példa erejűek, de az emberi személyiségjellemzők is példaként funkcionálnak.



3. ábra: A minta szerepe a pályával való azonosulás folyamatában (forrás: saját szerkesztés)

A 3. ábra mutatja, hogy a 2015-ös évfolyam hivatkozott legtöbbször a segítő minta meglétére, tanáraik szociális érzékenysége, míg a 2012-es és a 2015-ös évfolyam jelezte legerőteljesebben a minta tudatosítását, amelyet elsősorban a képzés hatásának tulajdonítottak. A minta követésénél elsősorban azt az akadályt jelölték meg, hogy a szociálpedagógus segítő – mint minta – vezetési stílusa személyiségi jellemzőkön keresztül jut érvényre, amelyet bár szívesen követnének, saját személyiségi szűrőjükön átbocsátva, nem mindig sikerül. Elgondolkodtató, hogy a 2015-ös évfolyam – miközben vannak mintái –, a mintakövetést nem jelöli meg mint a szociálpedagógus pályával való azonosulás fontos elemét. (Részben magyarázatként szolgál az évfolyam kis létszáma és szakmai dilemmáik.)

A mintaadást két aspektusból közelíthetjük meg: a funkció felől (a szociálpedagógus mint az általános emberi értékek közvetítője), és a pedagógus habitus, nevelési stílus oldaláról (szociálpedagógus hivatáshoz való viszony és az ennek megfelelő magatartásformák). Természetesen a kettő egymással szorosan összefügg, hiszen egy jó szociálpedagógus emberi és nevelői „Énje” elválaszthatatlan egymástól.

Hallgatóink természetesen nem kizárólag segítő szakmában dolgozó mintákat jelöltek meg, mintáik környezetükből, tanáraik köréből kerültek ki. A szoci-

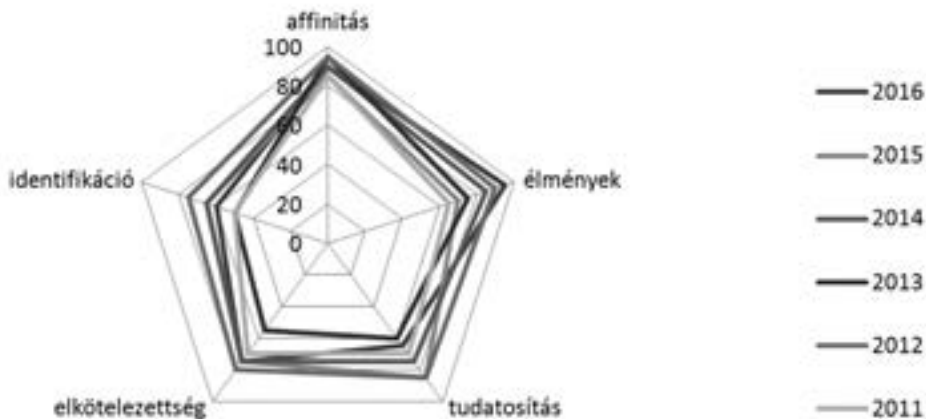
álpedagógus minták többek között hivatásbeli értékek hordozói. Ezeknek az értékeknek az átadása a mintakövetőben vagy teljesen új viselkedési mód kialakulását idézi elő, vagy bizonyos viselkedés fokozottabb mértékű megjelenését, esetleg eltűnését váltja ki. Ezeket az értékeket a szociálpedagógus vezetési stílusa segítségével közvetíti.

A szociálpedagógus vezetési stílusát mint a személyiség jellemzőjét értelmezhetjük. Ez többféle megközelítést jelenthet. Felfoghatjuk szituáció-specifikus magatartásként, a szociálpedagógus egyéni sajátosságainak következményeként, elemezhetjük szerepközpontúan vagy a vezetési beállítottság mértéke szerint. Felfogásunkban a szociálpedagógus vezetési stílusát a szociálpedagógus személyiség-sajátosságainak függvényeként értelmezzük, amely egyfajta karakterizálható magatartási jegyeket indikál.

A minta – értelmezésünkben – a szociálpedagógus magatartás azon elemeinek összessége, amelyben kifejeződnek a hivatásbeli sajátosságok, s a példaadás erejével bírnak. Rendszerint konkrét személyhez fűződnek. A hivatással való azonosulás folyamatában a mintaelemek modellalkotó tényezővé válhatnak. A modell funkcióját tekintve ugyanazon szerepű lehet, mint a minta, csak komplexebb formában foglalja magában a példa erejével ható motívumokat. Ezt rendszerint a minta elemzése, a mintakövetési szükséglet kialakulása idézi elő. A szociálpedagógus modell mintaelemek összessége, amelyből következtetni lehet a modellt követni kívánó egyéniség alapvető személyiség-diszpozícióira és a hivatással kapcsolatos beállítódására is. A hivatással való azonosulás folyamatának későbbi szakaszában alakul ki.

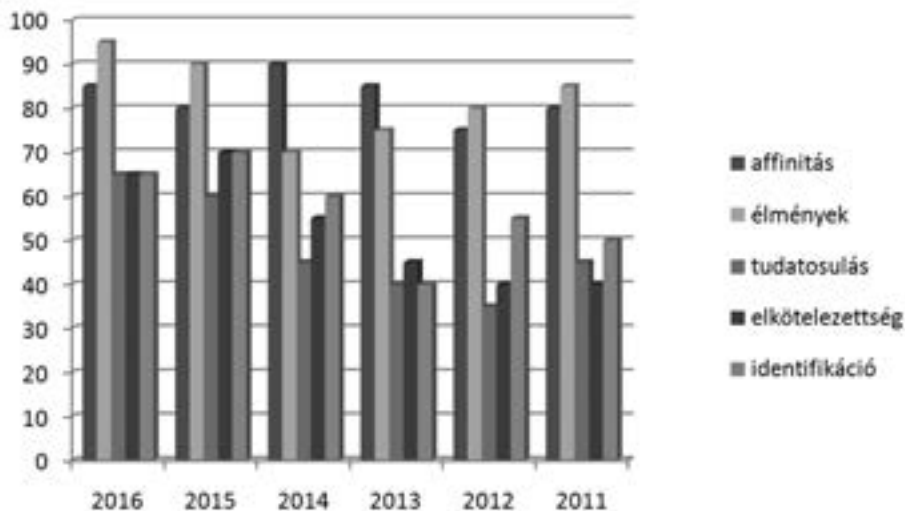
A hivatáshoz való kötődés alakulása

A szociálpedagógus pálya választása nemcsak hivatás, szerep választását is jelenti. A szerep egyfajta viselkedési program, amelynek vállalása lehet tudatos vagy kevésbé tudatos egyéni választás eredménye. A szociálpedagógus munka hiányos vagy helytelen ismerete megnehezíti a pedagógus szereppel való azonosulást, illetve ennek megalapozását a képzés éve alatt. A pedagógus szerepeit elemezve a funkciók felől is megközelíthetjük a kérdést. Az információátadásban betöltött szerep mellett a társadalmi értékrend közvetítésében betöltött szerep, a pozitív vagy negatív referenciaszemélyként való funkcionálás fontos szerepelemek. Ebben a megközelítésben benne foglaltatnak a mintaadás – átvevés szempontjai. Hogy ezeknek az elvárásoknak minél sikeresebben megfeleljen a pedagógus, ahhoz meg kell tanulnia a másik elfogadását, a beleérző megértést, gyakorolnia kell a szociális perцепциót, a kommunikációs viselkedést, a problémáknak saját erőből való megoldását, és ki kell alakítani többek között azt a képességet, amit flexibilitásként, fluenciaként szoktunk emlegetni.



4. ábra: A szociálpedagógus hivatáshoz való kötődés (forrás: saját szerkesztés)

A 4. ábra azt tükrözi, hogy a szociálpedagógus hivatáshoz való kötődés mind-egyik vizsgált évfolyamon azonos tendenciát mutat. A pálya iránti affinitás és a pályaélmények jelentik a kiindulást, amely a tudatos fejlesztés hatására az elkötelezettség irányába hat. Azt azonban mindenki világosan tudja, hogy a szakmai tudatosságon alapuló szociálpedagógusi munka a pályaszocializáció önálló tevékenységen nyugvó első éveiben fog kialakulni. Ez azonban nem teszi kétségessé, hogy a hivatáshoz való kötődés egyre jobban elmélyül a képzés és a szakmai tevékenységek megismerése és gyakorlása során.



5. ábra: A hivatással való azonosulás lépcsőfokai (forrás: saját szerkesztés)

A 5. ábrán jól látható, hogy a szociálpedagógus hivatással való azonosulás folyamatában – más szakmákkal összehasonlítva – a hallgatók messziről indulnak: rendelkeznek bizonyos nézetekkel a szociális segítő szakmákat illetően úgy gondolják, van hozzá némi érzékük (affinitás), esetleg kevés saját élményt is szereznek. Ennek tervezett formája a képzés során a különböző gyakorlatokon való részvétel, majd a tapasztalatok tudatosítása, értelmezése. Ez visz az elkötelezettséghez, majd elindítja őket a pályaidentifikáció útján. A pálya iránti elkötelezettség a vizsgált évfolyamokban 40-60% között mozog.

A vizsgálat további tanulságai

A következőkben a vizsgálat néhány további tapasztalatát tesszük közzé a teljesség igénye nélkül, a szociálpedagógus hivatás-építés fontosságára, a hivatással való azonosulás jellemzőire koncentrálna.

Hallgatóink pályaválasztási indokaiban elsődlegesen a pálya iránti kíváncsiság, a szociális érzékenység, a segítő tevékenység igénye jelenik meg döntő tényezőként. Világosan megfogalmazzák, hogy a szociálpedagógus személyisége meghatározó a szerepfeladatok eredményes ellátásában. A jó szociálpedagógus tulajdonságai között hallgatóink az alábbiakat sorolják fel.

1. *Hivatáshoz való viszonyát tekintve:* Azonosul a hivatásával, szereti a munkáját. Hű a munkahelyéhez, a csoporthoz, a kollégáihoz, törődik a csapattagokkal. Közösségépítő tevékenységeket végez. Partnereivel a szerepeinek megfelelően viselkedik. Komolyan veszi az értékközvetítő szerepet. Nyitott új kompetenciák elsajátítására önálló tanulással és/vagy szervezett továbbképzésekkel. Szakmailag felkészült. Munkáját tudatosság és tervszerűség, következetesség jellemzi. Pedagógiai reakciói kiszámíthatók, nem a pillanatnyi hangulata, állapota, a gyerek személye által befolyásoltak. Azonos cselekedetekre azonos módon reagál. Képes rugalmasan reagálni a változásokra, a szakmai kihívásokra. Folyamatosan újításokon, új utak kipróbálásán töri a fejét. Érdeklődik a szakma fortélyai iránt, mindent megtesz, hogy jó szakemberré váljon.
2. *Személyiségjellemzőit tekintve:* Könnyen ismerkedik és barátkozik, könnyed a fellépése. Képes jó kapcsolatokat kialakítani és fenntartani a kliensekkel, gyerekekkel, a kollégákkal, a szülőkkel. A nevelés minden szereplőjével adekvátan, hatékonyan, jól kommunikál. Képes a megfelelő kommunikációs formák megtalálására (stílus, hangnem, formai-, tartalmi keretek stb.). Kreatív, alkotó személyiség, aki meg- és átéli az alkotás örömét, rendelkezik a kliensre való hatni tudás képességével. Képes a másság elfogadására.
3. *Módszereit tekintve:* Ismeri a csoportmunka szervezésének módszereit, napi munkájában kihasználja a lehetőségeket a csoportban való tevékenykedetésre. Rendelkezik a team-munkához szükséges kooperációs képességgel.

Belátja, hogy egyes tevékenységek végzése során a csapat tagjai együtt többre képesek, mint ő egyedül. Képes azonosulni a csoport közösen megfogalmazott céljával, és tevékeny részt vállal a megvalósításban. Együttérző, empatikus viselkedésével képes a bizalomteljes légkör kialakítására és fenntartására. Teret és lehetőséget ad másoknak is a csoportos tevékenységben való részvételre – finoman bevonva a bátortalanokat. Képes motiváló légkört és érzelmi biztonságot adó környezetet kialakítani a csoportjában. Képes rugalmasan reagálni, alkalmazkodni a változó körülményekhez, ugyanakkor a megoldást keresi.

Ezek a megfogalmazások a szociálpedagógus professzió tartalmát a pedagógiai habitus oldaláról közelítik meg. A szociálpedagógusok interaktív viselkedése hivatásuk gyakorlása során a kliensekkel való viszonyuk kialakítása és szabályozása közben valósul meg, miközben önmaguk szerepének tudatos átélésére törekszenek. Nagyon lényegesek azok a folyamatok, amelyek a szociálpedagógus személyiségében zajlanak munkájuk végzése, pedagógus énjük érvényre juttatása során. Végigjárják – nem egyszer zsákutcásan vagy éppen buktatókat, igazi kihívásokat megélve – a szociálpedagógus hivatás iránti affinitás kialakulásától a hivatástudat megerősödéséig az utat.

A hivatásérzet, a hivatásszeretet és a hivatástudat tulajdonképpen a hivatáshoz való viszony fázisait jelentik. A hivatásérzet a pályához való kötődésnek olyan formája, amely szubjektív tapasztalatokon nyugszik, és érzelmileg motiválja a pályaválasztást. A hivatásszeretet realisabb pályaismereten, pályaképen alapul, stabilabb érzelmi kötődést jelent, intellektuális és erkölcsi tartalma is erőteljesebb. A hivatástudat tehát az egyén munkához fűződő viszonyának legmagasabb szintje, az elvárások belsővé válása, meggyőződés irányította tevékenység gyakorlásának igénye.

Vizsgálatunk bemutatott része továbbgondolást igényel, mind a kutatás folytatása, mind pedig a képzésmegújítás szempontjából. Mindenekelőtt szem előtt kell tartani, hogy a leendő szociálpedagógust, aki sokféle indíttatás alapján kezdte el a képzést, gondolkodásában, cselekvési készenlétét tekintve minél inkább elkötelezetté kell tenni a pálya iránt. Ez csak az elmélet és a gyakorlat összhangját megvalósító képzéssel, és a hallgató és oktató partneri együttműködésével lehetséges.

IV. Utószó

Németh László (1960) *Pedagógiai írások* című könyvében a következőképpen ír a jó tanárról, amely jellemzés a hivatását eredményesen művelő szociálpedagógusra is illik: „*Szent az, aki megadja magát a jelennek – azaz nincs benne sem törekvés, sem ragaszkodás, egyik teendője sem fontosabb, mint a másik, ha emberbaj kerül elé, azt nem kell egy más bajért otthagyni, s minthogy magának semmit sem akar, mindenre egyformán rászentelheti magát. A jó tanár az ilyenféle modern értelemben vett szenttől abban különbözik, hogy ő boldog is közben. Nem a szenvedés neveli rá az örökös önmaga átadására, a kárpótlást nem váró ajándékozás enyhe mámora vezeti végig az életen.*”

Hivatkozások

Ackermann, Friedhelm (1999): *Soziale Arbeit zwischen Studium und Beruf*. Peter Lang GmbH Europaeischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.

Babbie, Earl (1995): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.

Cs. Czachesz, Erzsébet – Radó, Péter (2003): *Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények*. In: Halász, Gábor – Lannert, Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Dombi, Alice (2004): *Tanári minta – mintatanár*. APC – Studio, Gyula.

Falus, Iván – Golnhofer, Erzsébet – Kotschy, Beáta – M. Nádasi, Mária – Szokolszky, Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Fónai, Mihály – Kiss, János – Fábián, Gergely: *A szociális munkás szakos hallgatók pályaképe: A professzió sztenderdjei és a nemzeti kulturális változó*. In: Kiss, Gabriella (szerk.) (2001): *Multikulturalizmus és oktatás*. MTA DAB-DE Szociológia Tanszék, Debrecen. 75-93. o.

Kersting, J. H. – Marlo, Riege (1995): *A szociális munka és a szociálpedagógia professzionalizálása Németországban*. *Esély, I.* 82-95. o.

Kozma, Tamás: *Felsőfokú képzés és regionális rendszerváltozás*. In: Pusztai, Gabriella (szerk.) (2005): *Régió és oktatás európai dimenzióban*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen.

Makai, Éva: *Új kihívások és lehetőségek a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában*. In: Bábosik, István (szerk.) (2007): *Pedagógia és személyiségfejlesztés*. Okker, Budapest. 318-328. o.

- Nagy, Ádám (2013): Szocializációs közegek. *Replika*, 83. 93-108. o.
- Nagy, Krisztina (2003): Pályaorientációs vizsgálatok szociális munkások körében. *Szociális munka*, 4. 17-47. o.
- Nagy, Krisztina (2009): Professzionizáció és professzió elméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély*, 2. 85-105. o.
- Nagy, Krisztina (2011): Bizonytalanok és próbálkozók. *Esély*, 1. 100-116. o.
- Németh, László (1960): A jó tanár. In: Németh, László (1974): *Sajkódi esték*. Magvető és Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 382-391. o.
- Sárány, Péter (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Kiadó, Budapest.
- Trencsényi, László: Én igyekszem, de ellenem dolgoznak a külső elvárások. In: Trencsényi, László (szerk.) (2014): *Miskolci Pedagógiai Tükör*. Fapadoskönyv, Budapest. 27-87. o.
- Trencsényi, László – Nagy, Ádám (2016): Tanórán innen-iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága. *Iskolakultúra*, 10. 81-97. o.
- Zsolnai, Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest.

Horváth H. Attila

Informális tanulás történeti vizsgálatának egy lehetséges modellje

Az informális tanulás az Európai Unióban az életen át tartó tanulás előtérbe kerülésével kapott nagyobb figyelmet, míg a tengerentúlon már több évtizede foglalkoznak a kérdéssel. Sok kutató osztja azt a nézetet, hogy minden tanulás egy kontinuumban történik, ami a formalitás és az informalitás különböző szintjeit tartalmazhatja, és megadható a(z informális) tanulás tipológiája. A tanulmány úgy értelmezi az informális tanulást mint ami magába foglalja a szocializációs folyamatot az egyén oldaláról. Lehetségesnek és szükségesnek tartja az informális tanulás történeti megközelítését, amihez bemutat egy modellt. Amellett érvel, hogy az informális tanulásra irányuló vizsgálódás szoros kapcsolatban áll a neveléstörténeti és a nevelésszociológiai kutatásokkal, miként a szociálpedagógia megközelítésével, így fontos adalékokkal szolgálhat mindhárom diszciplína számára.

I. Bevezetés

Az informális tanulás kérdésével már az 1950-es években is foglalkoztak (Knowles, 1950). Az informális tanulásról – amely mindenfajta tevékenység velejárója lehet – Coombs és Ahmet (1974) megállapították, hogy jelentős időt és teret tölt ki még a magasan képzett személyek esetében is. A téma iránti érdeklődés az utóbbi bő két évtizedben erősödött meg. Ausztráliában, Kanadában és az USA-ban elsősorban a felnőttkori és a munkahelyi tanulás vonatkozásában folytak kutatások (Livingstone, 2002; Duke – Osborn – Wilson, 2005), Európában az életen át tartó tanulás (LLL) EU által megfogalmazott koncepciója (Memorandum, 2000) adott új impulzust az informális tanulás vizsgálatának.

Egy 2016-ban megjelent írás mintegy 600 témába vágó publikáció áttekintésével ad képet az informális tanulás sokszínű világáról. Megállapítja, hogy a szakirodalom a vizsgált jelenséget sokféle megközelítésből tárgyalja, amelyek közül a tanulmány hármat emel ki:

1. A direkt módon informális tanulásról szóló irodalmak;
2. A felnőtt tanulással foglalkozó és LLL irodalmak;
3. A munkahelyi tanulással foglalkozó irodalmak csoportját. (Van Noy – James – Bedley, 2016)

A felosztás is mutatja, hogy az informális tanulással foglalkozó irodalmak jellemző módon szinkron szempontból tárgyalják a kérdéskört. Már ez a tény is indokolhatja az informális tanulás diakron szempontú vizsgálatát, az informális tanulás sajátosságainak feltérképezését különböző történeti időszakokban.

A szerzőhármás hangsúlyozza, hogy mivel sokféle megközelítése van a témának, ezért a definícióban sincs teljes konszenzus, miként a tipológiában sem. Érdemes itt megemlíteni, hogy McGivney (1999) magát az informális tanulás természetét találta olyannak, ami nem ragadható meg egyetlen definícióval. A szerző szerint egy szerteágazó és laza fogalommal van dolgunk, amely magába foglal számos különböző tanulási módszert, stílust és elrendezést. Az informális tanulás lehet előre meg nem határozott, vagy egyén/ek/ által irányított, lehet véletlen és eltervezett. Kezdeményezhetik egyének, lehet egy közösségi folyamat, vagy akár külső erők is inicializálhatják. A Memorandum (2000) úgy értelmezi az informális tanulást mint ami „*a mindennapi élet természetes velejárója*”. Kiemeli azt is, hogy „*nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését*”. Az informális tanulás éppen a tacit jellege – ami az egyik karaktervonása – miatt is nehezen megragadható.

II. Az informális tanulás tipológiája

Munkánkban a tanulást Jarvis (2010) definíciója mentén használjuk: „*A tanulás az ember lényegéhez tartozó egzisztenciális jelenség: komplex folyamatok eredője, amelyben a teljes ember – beleértve a test genetikai, fiziológiai, biológiai adottságait és a szellem összetettségét (tudás, képességek, attitűdök, értékek, érzelmek, hitek és érzékletek) – a társadalmi szituációk világában tapasztalati élményeket konstruál, amelyeket azután transzformálva a kognitív-érzelmi-gyakorlati személyiségsíkokba beépít az egyéni mivoltba (az egyénné válás életrajzába), s ily módon megváltoztatja (tapasztaltabbá teszi) az egyént.*” Az így értelmezett kontinuumot vizsgáljuk tovább, mutatjuk be tipológiáját.

A hivatkozott áttekintés szerzői (Van Noy – James – Bedley, 2016) arra az értelmezési keretre építenek, amelyet Colley és munkatársai (2003) körvonalaztak munkáikban a formális/informális tanulás problematikájának megragadásakor. Ennek a megközelítésnek az alapja, hogy minden tanulás egy kontinumban történik, és ez a kontinuum a formalitás és az informalitás különböző szintjeit tartalmazhatja. (A viszonyítási alapot a formális tanulás adja.) A jelzett problematikát négy tulajdonság mentén írják le: 1) a helyszín, 2) a folyamat, 3) a tartalom és 4) a cél szempontjából.

Az első aspektushoz, a helyszínhez kapcsolódó felsorolás (tanterem, munkahely, otthon) már érzékelteti a nevezett terek közötti különbséget, de a szerzők figyelmeztetnek arra, hogy a nem tradicionális oktatási környezet is lehet nagyon formalizált, miközben a tanterem sem feltétlenül mindig az. Tehát nem a helyszín elnevezése a meghatározó, hanem az, hogy ténylegesen mennyire formalizált.

A folyamat aspektusából az oktató/képző jelenléte és az ő szerepe alapján lehet különbséget tenni a formalitás és az informalitás különböző szintjei között. Lehet olyan oktató/képző, aki teljes mértékben és mindent kontrolál, de lehet olyan, aki facilitátori vagy mentori szerepet visz, és ennek következtében jóval lazább kontrollal zajlik a folyamat. Tanulás történhet ugyanakkor oktató/képző jelenléte nélkül is.

A tartalom szempontjából a curriculum hiánya vagy megléte, illetve ha van, akkor a milyensége ad fogódzót a szintek megkülönböztetéséhez.

A negyedik aspektus, a cél esetében attól függ a formalitás szintje, hogy mennyire volt kimondott cél a tanulás maga. Az is előfordulhat, hogy a tanuló egyén észre sem veszi, hogy tanul.

A következő táblázat, amellyel a szerzők szintén Colley és munkatársai (2003) nyomdokain haladnak, megnevezi a különböző tanulási formákat, amelyeket a fentebb tárgyalt négy aspektusból már konkrétan jellemez.

	Formális tanulás	Szervezett informális tanulás	Mindennapi informális tanulás		
			Önálló tanulás	Véletlenszerű tanulás	Tacit, passzív tanulás
Helyszín	Iskola által formális bizonyítvánnyal jutalmazott	Iskola által formális bizonyítvánnyal nem jutalmazott, munka vagy közösség	Munka, közösség, otthon	Munka, közösség, otthon	Munka, közösség, otthon
Folyamat	Oktató által irányított	Oktató által irányított	Tanuló által irányított	Adott kontextustól függő	Az adott kontextustól függő
Tartalom	Szervezett tanterv	Szervezett tanterv	Tanuló által irányított	Spontán, szükségleten alapulva	Társadalmi normák és gyakorlatok
Cél	Szándékosan keresett	Szándékosan keresett	Szándékosan keresett	Nem szándékosan keresett, de később tudatába kerülten	Nem szándékosan keresett, később sem kerülve tudatába

1. táblázat A tanulási formalitásának tere (forrás: Colley, Hodkinson és Malcolm, 2003 alapján)

A mátrixba rendezés alapját a formális tanulás képezi, amit úgy definiálnak, hogy azt a tanulást, ami a leginkább formális, az jellemezheti, hogy az iskolában történik és oklevéllel, licenccel díjazzák, tanár/oktató/képző vezeti, szervezett, tervezett curriculum alapján folyik, és ahol a tudás megszerzésére szándékosan törekszik a tanuló egyén¹. A szervezett informális (más munkákban nonformális) tanulást a táblázatban a formálistól az különbözteti meg, hogy ez esetben a tevékenység nem eredményez oklevéllel, licenccel történő elismerést, bár ugyanúgy tanár/oktató/képző vezeti és szervezett, tervezett curriculum alapján folyik. A kifejtésben a szerzők hozzátesszik, hogy a szervezett informális tanulás sokféle helyzetben történhet: iskolában, munkahelyen, közösségben, otthon².

A mindennapi informális tanulást három alcsoportra osztják a tanuló egyénnek a tanulás iránti szándékossága alapján. Így megkülönböztetnek önirányított, esetleges és rejtett tanulást. Az utóbbiakhoz kapcsolják a szocializációt. Mindhárom alcsoportra jellemző, hogy ez is előfordulhat iskolában, munkahelyen, közösségben és otthon, de nincs tanár/oktató/képző, és nem egy szervezett, tervezett curriculum alapján folyik.

III. Az informális tanulás és a szocializáció

A táblázat differenciált képet ad a tanulás különböző formáiról és azon belül az informális tanulásról. Megközelítésünkben arra kell felhívni a figyelmet, hogy bár a táblázatba rendezés viszonyítási alapját a formális (intézményesített) tanítás-tanulás adja, de a tanulás oldaláról vizsgálja a formalitás (az iskola) világát. Tehát a tanulás kerül a középpontba, amely nézőpont nemcsak a ma iskolája számára kínál új dimenziót, hanem korábbi korok neveléstörténeti kutatásának gazdagításához is.

Az informális tanulás vizsgálata ugyan az utóbbi évtizedekben került az érdeklődés homlokterébe, de korántsem napjaink jelensége csupán, sőt, azt mondhatjuk, hogy ez a tanulás „természetes” módja, ami az időben jóval korábban működött, mintsem kialakult volna formális változata. Célszerű tehát az iskolát a tanulás más színtereivel összefüggésben, azokkal való kölcsönhatásában, a szocializációs folyamat egészében elhelyezni és vizsgálni, hogy a szocializáció folyamatának mindkét oldalára figyelemmel legyünk. Az egyiket „*a nevelés alkotja, amely során a társadalom tudatosan törekszik az egyént formálni, másik oldala a nevelődés, a társadalmi tapasztalatok spontán megszerzése.*” (Magyar Néprajzi Lexikon) Az informális tanulás vizsgálatával a „*tapasztalatok spontán megszerzése*”-ről differenciáltabb képet tudunk nyerni.

Az elemzett mátrix (1. táblázat) a szocializációt is az informális tanulás részeként értelmezi, amelyet a rejtett tanulás alcsoport tartalmaként nevesít. Itt azért meg kell jegyezni, hogy miközben a tacit forma a szocializáció jellegzetes módja, ez nem jelenti azt, hogy más tanulási forma nem játszana szerepet a folyamatban. Az egyén szocializációja a társadalmi hatások sokaságán keresztül folyik, és a születéstől a halálig tart. A szocializáció a „*társadalomba való beilleszkedés folyamata*”, amely során társas interakciók sorozata zajlik, amelyben „*az egyén megtanulja megismerni önmagát és a környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat.*” (Bagdy, 1994) A folyamatot a kölcsönhatás jellemzi, vagyis nemcsak a környezet hat az egyénre, hanem az individuum is mindig visszahat a környezetére. A szocializáció az egyén oldaláról tekintve tanulási folyamat, amely sokszor rejtett mechanizmusok, spontán mintakövetések eredménye, vagyis gyakran tudattalanul történik, miként maga a strukturált környezet által közvetítette hatások (Giddens, 2006) sem feltétlenül tudatosan irányulnak az egyénre. Ebben a kölcsönhatásban, ebben a tanulási folyamatban valósul meg a szocializáció alapvető tartalma, ami a humán vonatkozás kimunkálása, a kompetens társadalmi lénygé válás (Németh, 1997).

Kozma (1999) a szocializációs színtereket úgy értelmezi mint a formális, nem formális és az informális nevelés terepeit. Az elsőhöz az iskolát kapcsolja, az utóbbi kettőhöz a családot, a szomszédságot, a munkahelyet, a katonaságot, a politikát, a vallást és a médiát sorolja. Definíciójában az általános megfogalmazású „*társadalomba való beilleszkedés*” helyett a tanulás, a közös tér és a csoport kap hangsúlyt. „*A szociális tanulás [...] az egy térben élő és tevékenykedő egyének és csoportok közé való beilleszkedés.*” (Kozma, 1999: 147) Itt is érdemes a kölcsönviszonyra felhívni a figyelmet, vagyis a beilleszkedés másik oldalára, a befogadásra. Éppen az egyén és környezet kölcsönös egymásra hatásából következik a szocializációs folyamat gazdagsága, vagy szélesebben a tanulás és azon belül az informális tanulás sokszínűsége.

Ha a szocializációs folyamatról beszélünk – akkor is, ha az egyén/egyének nézőpontjából –, megkerülhetetlen a szocializációs közeg fogalma és annak értelmezése. A szocializáció és az enkulturáció színtereiként számításba vehető csoportokat vagy társadalmi kontextusokat Giddens (2006: 143-147) szocializációs közegeknek (agencies of socialization) nevezi. Négy fontos csoportot, illetve társadalmi kontextust tárgyal: a családot, a kortárscsoportot, az iskola/munkahely és a tömegkommunikáció kínálta közeget. A szocializációs közeget mindig strukturáltnak tekinti, ami arra készíti az egyént, hogy a társadalmi gyakorlatban egy bizonyos keretrendszerben vegyen részt. Giddens úgy tartja, hogy az egyén életének egyes szakaszaiban ezen közegek közül több is szerepet

játszhat. Voltaképpen annyi szocializációs közeg létezik, ahány csoportban vagy társadalmi helyzetben az emberek életük egy számottevő részét eltöltik. A szocializáció ereje a részvétel idejétől és intenzitásától függ.

Nagy és Trencsényi (2012) a társadalomban ható szocializációs közegek meghatározására vállalkoznak. A szakirodalom áttekintése után úgy találják, hogy szükséges pontos definícióját adni annak, hogy mit tekintenek szocializációs közegeknek, és milyen kritériumok alapján történik a besorolás. Szociális közegnek nevezik a szocializációs elemek olyan minőségileg új szintjét, amelyben ezek az elemek közös szabályszerűségbe rendeződnek. „*A szocializációs elemek önálló minőséggé válása megítélésünk szerint az alábbi három tényezőtől függ:*

- *A hatókörtől: alapvető követelmény, hogy egy szocializációs helyzetet akkor nevezzünk átfogóan közegnek, ha annak hatása elől nehezen térhet ki az adott társadalom egy-egy tagja.*
- *A szocializációs térben eltöltött időtől és annak intenzitásától: nyilvánvaló, hogy szükséges megfelelő mennyiségű eltöltött idő ahhoz, hogy egy szocializációs elem közegként hathasson. Az intenzitás esetünkben jelenti az egyénnek adott térbe történő involválódását, részvételének tartósságát, mélységét, kötődésének szálait, egyéb minőségeit.*
- *Saját szabályrendszer, a részvétel egyedi alapvetései: lényeges, hogy ne csak időben és hatókörben, akár térben különbözzön egy szocializációs elem a másiktól, hanem ha önálló közegként akarjuk azt értelmezni, ne legyen leírható a másik közeg alapvetéseivel, szabályaival.”* (Nagy, 2013; Nagy – Trencsényi, 2012)

A szerzők világosan leszögezik, hogy a társadalomban ható közegeket vizsgálják, és négy (pontosabban három és fél) ilyen szocializációs közeg azonosítanak: a család, az iskola és a szabadidő mellett a médiát „fél szocializációs közeg”-nek nevezik. A szerzők azt is jelzik, hogy az egyéni utak ennél sokkal szerteágazóbbak lehetnek, az egyének oldaláról sokféle szocializációs közeg képzelhető el, hiszen egy adott egyénnél szocializációs közeg minőséget ölthetnek magukra olyan elemek, amelyek egy másik egyén esetében nem, és amelyek társadalmi szinten sem értelmezhetők szocializációs közegként.

Az informális tanulás vizsgálatánál a szerteágazó egyéni utak közül igyekszünk egyet-egyét felvillantani úgy, hogy közben képet adjunk a társadalomban ható szocializációs közegekről, és az egyénnek a teljes társas-társadalmi környezetbe való beágyazottságáról. A szocializációt tanulásként értelmezzük, amelyben az egyén aktív fél, ezért egy szocializációs elem hatása nem magyarázható meg csupán az általa deklarált célokkal. Komplexebb módon kell

vizsgálni a kérdést, hiszen az informális tanulás jóval összetettebb – mondhatnánk tekervényesebb – annál, mintsem a környezet szándékolt hatásai tisztán érvényesülhetnének, mivel az egyén a környezettel folytatott interakciók során maga is hatással van a környezetre, amely hatásban eltérés lehet az individuumok között. Vagyis nemcsak a szocializációs elemek, közegek hatnak különbözőképpen az egyénekre, hanem az egyének is az elemekre, közegekre. Mikor a szocializációs közeg második kritériumát tárgyalja a Nagy – Trencsényi szerzőpár, akkor az intenzitás kifejtésénél implicit módon erre is utalnak.

Ám nemcsak a környezettel való kölcsönhatás vonatkozásában találhatunk eltérést egyén és egyén között, hanem a tanulása során a szándékosság és a tudatosság mértékében is, ami akkor is igaz, ha szorosan az informális tanulást vizsgáljuk. Ezek alapján a szocializáció erejével kapcsolatos megállapítás további differenciálást igényel: a részvétel idejétől és intenzitásától való függést célszerű kiegészíteni az egyén informális tanulásában megjelenő szándékosságtól és tudatosságtól való függéssel. E két tényező fokozhatja a folyamat intenzitását, ami esetleg azt is jelentheti, hogy az adott keretrendszerben eltöltött kevesebb idő mellett is hat a szocializációs közeg, és/vagy változik – bármilyen nehezen is azonosítható – az egyénnek a szocializáció során a környezetre gyakorolt hatása, és magyarázatot nyerhet, hogy miért vált számára valamely szocializációs elem közeg minőségűvé.

Tisztában vagyunk azzal, hogy megközelítésünk meglehetősen bonyolultnak mutatja a szocializációs folyamatot, de meggyőződésünk, hogy anélkül nem ragadhatók meg a valós történések, ha figyelmen kívül hagyjuk az egyéni utak szerteágazását és az említett kölcsönhatásokat. Úgy találjuk, hogy az informális tanulás szempontú megközelítés közelebb visz a szocializációs folyamatok dinamikájának feltáráshoz.

IV. Informális tanulás történelmi aspektusból

Mi következik mindezekből egy történelmi megközelítés számára? Hogyan kapcsolható össze a történelmi aspektus a tanulás változatos megnyilvánulásainak – fentebb bemutatott – mátrixával?

A bemutatott tanulásfelfogásból a szocializáció nem más (az egyén oldaláról) mint tanulás, amelynek vannak formális és informális dimenziói. Ez utóbbi azért is érdemel kiemelt figyelmet, mert nemcsak megelőzi időben az intézményesített oktatást, hanem jóval kiterjedtebb annál, így jelen van az iskoláztatás keretei között is. Tehát úgy tekinthetjük, hogy az informális tanulás minden helyszínen és minden életkorban előfordul, minden történelmi időszakban kimutatható.

Kijelenthetjük, hogy az informális tanulás vizsgálata egyaránt érvényes megközelítés az iskoláztatás általánossá válása előtti és az azt követő időszakban is. Ha a szocializációt úgy értelmezzük az egyén oldaláról, hogy az nem más, mint tanulás, akkor arra a következtetésre juthatunk, hogy az informális tanulás vizsgálatával az egyén személyiségfejlődése folyamatának megrajzolásához, megértéséhez kerülhetünk közelebb.

Az elmondottak alapján az informális tanulásra irányuló vizsgálódás szoros kapcsolatban áll a neveléstörténeti és a nevelésszociológiai kutatásokkal, miként a szociálpedagógia³ megközelítésével, így fontos adalékokkal szolgálhat mindhárom diszciplína számára. Az informális tanulás vizsgálatának fókuszában ugyanúgy állhat az egyén, mint egy adott közösség (pl. munkahelyi tanulás esetében gyakorlatközösség működése). Az önirányított informális tanulásnak lehetnek kifejezetten egyéni útjai, ahogyan egyéni tanulási eredményekhez vezethet a spontán informális tanulás is. A mindennapi informális tanulás mindhárom altípusa esetében a tanulás létrejöttét kiválthatja valamilyen közösséghez kapcsolódó vagy egyéni aktivitás, szituáció, tapasztalat vagy reláció. Akár egy adott közösség, akár egy egyén áll a vizsgálat középpontjában, döntő mértékben a szocializációs folyamatról kapunk – egyéni és helyenként mélyfúrásszerű – fontos információkat, amelyek tárgyai lehetnek a szociálpedagógiai reflexiónak.

Az egyén fejlődésében a nevelés és a nevelődés, az iskoláztatás és a szocializáció egymással kölcsönhatásban lévő folyamatok, és mindezek – mint fentebb láttuk – tanulásként értelmezhetők. A tanulásnak – amelyet egy kontinuumként tekintünk – jelentős része informális, amely időben-térben mindenütt jelen van, ezért az informális tanulás vizsgálata nagyobb figyelmet érdemel általában, és így a múlt kutatásában is, a korábbi időszakok iskolán kívüli tanulási színterein azonosításában, elemzésében. Az informális tanulás történeti vizsgálata (ITTV) elsősorban a mikrorendszerre irányul, de azt úgy tekinti, mint ami szoros kapcsolatban áll további rendszerekkel (vö. *1. ábra*), ezért elengedhetetlen a rendszerek kölcsönhatásainak feltárása, értelmezése.

Ahogyan a mikrokörnyezetben nem csupán mechanikus leképeződése történik a makrorendszer reprezentációinak (Certeau, 1984, 2010)⁴, úgy az egyén szocializációjában sem a környezet lenyomatai jelennek meg változatlan formában. A történészek a '70-es években fordultak a mindennapok történései felé, addig nem igazán tartották a tudomány komolyságához illőnek a hétköznapi történetével foglalkozni.

A mikrotörténet azzal gazdagítja a történeti kutatásokat, hogy azt a mikrorendszert mutatja be, amely „*a rafinált és szüntelenül zajló csendes emberi tevékenység*” helyszíne is, ahol előállítás, létrehozás, „termelés” is folyik, ami

„*abban nyilvánul meg, ahogyan a fogyasztás számára felkínált reprezentációkat felhasználják*” az egyének és csoportok. (Gyáni, 1999: 18) Az informális tanulás történeti vizsgálata (ITTV) annyiban kapcsolódik a mikrotörténeti kutatásokhoz, hogy az egyénre koncentrál, valamint figyelembe veszi a történelmi körülményeket és azok egyéni olvasatát, de nem az individuális aspektusát kívánja a történelemnek bemutatni, hanem a tanulásra fókuszál. Az egyén sajátos tanulását vizsgálja informális körülmények között. Ehhez azonosítani kell az adott kor sajátos szocializációs közegeit és azt, hogy a vizsgált egyén számára a szocializációs elemek közül mik váltak szocializációs közeggé.

A társadalmi hatalom problémáját feszegetjük, ami Foucault hatalom-elmélete alapján megkerülhetetlen kérdés, hiszen a mindennapi élet sem képzelhető el a hatalom folytonos és közvetlen jelenléte nélkül. Foucault szerint „*a hatalom az újkorban kettős értelművé lett: az alkotmányos (a formális jogi intézményekből levezetett, általuk legitimált) makrohatalom mellett egyre jobban burjánozni kezdenek ama mikrohatalmak, amelyek fegyelmező mechanizmusokként a mindennapi élet síkján fejtik ki hatásukat; [...] az egyén számára az általános elvárásokba való beilleszkedés megtanulásának módjaként*” tűnnek fel. (Idézi Gyáni, 1999:18-19) Foucault alapján úgy értelmezhetjük, hogy a hatalom beivódott a társadalom mikrostruktúrába olyannyira, hogy az ott zajló történeteket a hatalom vagy az annak való megfelelés mozgatja⁵. Amiből azután az adódna, hogy nem is érdemes a mikrotörténetekre figyelmet fordítani, hiszen ezek nem mások, mint a makrohatalom leképeződései.

A már hivatkozott Certeau kimutatta – Foucault felfogásával szemben – „*azon taktikák létét és szerepét, amelyek a fegyelmezés mikrotechnikáinak ellensúlyozását vagy csak azok kijátszását szolgálják éppoly láthatatlanul és diffúz módon, ahogyan maguk a fegyelmezés mikrostruktúrái is működnek.*” (Gyáni, 1999: 19) Certeau „*megkülönbözteti egymástól a »stratégiákat«, melyeket intézmények és hatalmi szerkezetek használnak, valamint a »taktikákat«, melyeket a modern szubjektumok alkalmaznak mindennapi életükben. A taktikák⁶ a meghatározott stratégiák újratárgyalásának módjai az egyének számára.*” (Manovich, 2011) A taktikák olyan egyéni használati módokban fejeződnek ki, amelyek a saját logikájukat követik a működésük során, és így új dolgokat, értelmezéseket, használatokat hoznak létre, azaz termelnek: a városi tér használatával, az olvasás egyéni módjával, a tömegcikként kapott tárgyak átalakításával, brikolázssal, összeszereléssel, módosítással, remixeléssel.

A történeti aspektus azért indokolt, mert jelen megközelítés vonatkozásában is igaz, hogy: „*A múlt csak a jelen fényében érthető; és a jelent csak a múlt fényében érthetjük meg teljesen*”. (Carr, 1995: 51) Fontos azért is az ITTV, mert a neveléstörténeti kutatások az iskolán kívüli nevelés színterének fő

írányaként – érthető módon – a családot vizsgálták mint elsődleges szocializációs közeget. A XX. században azonban mind nagyobb teret nyert a szabadidő és az abban végzett tevékenységek hatása; a civilszervezetek⁷ számának növekedése és a jelentőségük a kisközösségek életében; hangsúlyosabbá vált a kortárs csoportok szerepe és befolyása az egyénre.

A múlt eseményei, amelyekre már jobban van rálátásunk, feltártabbak és rendszerezettebbek a kapcsolódások, összefüggések, mint a ma bonyolult világában, és amelyeknek már a következményeit is látjuk, jó elemzési, értelmezési terepet kínálnak az informális tanulás jobb megértéséhez. Az egyén és a társadalom között zajló interakciók folyamatának vizsgálata szükségessé teszi, hogy az egyént a maga mikrokörnyezetébe ágyazottan szemléljük, nem feledve, hogy a mikrorendszer szoros kölcsönhatásban áll a további rendszerekkel. Az egyén iskolán kívüli tanulásáról kaphatunk pontosabb képet, mind a pedagógia, mind az andragógia számára. Az egyéni mintázatok egyfelől típusokat rajzolhatnak ki, másfelől éppen az egyéniségük révén adhatnak fogódzókat a ma oktatásának, személyre szabott iskolájának.

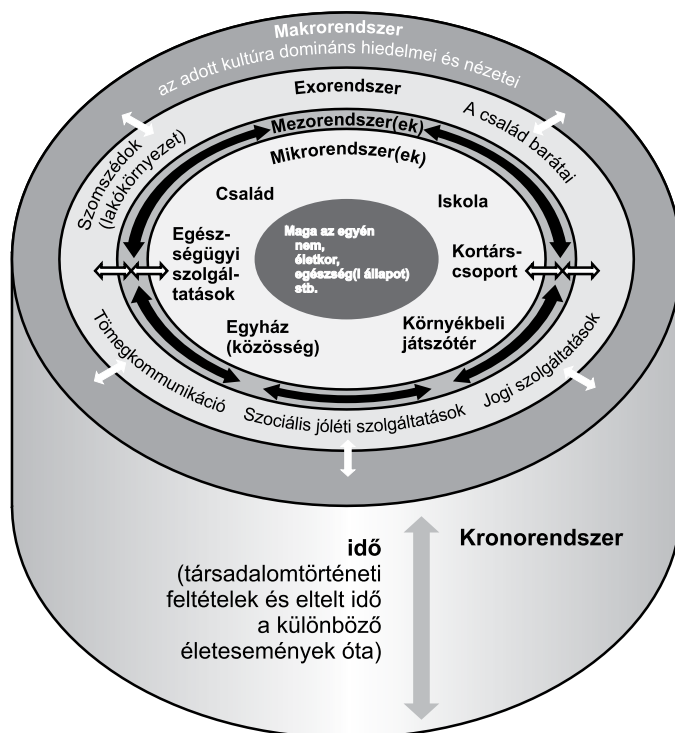
Az azonosított szocializációs közeget a megközelítésünk informális tanulási szintéreként értelmezi, és azt elemzi, hogy milyen interakciók mutathatók ki az egyén és a szintér vonatkozásában, milyen tanulási eredmények értelmezhetőek az individuum oldalán. Az ITTV egyaránt támaszkodik a vizsgált individuum élettörténetére, miként az adott szocializációs közeg külső (a történettudomány, a szociológia, a szociálpedagógia stb.) leírásaira, ahogy bevonja értelmezésébe más kortárs egyének ugyanarra a tanulási szintérre vonatkozó tapasztalatait.

V. Egy lehetséges vizsgálati modell

A meglehetősen összetett, komplex társadalmi folyamatok megragadásának egy lehetséges modellje Urie Bronfenbrenner (1979) ökológiai megközelítése, amely együtt kezeli az individuális életkörülményeket és a társadalmi-kulturális hatásokat. Ez a teória „*a környezetet a struktúrák olyan hierarchikus, egymásba illeszkedő rendszerének tartja, melyben mindegyik rendszer benne rejlik⁸ a következőben.*” A társadalmi hatásoknak többféle szintjét különbözteti meg, és ezek a szintek rendszereket alkotnak. Így beszél mikro-, mezo-, exo- és makroszisztémáról, kiemelve ezzel „*az egyes rendszerek egymásba illő, egymásra épülő, benne foglalt rendszerét.*” (Bordás, 2008: 8)

A négy rendszer kiegészül még egy ötödikkel, az idő dimenziójával krono-rendszer Bronfenbrenner azt hangsúlyozza, hogy a teljes társas-társadalmi környezetbe ágyazottan érthető meg az egyén fejlődése, kapcsolati mintázatai.

Tekintsük át röviden az egyén és környezete közötti összetett kapcsolatrendszer modelljének főbb jellemzőit!



1. ábra: Bronfenbrenner ökológiai modellje

A modell kiindulópontját, belső magvát az egyén jelenti a maga egyediségével (nem, életkor, egészség, temperamentum stb.). A gyermekegyén kerül kapcsolatba, interakcióba a közvetlen társas, természeti és épített környezetével: az otthonában, a lakókörnyezetében, az iskolában stb. Ezek a mindennapi rutinok, találkozások, érintkezések, tapasztalatok adják a mikrorendszerek szintjét. Ennek része az is, „ahogyan a környezetet a felnőttek fizikailag és időbelileg szervezik”, miként azok interperszonális struktúrák is, amelyekben a gyermek más személyekkel interakcióba kerül. (Bordás, 2008: 8) A családban a felnőttek fontos közvetítő funkciót töltenek be úgy, hogy magukon viselik a nagyobb struktúrák lenyomatait, általuk közvetítődik a nyelv, a világnézet, a szociális élet normarendszere és alapvető beállítódásokat, illetve érzelmi viszonyulásokat adnak át akaratlanul is. Ezek a korai tapasztalatok interiorizálódnak és az alakuló identitás alapjául szolgálnak. Az elsődleges szocializáció, amely az

egyén életének legmeghatározóbb éveit öleli fel, legfőbb tanulási mechanizmus az azonosulás, amely egy különleges kapcsolatforma egy érettebb és egy kevésbé érett, fejlődésben lévő személyiség között, valójában egy sajátos kommunikációs, interakciós sorozat. Az identifikáció különleges humán tanulási mechanizmus, ennek révén a személyiségbe más személyiségek modelljeinek viszonylag nagy egységei épülnek be. (Buda, 1994) Az azonosulás a későbbi – az egyén által már választott csoportokban folyó – tanulásban is jelen van.

Az előző szinten említett (és további nem említett) elemek egymással, a kialakult viszonyaikkal, kapcsolati hálóikkal újabb rendszereket alkotnak: ez a mezorendszerek szintje. *„A mezorendszer a mikrorendszer elemeinek kapcsolati hálójá”* (N. Kollár – Szabó, 2004: 40), amelynek erőssége a személy fejlődésének egy adott pontján attól függ, hogy *„az egyén életterébe belépő, az életkor előrehaladtával egyre bővülő különböző csoportok, környezeti helyszínek”* (Bordás, 2008: 8) mennyire kompatibilisek egymással. Ha nagyon különbözőek az elvárások, eltérőek az értékek az egyes csoportok, helyszínek között, akkor az ugyanúgy okozhat komoly problémát, feloldhatatlannak tűnő konfliktust az egyén számára, mint ahogy segítheti a döntési készség, az érték-választás fejlődését, az önállóság, az identitás megerősödését.

Az előbbinél szélesebb társadalmi kontextust jelöl a mezorendszereket magába ágyazó exorendszer szintje, amely többnyire közvetett módon befolyásolja a mindennapi életet. Olyan tényezők tartoznak ide, mint például a település jellege, a közlekedési lehetőségek, a helyi társadalom, a szülők társas kapcsolatai és szociális hatóerejük, a nevelés és oktatás intézményei, az életpályák lehetséges választéka, a tömegkommunikáció stb.

Még szélesebb kört jelent a makrorendszerek szintje, amelyet nem kézzelfogható intézmények alkotnak, hanem a kultúra uralkodó nézeteinek, ideológiáinak és hiedelmeinek összessége. *„A makrorendszer egyrészt az adott kultúrát átfogó gazdasági, szociális, politikai intézményrendszer (melynek konkrét kifejeződései az exo-, a mezo- és a mikrorendszerek), másrészt az adott kultúra legszélesebben vett normái és értékrendszere, mely megadja a szociális viselkedés »tervrajzát«: azok az eszmék és minták, amelyeket az adott társadalomban élő emberek természetesnek vesznek.”* (Bordás, 2008: 8)

Az említett négy rendszert még körülöleli a kronorendszer, amely a társadalomtörténeti időt és az élet eseményeinek idejét jelzi, amely érzékelteti, hogy letűnt korok hatásai is jelen idejüként érvényesülhetnek.

A közvetlen környezetben a családi közösséget, a szomszédságot, az iskolai és egyházi társakat és a kortárs csoportot nevesíti Bronfenbrenner, de a modell összetettsége, a különböző szintek kapcsolódása lehetővé teszi, hogy a Giddens-féle négy, vagy a Nagy – Tencsényi szerinti csoportosítás három és fél

szocializációs közeget értelmezzük vele. A család, az iskola, a kortárs csoport, a közvetlen környezetben lévő személyek alkotta kapcsolati háló kiválóan alkalmas kiindulópontnak az informális tanulás tekervényes útjainak feltérképezéséhez egy történeti megközelítés számára. Amikor a mikrorendszerre fókuszálunk az informális tanulás vizsgálatában, hangsúlyoznunk kell azt a többretegű befolyásoltságot, amely a mezo- és a többi rendszer következményeként van jelen, és csak elemzések és értelmezések sokaságával fejthető fel. Ugyanakkor a mikrorendszer a felfejtetség nélkül is az élet totalitását tudja kínálni a benne élő számára, aki előtt a további, a nagyobb rendszerek hatásai a mikroszisztéma jegyeiként, tulajdonságaiként mutatkoznak, látszódnak.

Bronfenbrenner modelljével szemben az egyik kritikai ellenvetés, hogy nem foglalkozott mélységében a társadalmi hatalom problémájával. Ez igaz, de ha gondosan figyelünk a modell által jelzett rendszerek közötti kölcsönhatásokra, akkor segítségével képet tudunk nyerni a hatalom makroszintű természetéről, és arról is, hogy a mikroszint mennyire átitatott ezzel a hatalommal.

Egy másik kritikai szempont, hogy nehezen operacionalizálható, hiszen *„olyan összetett megközelítésről van szó, amely lehetőleg egyetlen empirikusan vizsgálható egységben kívánja leírni az egyénre ható természeti, társadalmi környezet teljességét, amelyet ráadásul még egyénenként (csoportonként) eltérőnek is feltételez.”* (Forray – Kozma, 1992)

Mindezek ismeretében ajánljuk Bronfenbrenner modelljét az informális tanulás történeti vizsgálatának keretéül, mert összetettsége okán rendre figyelmeztet, hogy mit nem vettünk még figyelembe. Egyszerre jeleníti meg azt az igényt, amely az egyénre ható természeti és társadalmi környezet teljességét kívánja megragadni, és azt a korlátot, ami miatt ezt a gyakorlatban nem tudjuk megvalósítani. Egy-egy szegmens bemutatását tűzhetjük ki csak célul, és a modellel mint egy kiváló indikátorral rögtön jelezhetjük, hogy milyen hiányosságok vannak, mégoly alapos kifejtés mellett is.

Bronfenbrenner modelljének az információs társadalomra való adaptálására tesz egy izgalmas kísérletet Herczeg Judit (2014). Az eredeti teória alapján egy szocializációs modellt hoz létre, amely megőrzi a körkörösén táguló rendszereket, és az egyes szisztémákhoz hozzárendel különböző attribútumokat: a mikrorendszerhez a tárgyakat, fizikai kontaktust, kommunikációt, közösségeket; a mezorendszerhez az iskolát, szülőket, kortársakat; az exorendszerhez az életmódot, életstílust; a makrorendszerhez a társadalmat, értékeket, normákat. Az így kialakított szocializációs modellt adaptálja Herczeg az információs társadalomra úgy, hogy az attribútumok megváltoznak, illetve kiegészülnek. A mikrorendszerben a tárgyak és fizikai kontaktus mellé a számítógép, mobiltelefon és a barátok a hálózaton kerültek. A mezorendszer attribútumai „család,

barátok, kortársak a hálózaton”-ra módosultak, az exorendszer esetében a média, tömegkommunikáció, internet került megnevezésre, míg a makrorendszer attribútuma az információs társadalom lett. (A kronoszisztémát az adaptációs modellek mentén nem említi a szerző.)

Ennek az írásnak nem feladata az említett tanulmány részletes elemzése. Csak annyit kívánunk kiemelni, hogy van példa arra, hogy Bronfenbrenner teóriáját napjaink és a közeljövő információs társadalmának értelmező modelljének tekintsék. A kísérlet elgondolkodtató akkor is, ha az attribútumok elnevezése és besorolása helyenként esetlegesnek tűnik. Mi Bronfenbrenner modelljét az informális tanulás történeti vizsgálatához javasoltuk.

VI. Vizsgálati, kutatási módszerek

Egy téma kutatásához nagyon sokféle eljárás, módszer használható adekvát módon. Ezért az első pillantásra teljesen fölöslegesnek tűnhet az informális tanulás történeti vizsgálatához módszereket sorolni. Ami miatt mégis megteszszük, annak az oka, hogy vannak olyan eljárások, amelyek az eddigi próbálkozásaink során kifejezetten eredményesnek bizonyultak.

Elsőnek az oral history módszerét említjük, amely kifejezetten illeszkedik az informális tanulás – az egyéni életpályából visszafejthető – sajátos útjainak feltáráshoz. Különösen olyan időszakokra nézve lehet gazdag forrás, amelyeknek a kortársai még velünk élnek. Jól használhatóak azok a – hangrögzítőn vagy írásban – rögzített oral historyk, amelyek nem a vizsgálat tárgyával kapcsolatosan keletkeztek, de arra vonatkozóan mégis fontos adalékokat tartalmaznak. (Pl. az 1920-as és ’30-as évek kispesti fiataljainak szabadidős tevékenységei összegyűjtéséhez értékes adatokat nyertem az ’56-os Intézet Oral History Archívumából. Vö. Horváth, 2011a)

Jól használható forrás lehet a helyi sajtó és a helytörténeti gyűjtemények anyaga. Ezek között a sok közvetett információ mellett az informális tanulás szempontjából vizsgált életpályára közvetlenül vonatkozó adatokat is találhatunk.

Külön érdemes szólni a képanyagokról, amelyek a már említett helytörténeti gyűjteményeknek is részei lehetnek, de annál még szélesebben jelenhetnek meg a vizsgált életpályában. A képek ikonográfiai elemzésével kulturális, személyközi kapcsolati összefüggések, mentalitástörténeti aspektusok tárhatók fel, válnak megragadhatóvá.

A történelemírás és annak minden le- és elágazása (társadalom-, művelődés-, sport-, kávéház-, egyesülettörténet stb.) szintén nagyon fontos forrást kínál különösen a mikro- és makrorendszerek kapcsolódásaihoz. Fontos módszer

az összehasonlítás, amelynek során egyfelől a jelzett struktúrákról, illetve intézményekről a más szerzők által kialakított képet vetjük össze a vizsgált személy idevonatkozó tapasztalataival, informális tanulásával. Másfelől kortársi tapasztalatokkal, informális tanulásokkal hasonlítjuk össze vizsgálati alanyunk adatait. (Mindkét összehasonlításra példa a két világháború között a levante intézményének vizsgálata. Itt egyaránt mód nyílt mind a témát feldolgozó szakirodalommal⁹ való összevetésre, mind a kortársak meglehetősen eltérő tapasztalatainak, informális tanulásának összehasonlítására. Vö. Horváth, 2011a)

Mindeközben egy percig sem szabad megfeledkezni arról, hogy rekonstrukciót végzünk, mégpedig úgy, hogy a mából kérdezzük rá a vizsgált időszak jelenségeire. Előnyben vagyunk, mert látjuk az adott kor egyes fenomenjeinek máig érő hatásait, de ez nem garancia arra, hogy biztosan rátalálunk az indító mozzanatokra, miként azzal is számolni kell, hogy a mi távlatunkból fontossá lett jelenségek korántsem biztos, hogy a kortársak szemében is azok voltak.

Folytathatnánk még a sort a statisztikai elemzésekkel, a terepmunkával, résztvevői megfigyeléssel, csoportos interjúval stb., de oda érkezünk vissza, hogy nagyon sokféle eljárás használható adekvát módon. Azt talán mondani sem kell, hogy – mint minden kutatásban – itt is az egymást kiegészítő, megerősítő módszeregyüttes alkalmazása a célravezető.

VII. Összefoglalás

Minden tanulás egy kontinuumban történik, és ez a kontinuum a formalitás és az informalitás különböző szintjeit tartalmazhatja. Az informális tanulás egyaránt lehet önirányított, esetleges vagy rejtett tanulás az egyénnek a tanulás iránti szándékossága alapján. A „*mindennapi élet természetes velejárója*”, és bárhol előfordulhat: munkahelyen, iskolában, otthon, szabadidős tevékenységek során. (A szabadidőben zajló informális tanulás szinte kimeríthetetlen lehetőségeket rejt magában – Horváth, 2011b) Az informális tanulásnak ez a mindenütt jelenléte indokolja a kérdéskör kiemelt vizsgálatát, a történeti megközelítés létjogosultságát. Ha a szocializációt az egyén oldaláról tanulásként értelmezzük, akkor az informális tanulás vizsgálatával az egyén személyiségfejlődése folyamatának megrajzolásához, megértéséhez kerülhetünk közelebb úgy, hogy párbeszédbe állítjuk az egyéni életpálya sajátos informális tanulási útvonaltát a kor társadalmi szocializációs közegeiről való tudásunkkal. Ennek elérésére lehetőségünk van gazdag módszertani együttes használatával.

A bemutatott modell – a kritikai felvetések mellett is – egy lehetséges kutatási és értelmezési keretként szolgálhat. Egyszerre láttatja, hogy egyfelől mi mindent kellene szemügyre venni, milyen együtt- és kölcsönhatásokra kellene figyelemmel

lenni, másfelől mi minden maradt ki az elemzésből, amely az egyénre ható természeti és társadalmi környezet teljességét kívánja megragadni.

A mikroszint történéseit, az informális tanulást vizsgálva olyan taktikákat, egyéni használati módokat azonosíthatunk a múltban is, amelyek képesek a makrosz rendszer folyamatainak, a hatalom meghatározó szerepének ellensúlyozására.

Az informális tanulás történeti vizsgálata a mikrosz rendszer jelenségeire koncentrálnál, de Bronfenbrenner modelljére támaszkodva nem téveszti szem elől a vizsgált rendszer kölcsönviszonyait a többi rendszerrel. A rendszerek kapcsolatán keresztül az egyén és a társadalom interakcióira kérdez rá, és mindig a tanulás oldaláról, hogy milyen informális tanulási helyzetek azonosíthatók az egyén életútjában, és ezek közül melyek azok, amelyek kiemelt szerepet kaptak.

Hivatkozások

Bagdy, Emőke (1986): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Bódy, Zsombor – Ö. Kovács, József (szerk.) (2006): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris, Budapest.

Bordás, Sándor (2008): Reváns és identitás. Fórum Társadalomtudományi Szemle. X. évf. 4. sz. 3-26.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, Cambridge MA.

Buda, Béla (1994): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Anima, Budapest.

Certeau, de M. (1984): *The Practice of Everyday Life*. University of California Press, Berkeley.

Certeau, de M. (2010): *A cselekvés művészete. A mindennapok leleménye I*. Atlantisz, Budapest.

Clark, P. (2000): *British Clubs and Societies 1580–1800. The Origins of an Associational World*. Oxford University Press, Oxford.

Colley, H. – Hodgkinson, P. – Malcolm, J. (2003): *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning and Skills*. Research Centre. Learning and Research Skills Centre. University of Leeds, Leeds.

Coombs, P. H. – Ahmet, M. (1974): *Attacking Rural Poverty. How Non-Formal Education Can Help*. John Hopkins University Press, Baltimore.

- Duke, C. – Osborne, M. – Wilson, B. (eds.) (2005): *Rebalancing the Social and Economic: Learning, Partnership and Practice*. National Institute for Adult Continuing Education, Leicester.
- Forray, Katalin – Kozma, Tamás (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Foucault, Michael (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Budapest.
- Giddens, Anthony (2006): *Szociológia*. Osiris, Budapest.
- Gyáni, Gábor (1999): *Az utca és a szalon: a társadalmi térhasználat Budapesten: 1870-1940*. Új Mandátum, Budapest.
- Gyáni, Gábor (1997): *A mindennapi élet mint kutatási probléma*. URL: http://epa.oszk.hu/00800/00861/00004/1997_t9.html#N_23_ (utolsó letöltés: 2017. 03. 31.)
- Herczeg, Judit (2014): Digitális törésvonalak és szocializáció az információs társadalomban. *Kultúra és Közösség*. V/1. sz. 31-36.
- Horváth H., Attila (2011a): *Informális tanulás az Aranycsapat korában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Horváth H., Attila (2011b): Az informális tanulás történeti színterei. *Iskolakultúra*. 4-5. sz. 44-54.
- Jarvis, P. (2006): *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Psychology Press.
- Kiss, Zsuzsanna (2011): *Zala megye nyilvánossága a neoabszolutizmus korában*. PhD értekezés, ELTE BTK, Budapest. URL: <http://doktori.btk.elte.hu/hist/kisszsuzsanna/diss.pdf> (utolsó letöltés: 2017. 03. 31.)
- Knowles, M. (1950): *Informal Adult Education*. Association Press, New York.
- Kozma, Tamás (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. 5. átdolgozott kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Livingstone, D. W. (2002): *The Changing Nature of Work and Lifelong Learning in the New Economy: National and Case Study Perspectives*. Working Paper No, 1, 2002, Canada.
- Manovich, L. (2011): *A mindennapi (média)élet gyakorlata*. URL: <http://apertura.hu/2011/tavasz/manovich> (utolsó letöltés: 2017. 03. 31.)
- McGivney, J. (1999): *Informal Learning in the Community: Trigger for Change*. National Institut for Adult Continuing Education, Leicester.
- Európai Bizottság (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Brüsszel.

Nagy, Ádám – Trencsényi, László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban. A nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média*. ISZT Alapítvány, Budapest.

Nagy, Ádám (2013): Szocializációs közegek. *Replika*, 83. szám

N. Kollár, Katalin – Szabó, Éva (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest.

Trencsényi, László – Nagy, Ádám (2016): Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága. *Iskolakultúra*. 10. szám

Van Noy, M. – James, H. – Bedley, C. (2016): *Reconceptualizing Learning: A Review of the Literature on Informal Learning*. Rutgers, Education and Employment Research Center.

Jegyzetek

- 1 'Learning that is most formal can be characterized as learning that occurs in schools that award credentials, is instructor led, covers an organized curriculum, and where knowledge is intentionally sought. Based on this framework, we categorize informal learning into broad categories.'
- 2 'Organized informal learning can occur in a range of settings including schools, work, the community, and home. It is intentionally sought by learners, employs a curriculum and an instructor, but does not lead to an educational credential.'
- 3 A szociálpedagógiát olyan interdiszciplinaként értelmezzük, amely a „segítő – fejlesztő – facilitáló társadalmi tevékenység tudományos reflexiója [...] A szociálpedagógia értelmezésében helyet kér magának a szociális segítség, az ifjúságkutatás, a gyermek- és ifjúságvédelem, a gyerekek, serdülők, fiatalok informális vagy nonformális szervezeti világa, segített közösségi kultúrája” (Trencsényi – Nagy, 2016).
- 4 Michel de Certeau 1980-ban megjelent művében „*azt a gondolatot fejt ki, miszerint a kulturális fogyasztás, tehát a reprezentációk befogadása korántsem merőben passzív aktus, hanem mint afféle elsajátítás vagy kisajátítás, lényegében szintúgy termelés, vagyis előállítás. A termelés mintájára működő kulturális fogyasztás, amely saját végeredmény hiján lesz láthatatlanná, ez a rafinált és szüntelenül zajló csendes emberi tevékenység abban nyilvánul meg, ahogyan a fogyasztás számára felkínált reprezentációkat felhasználják*” (Gyáni, 1999: 18)
- 5 „A »fegyelem«, Foucault szerint, a maga sajátos kellékeivel, technikáival, procedúráival és alkalmazási sikjaival egyetemben olyan hatalmi techno-

lógia (sőt, a hatalom olyan »anatómiája«), amely mélyen beleágyazódik a társadalom kontextusaiba, ily módon itatva át annak szinte minden egyes alkotóelemét.” (Gyáni, 1997)

- 6 Például *„a város térbeli szerkezete, a jelzőtáblák, a vezetési és parkolási szabályok, illetve a hivatalos térképek a kormányzati és céges érdekek által kialakított stratégiák. Azok a módok, ahogyan az individuum a városban mozog – rövidebb utakat használ, céltalanul lézeng, kedvenc útvonalait használja, és újakat fedez fel – taktikák. Más szavakkal, az individuum fizikailag nem tudja átrendezni a várost, de saját céljainak megfelelően alkalmazhatja azáltal, hogy megválasztja, hogyan mozog benne”.* (Manovich, 2011).
- 7 *„Az angol kutatások az egyesületeket »az új eszmék, új értékek, a társadalmi csoportképződés új formái, és a nemzeti, regionális és lokális identitás hordozóiként« (Clark, 2000) tekintik, az egyesületek társadalomtörténeti jelentőségének felmérésén keresztül lehet a társadalom működésének gyakorlatához közelebb jutni.”* (Kiss, 2011).
- 8 Nem véletlen, hogy rendszerét egy interjúban Bronfenbrenner az egymásba rakható orosz játékbabához, a Matrjozskához hasonlította (Bordás, 2008).
- 9 Gergely, Ferenc – Kiss, György (1976): *Horthy leventéi*. Kossuth, Budapest.

Makai Éva

A táborozás pedagógiai metodikájának kezdetei Janusz Korczak műveiben

A hazai pedagógiai szakirodalom Janusz Korczakot, a reformpedagógiák XX. század eleji, korai szakaszának sajátos, egyedi utat felmutató alakját – a tragikus vég, az önkéntes mártírium humanista példája mellett – a szociálpedagógiai tradícióba illeszkedő személyiségeként tartja számon. (Vág, 1978; Köte, 1979; Zibolen, 1980; Vértés, 1987; Gyóni, 1994). Hazája, Lengyelország különösen büszke a XX. század első felének erre a polihisztor személyiségére, aki egyformán volt ismert, elismert és híres orvosként, íróként, pedagógusként. Magyarországon a hazai gyermek olvasóközönség ismerhette meg nevét elsőként (Korczak, 1969). Munkásságának, egyben a pedagógiai gondolkodás jelentős személyiségének kijáró hazai recepciójáról az 1980-as évektől beszélhetünk, bár ez meglehetősen mozaikszerű maradt (Makai, 2016). A sajátos hazai helyzetet jól tükrözi, hogy e törekvéseket a korczaki eszmeiség iránt elkötelezett civilek – köztük orvosok – kezdték népszerűsíteni. Ma is civil szervezet, illetőleg mozgalmak vállalják a korczaki életmű terjesztését (Csillag – Takács – Trencsényi, 2011). A hazai könyvkiadás máig adós maradt azzal, hogy a világszerte különös tisztelettel övezett orvos, pedagógus, író gondolatait akár szépirodalmi, akár pedagógiai, akár publicisztikai írásain keresztül széleskörűen megismerhesse a hazai olvasóközönség. Neve a '90-es évektől a gyermeki jogokkal kapcsolatosan vált valamelyest ismertté a közvélekedésben (Simon, 2006; Rencsényi, 2007; Simon, 2011/a; Simon 2011/b).

Tanulmányommal ezen adósságból szeretnék leróni valamennyit, s pályájának korai szakaszában az orvosból pedagógussá válás pillanatát megragadva, annak egy kevésé feltárt (kevésé méltatott) nevelési helyszínén és terepén, a nyári gyerektáborok (kolonje letnie) világán át mutatom meg, hogyan gondolkodott Korczak a nevelőről, a nevelővé válásról. Elemzésem középpontjában az 1920-ban kiadott „Kolonje letnie” c. munkája áll. Írásában, mint maga is kezdő nevelő, a fiatal nevelőkhöz szól.

I. Janusz Korczak élete és műve – út a szociálpedagógiai gondolkodásmódhoz

Ahhoz, hogy pontosabban értsük az utat, hogy miért fordult Korczak figyelme a gyermekek világa felé, a XIX. századvégi Lengyelország sajátos történelmi helyzetére is érdemes figyelnünk. Janusz Korczak 1878-ban (más források szerint 1879-ben) Henryk Goldszmit néven született Varsóban, egy az asszimilációban, lengyel hazafivá válásban előrehaladott zsidó családban. Hazájának az a része, amelyikben Korczak élt, majd 40 évig a cári Oroszország fennhatósága alatt állt. (Más területeit a poroszok és osztrákok bírták.) A cári kormányzat – válaszul a korábbi lengyel szabadságtörekvésekre és nemesi felkelésekre – a Lengyel Királyság korábbi státusát megszüntette, s az Visztula menti tartomány lett. Az ügyintézésben és az iskolázásban is az orosz vált hivatalos nyelvvé (Filippov, 2013). A szabadság és a függetlenség kérdése hamu alatt ott parázslott az első világháborúig, majd 1918 novemberében jött létre az addig osztrák, porosz és orosz fennhatóságok alatt álló területek egyesítésével a második Lengyel Köztársaság. Az ezt követő, korántsem nyugalmas időszak, az ország határaiért folytatott harcok békétlen időszaka volt, melyet politikai csatározások, nagyhatalmi érdekütközések jellemeztek, s válságai elhúzódtak Lengyelország 1939-es német lerohanásáig (Ráduly, é.n.). Mint az leginkább ismert, ez utóbbi szakasz Korczak életének is legnehezebb, legdrámaibb időszaka lesz 1942-ig.

Milyen volt családi környezete? Apja széles érdeklődési körű, jó nevű ügyvéd. Apai nagybátyja az újságírásban is járatos, szintén elismert ügyvéd. Orvos nagyapja – aki után a Henryk nevet kapta – a progresszív, haladó, felvilágosult zsidó mozgalom a ‘Haskale’ tagja, s mindnyájan aktív részesei helyi zsidó- és világi közösségeknek. Formálói és résztvevői a helyi kulturális életnek. A lengyel zsidóság asszimilációs törekvéseit a korábban vázolt történelmi körülmények is erősítették, mint az elnyomó hatalmakkal szembeni nemzeti választ. Hogy a jelenség mennyire differenciált, jelzi, hogy kisgyermekként Korczak nem tudott a család vallási gyökereiről (Cohen, 1994). Kahn, a korczaki hagyományok nemzetközi hírű kutatója könyvében azt igazolta, hogy a korczaki pedagógiai felfogás (ugyanúgy, mint az ún. „gyermekközpontú” pedagógiáké is) sok szempontból magyarázható a zsidó nevelés tradícióival, a gyermek szembeszökően kitüntetett szerepével mind a családban, mind a közösségben, s ez vonatkozik a kulturális tradíciók és a tanulás, mint értékek kitüntetett szerepeire is (Kahn, 1993; Grossmann, 1995). A kulturális hatás vonatkozásában Cohen is ezt erősíti meg (Cohen, 1994).

A varsói gimnázium szigorú és porosz, így korán az írás felé fordul. 13 éves korától naplót ír, 15 éves korától „örült szenvedéllyel” olvas. Nagy hatással volt rá Csehov, Tolsztoj. Korczak otthonról hozza a szociális érzékenységet. Kora ifjúságától kezdve hallatlanul érzékeny volt a századelő gyermekeit, szegényeket sújtó szociális és társadalmi igazságtalanságai iránt. Önkéntesként tevékenyen vett részt a szegény és árva gyermekeket segítő gyermekvédelmi, szociális és művelődési típusú karitatív tevékenységekben (Lewowicki, 1994). Olvasmányaiból és utazásai során megismerte az európai reformpedagógiai mozgalmak jelentős személyiségeit.

Orvosi tanulmányait kiegészítő utazásai során alaposan megismerte a gyermekkórházak, árvaházak, javítóintézetek és gyermekotthonok világát (1907-8: Berlin, 1910: Párizs, 1911: London). Visszaemlékezéseiben Korczak maga is jelentős szerepet tulajdonított ezeknek az utaknak (Gindlay, 2015). Mélyen megalapozott, teoretikus tudását az olvasmányokon és utazásokon túl a kor és a város kínálta informális színtereken alapozta meg. Megfigyeléseit, tapasztalatait önreflektív módon, sokféle műfajban jelenítette meg a gyerekek, a fiatalok, a szülők, a nevelők számára.

Útja a pedagógussá, pedagógiai szakíróvá váláshoz egyenes. Népszerűekké váltak pedagógiai előadásai, az „Öreg Doktor” rádiós beszélgetései. Pedagógiáját – mint az európai reformpedagógiákban más orvosi képzettségű személyiségek Montessoritól akár Németh Lászlóig – kiemelkedő hangsúllyal a gyermekek megfigyelésére, a gyermeki fejlődés törvényszerűségeire alapozta (Kot, 2014). A nevelési rendszert alakította a gyermekhez, s nem a gyermeket faragta alkalmassá a felnőtt világhoz. A nevelőotthonban, gyermekotthonban élő gyermekek, illetve a problémás gyermekek nevelési diagnózisának, reszocializációjának kidolgozója volt. A gyermekek jogaiért, a gyermekek egyenjogúságáért folytatott mozgalmak kiemelkedő személyisége (Korczak, 1929, 1995).

A varsói zsidó Árvaház (Dom Sierot) megalapítója, legendás hírű igazgatója 30 éven át (1912-1942). Az Árvaház életét, tevékenységét, mindennapjait a növendékek által választott gyermekönkormányzat alakította, szervezte, ellenőrizte, alakította, átfogva annak teljes életet. Ezzel párhuzamosan a Nasz Dom (Mi Otthonunk) gyermekotthon pedagógiai vezetője volt 1919-1936 között. 1937-ben a Lengyel Irodalmi Akadémia Aranykoszorús íróvá avatta.

Ezt a pályát zárja le a megrendítő, különösen tragikus vég. Árvaházának növendékeivel együtt 1942 augusztusában halt önkéntes mártírhalt a treblinkai náci megsemmisítő táborban.

II. A gyerektáborok pedagógiai kultúrája és metodikája

Janusz Korczak 1900-tól 1915-ig aktív tagja volt a Társaság a Nyári Kolóniákért (Towarzystwo Kolonii Letnich) civil szervezetnek. Orvosi tanulmányai végén, 1904-től vett részt a legszegényebb varsói családok gyermekeinek szervezett táborokban, s dolgozott azokban, mint önkéntes gyermekfelügyelő és nevelő. Érdekes még annyit megjegyeznünk ezekről a gyerektáborokról, hogy a XX. század elején a rászoruló, szegény gyermekek számára Európa-szerte egészségmegőrző céllal hozták létre azokat, mozgalmként indultak az ilyen kezdeményezések, s váltak később a reformpedagógiákkal erdei iskola mozgalmává. Korczak tábori tapasztalatait először gyerekkönyvekben írta meg (Korczak, 1909, 1910). Ezek a szociografikus esszék képezik a későbbi – e tanulmányban részletesen elemzésre kerülő – *Kolonje letnie* című pedagógia írásának alapjait.

Rövid kitérőnkben emlékeztetünk arra, hogy ez az az idő, amikor az angol tábornok, Robert Baden-Powell felismeri a bandázó fiúk tábori körülmények közt szervezett szocializációjának jelentőségét (Baden-Powell, 1908; Gergely, 1989). Az 1900-as kezdetek után 1904-ben válik híressé a charlottenburgi „szabadlevegős iskola”, az erdei iskola „szabadalma” melynek létrehozásában jelentős motívum volt a város füstjében egészségkárosodott gyerekek fizikai állapotának javítása is (Hortobágyi, 1992). De a korszellem dolgozik a budapesti Gábor Ignácban, akinek pályája – s a vészkorszakban bekövetkezett tragikus halála is – szembeszökően sok hasonlóságot mutat Korczakéval. A magyar kulturális elitbe asszimilálódó zsidó származású polihisztor, aki jelentős irodalomtörténeti, poétikai munkássága mellett internátust alapít (a fővárosi Munkácsy Mihály utcában), s intézetének programjában meghatározó a felvidéki táborozás (Bíró – Szabó, é.n.; Bihari, 2012; Kiss, 2016). S ide illeszkedik az orosz (később szovjet) Sztanyiszlav Sackij munkássága is, aki Tolsztojtól, illetve a settlement-mozgalmaktól ihletetten szervezi Moszkva-közeli nyári gyerektelepét, az 1911-ben létrehozott Bodraja zszizny (Бодрая жизнь) – Eleven Élet – telepet, amelyet a korai szovjethatalom is felkarol majd (Sackij, 1974; Szabó M., 2003). S arról se feledkezzünk meg a korképben, hogy Európa-szerte a szociáldemokraták kezdeményezte „gyermekbarát-mozgalmak” létrehozásának időszaka ez, melyek törekvéseiben, programjában a táboroztatás kiemelkedő jelentőséget kapott (Gergely, 2017).

Mint a fentebb röviden vázolt életrajzból kitűnik, a század elején Korczak már ismert szerző volt. 1896-tól több lapban is rendszeresen publikált, különböző írói álnevek alatt. Az életművét elemző írásokban többen is megjegyzik, hogy gyerekeknek ír, de ezek a munkái üzenetek a felnőtt világnak.

A nagyszerű gyermekregény, a *Moški, Joski i Srule* az 1907. évi nyári tábor eseményeit örökíti meg, amikor Michałowceban zsidó fiúknak volt felügyelője. Majd 1908-ban Wilhelmówceban, a katolikus fiútáborban volt nevelő. Ennek az 1908. évi nyári tábornak az eseményeit, mikro-történeteit írta meg a *Józki, Jaški i Franki* c. gyerekkönyvében. Korczak kiváló megfigyelő volt, s a gyermekek szemével úgy tudta látni és láttatni a gyerekeket körülvevő valóságot és annak legapróbb történéseit, ahogyan azt a gyerekek maguk látták vagy képzeltek, s ahogyan megélték azt.

Miről szólnak ezek a gyerekkönyvek? Nyár volt, kezdődött a vakáció és Varsóból „kiszabadult” a csak a városi létet ismerő, ahhoz szokott 150 kiskamasz fiú. Ki a család szegénysége miatt, ki egészségi állapota miatt kapta a nyári táborban való részvétel lehetőségét, s került ezzel a lehetőséggel egy számára eddig ismeretlen, majdnem mesei világba, s jutott a végtelen szabadsághoz. Korczak jól ismerte a hozzájuk hasonló fiúkat, gyerekeket. Sor társaikról mintázta legkorábbi gyerekkönyvét, *Az utca gyermekeit* (Korczak, 1901). A fiúk a nagyváros, Varsó, számukra ismert és megszokott, szürke közegéből, a szegénységből csöppentek hirtelen egy 14 hektáron elterülő, dombokkal ölelt, folyó-közei, vadregényes helyre. Vadócok, vagányok, vagy csöndesek – ahogy az író látja őket, de sem közösségben, sem ilyen természetközelségben nem volt még részük. Újak, ismeretlenek voltak számukra a közösségi lét szabályai is. Feszült bennük az energia erejük kipróbálására, hajtotta őket a határtalan gyermeki képzelet vad ötleteik megvalósítására, kipróbálására. Az író, mint kiváló megfigyelő és krónikás már e művekben is pontos rajzát adja a konfliktusoktól sem mentes gyerekvilág történéseinek, a tábori létnek.

A táborozásról szóló írásművek elemzésénél fontos emlékeztetnünk arra, hogy az 1918-1921-es években jelentek meg pedagógiai munkáinak első gyűjteményei *Hogyan szeressük a gyermeket* sorozattal. 1919-ben jelent meg a *Hogyan szeressük a gyermeket* első része, a *Gyermek a családban* (*Jak kochać dziecko, Dziecko w rodzinie*) (Korczak, 1919), majd 1920-ban a második, bővített kiadás (*Internat, Kolonje letnie, Dom Sierot*) (Korczak, 1920) (Rogoz, 2013). Érdemes felfigyelnünk arra, hogy a két kiadás eredeti sorozatcíme eltérő! Mintha a szerző gondolkodásmódjának alakulását tükrözné, pedagógiai élményeinek hatására. Az első kiadás címében az általános Gyermekről (dziecko) ír, majd a kötet második kiadásában, a folytatásban, a címben tudatosan használja a többes számú „gyerekek” (dziecki) alakot. A *Hogyan szeressük a gyermekeket* cím is utal arra, hogy e gyűjteményes kötetben gyerekek közösségeiről ír (*Internatus, Nyári tábor, Árvaház*). Végül a valamennyi korábbi írást megjelenítő gyűjteményes kötet címében visszatér a „gyermek” (dziecko)

szóhoz (Korczak, 1929/a). Ugyanekkor jelenik meg – eme sorozatcímmel! – *A gyermek joga a tiszteletre* című munkája is (Korczak, 1929/b).

A *Hogyan szeressük a gyermeket* hazai kiadása 1982-ben jelent meg az 1958. évi lengyel kiadás alapján (Korczak, 1958), melyben együtt van a négy korábban jelzett mű (Korczak, 1982). Megjegyzem, hogy a lengyel kiadás bővebb volt a hazainál, benne volt *A gyermek joga a tiszteletre* című gyermekjogi röpirat is, de ez nem került be a magyar kötetbe. Az váratott magára 1995-ig (Korczak, 1995).

A magyar kiadásban olvasható előszót Korczak az 1929. évi, második kiadásához írta, melyben felidézi, hogyan gondolkodott, mit írt ebben a könyvben 15 évvel ezelőtt. A könyv teljességét követve annak a sajátos korczaki gondolkodásmódnak is tanúi lehetünk, ahogyan folyamatos önreflexióval figyeli korábbi írásait, benne korábbi önmagát, gondolkodásmódját a nevelésről, nevelőről. Nem tagadja meg korábbi nézeteit, de szövegeihez hozzáír, azokat kommentálva, kiegészítve, eltérő írásmóddal jelzi, hogy továbbgondolt valamit, vagy árnyaltabban látja a másfél évtizeddel ezelőtt megfogalmazottakat.

Fenti megállapítás vonatkozik a Nyári táborokról szóló írására is. Ezt azért is fontos megjegyeznünk, mert az elemzés középpontjába állított írása bár 1920-ban jelent meg, de ekkorra már bőven volt nevelői tapasztalata. Írása a kezdő nevelőről, a kezdő nevelőnek szól, így a feljegyzések keletkezése visszavezethető az 1910-es évekre. Műfaját tekintve módszertani írásról van szó, az elképzelt olvasó a tábori feladatokra készülő fiatal nevelő, saját tapasztalatait, tépelődéseit osztja meg az ifjabb, vállalkozó pályatárssal, pályatársakkal.

Egy pillanatra érdemes elidőzni a „Kolonje letnie” címnél és fogalomnál. Megkockáztatom, hogy a „kolonje” szónak sajátos üzenete, konnotációja van Korczakkal kapcsolatosan (Lewin, 1986). De ne szaladjunk ennyire előre, nézzük magát a szöveget.

Nézzük, hogyan reflektál a kezdő nevelőről szóló gondolataira másfél évtizeddel később!

„*Inkább azt mondd el*” – szólítja meg mostani önmagát, s a nevelőt. S hogy miről beszélne ennyi idő elteltével? A kezdő nevelőre vonatkozó kulcsfogalmak: reményeket táplál, csalódások érik, nehézségekbe ütközik, szenved a valósággal való találkozástól, hibákat követ el és korrigál, eltér szent alapelveitől, kompromisszumokat köt. Ezek az érett nevelő visszatekintő összegzései, melyek azt vetítik előre, mai énje egészen más megközelítésekkel szólna a nevelői munkáról. Ám korábbi írásaiban is az „egyfelől – másfelől” nézőpont volt Korczakra jellemző. Az állítás mellett mindig ott a kérdés, a kételkedés is.

A tanulmány kezdő sorai az „egyfelől”: *„Sokat köszönhetek a nyári táboroknak. Itt találkoztam először gyermekcsoporttal és tanultam meg önálló munka során a pedagógiai munka ábécéjét.”* Mennyire fontos gondolatok ezek! Életművének, pedagógiai munkásságának elemzői joggal tekintik az Árvaházat a korczeni közösségi nevelés igazi terepének. Előzményekként bár gyakorta megemlítik sok olyan terepét és színhelyét az életének (ld. kora ifjú éveinek szociális elkötelezettségéből fakadóan civil szerveződésekben való részvétele), ahol rászoruló, szegény gyerekek, fiatalok közösségeivel, közösségeiben, közösségeiért dolgozott. A gyerekkolóniákon végzett gyerekfelügyelői, nevelői munkája kevésbé vált hangsúlyossá, mint a közösségi nevelési tapasztalatainak színterei, mint nevelővé válásának műhelyei. Jelen írásomban azért emelnék szót, hogy e – tehát a tábori, kolóniai – tapasztalatok mégiscsak meghatározóbbak az életműben, tán éppen a „pályaszocializációban”, mint azt más méltatói vélik. Nem lennék azonban igazságos, ha nem emliteném meg, hogy a nyári kolóniákról szóló két, gyerekeknek írt könyvének irodalmi értékeit éppen olyan magasra értékeli az elemzők, mint pedagógiai üzeneteit.

Lássuk, mi a „másfelől” nézőpont! *„Illúziókban gazdagon, tapasztalatokban szegényen, szentimentálisan és fiatalon azt hittem, sokat tehetek, mert sokat kívántam elérni.”* Az illúziók és elvárások, valamint a valóság egymásnak feszüléséből bontja ki a nevelői munka elvárásait, reményeit, nehézségeit. Az írásban 49 pontban fejt ki gondolatait a nevelőnek a nyári táborban (kolónián, telepen) folytatott munkájáról. Ha a bevezető, kezdő sorokra figyel az olvasó, az a várákozása lehet, hogy a tábori élet megszervezéséhez valamiféle kiskátét, okos „használati tanácsokat” kaphat. Ám folyamatosan szembesülünk azzal a tapasztalattal, hogy a nevelővé válás kemény munka, belső építkezés. Saját példáján vezeti be ebbe a folyamatba az olvasót. (Az elemzésben *nevelőnek* nevezem, fordítom azt a szerepkört, amit a táborban a gyerekek foglalkoztatásával, támogatásával, felügyeletével megbízott személy betölt, a táborozási szakirodalomban ugyanezt hol felügyelőnek, hol „mozgalmibb” narratívában vezetőnek nevezik.)

Százötven fiúval, nagy reményekkel és nagy várákozásokkal rajzanak ki a városból a nyári gyerekkolóniára, ahol majd nevelőként harminc gyerekért felel. Amint vonatra ülnek, Korczak mint „pályakezdő”, elképzei a reá váró teendőket. Arra számít, hogy a táborban majd játék, fürdés, kirándulás, mesemondás vár a fiúkra, s próbál előre felkészülni a városihoz képest jóval szabadabb életre. Gondoskodik játékeszközökről, dominóról, dámajátékról, vetítőgépről, gramofonról, s még tűzijátékról is. Nagyon pontosan ábrázolja a kezdő nevelőnek ezt a várákozással teli lelkiállapotát, amikor a feladat szépsége ragadja magával, elfedve a reá váró nehézségeket. Hallatlanul jó megfigyelő, a jelenségek

leírásában egyszerre van jelen az analizáló orvos pontos anamnézise s az író és a pedagógus elemző, a jelenséget körbejáró érzékeny figyelme. Miközben alaposan figyel a legapróbb részletekre, szembesíti az ifjú nevelőt a legelemibb nehézségekkel. Hogyan lehet például megjegyezni ennyi ismeretlen gyerek nevét? Alapkérdéseket vet fel Korczak már a gyermekek neveinek megismerése kapcsán. *„milyen neveket és milyen gyermekeket ismerünk meg leggyorsabban? Melyek a nevelő látási emlékezetének egyéni sajátosságai? Miképpen hat ez a gyermekek sorsára és az összmunkára a sok gyermeket magába foglaló intézményben?”* Megjegyzi, hogy a pedagógiai kézikönyvek nem szólnak ilyen kérdésekről. Megpróbál válaszolni a magának feltett kérdésekre. Mi ragadja meg a nevelő figyelmét egy-egy gyerekkel kapcsolatosan? Miért működik eközben az ember úgy, hogy mindezt a legkevesebb fáradtsággal tegye? Szembesíti a kezdő nevelőt azzal, hogy leghamarabb valamilyen jellemző vagy feltűnő külső és belső tulajdonságokkal bíró, a magukat jobban érvényesíteni tudó gyermekek nevét jegyzi meg, őket hamarabb ismeri meg. Pontosan követi azt a folyamatot, hogyan válik ki a tömegeből az egyes személy, s hogyan differenciálódik, alakul maga a gyereksereg is. Hogyan maradnak árnyékban az előnytelenebb külsejű, előnytelenebb nevű stb. gyerekek. A társadalmi helyzete, de jelleme alapján is sokféle egyén a gyerekseregben hogyan fog saját módján harcolni a nevelő figyelméért. Az óvatos tapintat lehet majd az egyik eszköz a megközelítésükben – írja Korczak.

Már az utazás is tanulási folyamat a kihívásaival. A nevelő el akarja nyerni – írja Korczak – a sokféle személyiségből álló, vakmerő gyereksereg bizalmát. Maga akarja megoldani a rutinfeladatokat, és visszautasítja az előző évi napos felkínált segítségét. A rutinfeladatokat gyorsan rendezzi, bár a „vakmerő gyereksereg” már a kezdetekkor próbára teszi. A vonatútát követő hosszú székérút is gazdag tapasztalatokat ad ahhoz, miért jó az előrelátás, mire jók a szabályok. A telepre érkezvén újabb megpróbáltatások várnak a kezdő nevelőre. A pedagógia kézikönyvekben nem olvashatott például arról, hogyan ossza szét a telepi egyenruhákat a táborlakó gyerekeknek, milyen nehézségei lesznek a szabad helyválasztás engedélyezésének az ebédlőben és a hálóban, milyen nehézségeket okoznak az előbbi engedékenységek a gyerekek megismerésében vagy az egyenlőség elvének betartásában. S itt a hiányzó gyakorlatot nem helyettesítette a jóakarát. A tapasztalt gondnoknő hamarabb boldogult a ruhákkal, de a kezdő nevelőt kudarcai még nem vezették el odáig a következtetésben, hogy hibái okát feltárja. Probára tette az első tábori éjszaka is. Honvágytól sírdogáló gyerekek vigasztalására számított, helyette verekedőket kellett szétválasztani. *„Egyetlen könnycsepp nélkül.» – ez volt a programom. És néhány gyerek már útközben is sírt, most pedig vér is folyt.»*

Korczak a tábori nevelősködés élményét megelőzően 10 évet dolgozott gyerekekkel, mint korrepetitor. Elolvasott sok gyermekpszichológiai könyvet. A gyerekközösség működése, mibenléte viszont teljesen új, ismeretlen, titokzatos jelenségvilág volt számára. Úgy látja, hogy a kezdő nevelőt a gyerekek elismerése és a siker iránti vágy hajtja, s bár tudja, hogy az összes hibájának elemzése tanulságos lehetne, mégsem keresi a sikertelenség okait. A helyzet egyre rosszabbá válik, a csoportban rendetlenség és lazaság van, a gyerekek alapvető szükségleteikben éreznek hiányt, rongálnak és az erdőben is kárt tesznek. A gondnok és a nevelőtársak is panaszkodnak Korczak csoportjára. A nevelő kezéből kicsúszik az irányítás. Bekövetkezik a lázadás, provokálják, az esti takarodó után macskazenével jutalmazták. A nevelő sértett és haragos. S azt a fiút húzza ki fülénél fogva az ágyból, fenyegeti és üti meg, aki csak egyszer fütyült. Belátja, hogy nincs elég tapasztalata ahhoz, hogy jól megszervezze a csoport életét, a jóindulatát, a lelkesedését és a fáradozásait elégségesnek gondolta a sikerhez, a közösséggé formáláshoz. Cserébe hálát várt a gyerekektől. Másnap folytatódik a lázadás, botokkal fegyverkeznek fel estére a fiúk, de akad egy „áruló”, aki figyelmezteti a nevelőt. Korczak most nem kérlel, határozottan cselekszik. Lefegyverzi a fiúkat, a hálót kívülről megvilágítva elejét veszi az újabb lázadásnak. Az eset megbeszélését pedig másnapra ígéri. Sorsfordító élmény számára ez az esemény. *„A következő napon az erdei beszélgetések során először fordult elő, hogy nem a gyermekeknek, hanem a gyermekekkel beszélgettem, és nem arról, hogy milyenek legyenek az én kívánságaim szerint, hanem arról, amit ők maguk akartak és tudtak. Talán akkor győződtem meg először arról, hogy a gyermekektől sokat tanulhatunk, a gyermekeknek is vannak követelményeik és feltételeik, és hogy joguk van fenntartásokkal élni.”* Rájön, hogy a tábori lét kötelező elemei (a sokszor kényelmetlen egyenruha viselése, a kötelező és egységes alvásidő, az egységes étkezés) nem vették tekintetbe, elfedték az egyéni különbségeket. Korczak látja, mennyire eltérőek és egyediek a gyerekek és testi-lelki szükségleteik, s pedagógiai kérdésként kezdi e különbségeket tekinteni. De nagy kérdés még számára, hogyan lehet a gyerekközösségben ezeket az egyéni szükségleteket, egyéni sajátosságokat és igényeket jól kezelni? Rájön, hogy ezek a kérdések alapvetőek, létfontosságúak a nevelés szempontjából. Az eltérő szükségletekből adódó éhezést szeretné elsőként megszüntetni, mert tudja, hogy az éhes gyerek nem nevelhető. Vállalva a konfliktusokat a telep gazdasszonyával, eléri, hogy kenyérből mindenki annyit kaphasson, amennyit szeretne. Vállalja a gondnoknővel a „kenyérpazarlásból” adódó konfliktusokat is azért, hogy a gyerekek ne a büntetés hatására, hanem saját tapasztalataik alapján hagyjanak fel a kenyérpazarlással, mert a *„túl gondosan ellenőrzött gyermekek nem tesznek szert tapasztalatokra.”*

Korczak arra is próbálja nyilvánvaló saját történeteinek keresztül felkészíteni a kezdő nevelőt, hogy nemcsak a gyerekek, de a kolónián dolgozó felnőttek is sokfélék, s lesznek sértődések, súrlódások, intrika. Korczak jó emberismerő. A gyerekekről nem feltételez tudatos rosszindulatot, de „*az olyan felnőtt ember megfontolt hamissága viszont, akinek megzavarod a köreit, nem ismer mértéket!*”. Kiváló társadalomismeretéről tanúskodik, ahogy a felnőtteket jellemezve óvja a fiatal nevelőt a látszólagos és gyors győzelmektől. Előrevetít két lehetséges utat: a másoknak megfelelést és kúszva haladást, vagy a meg nem alkuvás saját útját. Ez utóbbi harcokkal jár, de arra biztatja a fiatal nevelőt, ha repülni akar, akár csak egy órára is, ne forduljon vissza erről az útról. „*Viselkedj úgy, ahogy érzéseid parancsolják, vadul, lendületesen, megalkuvások nélkül, válaszd mindig az egyenes utat. ...Akkor majd kimarnak a helyedből, mások jönnek a helyedre és továbbviszik az ügyet. Ne tanúsíts megértést a tisztességtelenek iránt, félre az alkalmatlanokkal, üss a pimaszok szájára! Ha még nincs tapasztalatod, annál jobb: ha ez a tapasztalat olyan utat mutat számodra, amelyen hosszú időn át kúszva haladsz előre az életben, elutasítod; repülni szeretnél, akár csak egy órán át... A kopaszok és őszek aligha fogják tiszteletre méltónak találni, a fiatalok szemében hős leszel. De ne fordulj vissza félútról... Ne bosszankodj, magad akartad így... Ne mondd, hogy nem figyelmeztettek, hogy becsaptak, hogy hazudtak neked...*”

A botok esti elkobozása után másnap beszélget a fiúkkal. A nevelő beismeri a hibáit (ártatlanul megvert egy gyereket), de rámutat az okokra, amik kiváltották ezt a viselkedését. („*Azok a gyerekek a hibásak, akik tudatosan csinálták a felfordulást, hogy engem megharagítsanak. Lehet, hogy ártatlant büntettem. De ki tehet róla? Azok, akik kihasználták a sötétséget, hogy elrejtőzzenek.*”) Arra ösztönzi a gyerekeket is, hogy ismerjék be hibáikat. A megjavuláshoz segítséget ígér azoknak, akik változni akarnak. De ő is segítséget kér a gyerektől ahhoz, hogy jó maradjon, ne zülljön el a gyerekek mellett. Az egyéni ígéretek írásba foglalják. „*Valamennyi gyermek elmondta, hogy meg akar-e javulni, esetleg csak egy kicsit, vagy egyáltalán nem. Mindezt leírtuk. Így ismertem meg a csoportom jobbik részét, centrumát és bal oldalát.*” Innentől kezdődik a közösségépítés kemény és fáradságos, aprólékos munkája.

(A szakirodalomban gyakori Makarenko és Korczak egybevetése, Lewin igazolja (1986), hogy az érett Korczak ismerte a harkovi telep vezetőjének munkásságát, Cohen egyenesen egybevetette a két szakmai hitvallás és praxis különbségeit [Cohen, 1994].)

Korczak arról is tanácskozott a gyerekekkel, hogy milyen változásokat szeretnének elérni azokban a dolgokban, amelyek konfliktusokat jelentettek a táborélet mindennapjaiban. A fiatal nevelő szembemegy a tábori hagyományokkal

például abban, hogy nem akarja a gyerekek magaviseletét osztályozni, s ez sokféle reakciót váltott ki a gyerekekből. (Mintha csak az osztályozással kapcsolatos mai érveket hallanánk!) Ki azért hiányolja, mert nincs összehasonlítási alapja más csoportbeli gyerekekkel, ki azért, mert bármilyen jegyet is kap, legalább túl van rajta, ki azért, mert a szüleinek akarja megírni, hogy ötöse van. Korczak végül enged a gyerekek kérésének, de mindenkinek magának kell a jegyét megállapítania. Az önértékelés teljesen szokatlan nevelői eljárás, s néhány gyereknek ez nagy nehézséget jelent.

Korczak az ifjú nevelőknek szóló írásában foglalkozott a gyerekek megszólításának kérdésével. Az a véleménye, hogy a bizalmas beszélgetések során anyjuk alkalmazta becenéven kell szólítani őket. Jól kell ismernie minden gyereket, a gyerekek családi helyzetét, életkörülményeit. Nem mond mindennek ellent, hogy a mindennapi életrend (étkezés, fürdés, hálóteremben az ágyak elosztása) segítése érdekében az első időben számot is kaphatnak mindaddig, amíg a gyermek *„erkölcsi és értelmi alakja ki nem bontakozik”*.

Fontos kérdés Korczak számára, mennyire mutathatja ki érzelmeit, érzéseit a nevelő a gyermekeknek. Mennyire avatkozhat be játékaikba? Erőltetheti-e, hogy bevegjenek olyanokat, akiket a többiek kihagytak a játékból? Mit tegyen, ha ez utóbbiak aztán erőszakosan és szemtelenül viselkednek a többiekkel, lehetetlenné teszik a csapat játékát? S míg a maga érzéseivel foglalkozik, mint nevelő, rájön, hogy többet megismer a gyermekekből, ha megfigyeli őket, megfigyeli játékaikat, vitáikat, érdeklődésüket. Az első tábori nevelői megbízatása alatt ezekre nem gondolt, ezek még „érdektelenek” voltak számára.

Összegezve az első nyári turnus tapasztalatait, azt írja, hogy ez nehezebb, de hálásabb feladat, mint akár az internátusi munka. A kezdő nevelőnek különösen amiatt hasznos ez a 4 hét, mert itt a gyakorlatban ismerheti meg a nevelés pedagógiai kérdéseit, próbára teheti erejét, önmagát. Ha felméri hibáit és tévedéseit, azt a következő turnusban új gyerekekkel javíthatja ki azzal az előnnyel, hogy a gyerekek közt biztosan lesz olyan, aki az előző csoport valamelyik tagjának rokona, ismerőse, így a nevelő sem lesz idegen már számukra. Sőt, jóindulattal vannak iránta, elismerik autoritását.

Nagyon tanulságos a következő évi tábori időszakának feljegyzéseit olvasni. Korczak leírja, mennyire sokat tanult előző hibáiból. Sokkal jobban felkészült a feladatra. A gyerekek névsorát megkapva előre megtanulja neveiket. Az első találkozástól folyamatosan jegyzi megfigyeléseit, benyomásait. Kialakítja saját egyszerű, gyors jelrendszerét. Úgy „tanulmányozza” őket, mintha könyvet olvasna, úgy figyeli a gyerekeket. Figyel minden apró eseményre, kérésre, kérdésre, történésre. Most már jellel ellátva gyűjti össze a gyerekek levelezőlapjait,

hogy sajátjaikat kapják vissza, ha írni akarnak. A neki átadott pénzeket külön-külön becsomagolja, megszámozza, s úgy őrzi, mint a gyermek jogos tulajdonát. Elfogadja a gyerekek együttműködő segítségét. Ügyeleteseket állít a vagonajtókba és az ablakokhoz. Már nem ő vigasztalja azt a gyermeket, aki sírva fakadt, mert elhagyta az otthonát és az anyját, hanem egy kortárára bízta a vigasztalást. S nem tartja gondnak, ha sír kicsit a gyermek. Kialakul az első perctől a nevelő-növendék együttműködés. Tárgyilagosan közli az utazás közbeni szabályokat, nem próbál a gyerekekkel enyelegni. A megérkezéskor az előző évi tábori csoportjából már van két fiú segítőtje a ruhaosztásnál, a tej kiosztásánál. Megjegyzi, melyik gyerek érkezett elhanyagoltan, piszkosan, majd maga mosdatja, öltözteti át a tiszta tábori ruhába, hogy eltűnjön a különbség. Micsoda finom érzékenységről tesz itt tanúságot! Érzékeny figyelem! A tavaszi turnushoz képest változás az is, hogy minden javaslatot elfogad, ami a munkája segítésére vonatkozik. Szervezői és felügyelői feladataira koncentrál, s arra, hogy legyen ideje a különböző okokból rendkívüli gyerekekre figyelni. *„Tisztában voltam azzal, hogy képtelen volnék mindent magam intézni, hogy csak akkor tehetem le a jó nevelő alkalmassági vizsgáját, ha elég időm marad a legfontosabb ügyekre és arra, hogy a különböző okokból – egészség, temperamentum, elhanyagoltság, ügyetlenség vagy kiemelkedő tehetség – rendkívüli gyerekekkel foglalkozzam. És amikor az asztalhoz ültek, tanulni kezdtem az arcukat.”* Korczak alapvetőnek tartotta, hogy minden gyermeket gyorsan megismerjen. Úgy gondolja, bármely előjelű előítélet oka az, hogy a nevelő nem ismeri a reá bízott gyerekeket. Arra a következtetésre jut, hogy rossz nevelő az, aki akár egyetlen gyermeket nem ismer védenecsei közül.

Az első este nem fegyelmezte a hálóban a gyerekeket, hanem mesélt nekik az előző csoportbeli fiúkról. Nem név szerint, hanem aszerint, melyik ágyban aludtak. Így megőrizte az adott személyek anonimitását, de a róluk szóló történetek üzenetek voltak a tábori élet bonyolultságáról.

Korczak külön füzetben vezetett feljegyzéseket az egyes gyerekekről, s külön füzetben a táborról. Láta, mennyire jótékony hatással van a városi gyerekekre a vidéki környezet, az érdeklődés és bizalom, ahogy feléjük fordul.

Tanulva korábbi tapasztalataiból, belátta, vannak határai a pedagógiai lehetőségeknek is. *„Akadnak bokrok, amelyek egyetlen esőtől életre kelnek, és vannak betegek, teljesen elhaltak, vannak gyomok, amelyek erőszakosan elfojtják a hasznos növényeket.”* Nagyon szemléletesen írja le a gyerekközösség szerveződését, rétegződését, benne a különböző típusokat. Különösen tanulságos, hogyan figyel a negatív hangadókra, vagy arra, aki eddig csak az erőszakos felnőtt hatalommal találkozott, s maga is így kezd működni: diktátorrá válik, maga mellé állítva az erőtlenekeket. Az ilyen gyermek már az első napon

szembeszegül. Korczak elbeszélgetett vele, mint egyenlő féllel. Mivel a fiú nem is akart a táborba jönni, Korczak maga kínálta fel a lehetőséget, hogy nem kell elszöknie, ha rosszul érzi magát, de ő vesz neki vonatjegyet Varsóba, ha el akar menni. Az egyezséget, felnőtt módra, kézfogással pecsételik meg. Az egyenrangúság jelenik meg itt minden tekintetben nevelő és növendék között.

Korczak itt szólt arról a kezdő nevelőnek, mennyire fontos az elhanyagolt, szegénysorból származó gyerekek között is különbséget tenni. Más az „utcagyerek” (Korczak, 1901) és más a „családi gyerek” (Korczak, 1906). Mivel az utóbbi rendezettebb körülmények között él, tart és fél az utcagyerekektől, így nehéz őket barátkozásra bírni. Varsói gyerekklubok példáját említi. Mivel csak a szegénységükben hasonlók, de erkölcsi értékeikben, élettapasztalataikban mások, nagy teherterhelés az átlagos gyerekek a másik befogadása („*Játsszatok már vele!*”), ha ehhez nem kap segítséget. Korczak arra bátorította a kezdő nevelőt, hogy ismerje meg, derítse fel a gyerekek csak félig tudatos, mögöttes motívumait. Ez a nevelő művészete – mondta Korczak.

A második tábori időszakban alaposan megfigyelte a gyerekek játékait. Mit játszanak? Kiket vesznek be, vagy hagynak ki a játékból. Milyen nevelői teendője van ezekkel a helyzetekkel? Be kell-e avatkozni? Mennyire vegye védelmébe az „elesetteket”, a „visszamaradtakat”? Míg az első szezonban harcolt értük, most jobban a társakra bízta a helyzetek megoldását, s meghatottan látta, amikor önkéntes pártfogója akadt egy-egy ilyen gyermeknek.

A gyerekek közt gyakori a sértegetés, a trágár beszéd. Korczak tudta, hogy némelyik szegény gyerek otthoni mintákat követ ebben, hiszen akár apja is így beszél a gyárban a művezetőjével. Miközben próbálta a haragjuk okával szembesíteni őket, maga is kimondta a „csúnya” szavakat. Vallotta, hogy a nevelőnek nem szabad félnie sem a gyermekek szavaitól, sem tetteiktől, sem gondolataiktól. Ha nem szembesül, és nem szembesítik ezekkel, hogyan is segíthetné őket abban, hogy azzá legyenek, amik. Azt a tévhitet is próbálja eloszlatni, hogy a szegény gyermekek erkölcsileg a jobb módúak felett állnak. Olyan téves vizsgálatok alapozták meg ezeket a nézeteket, írta, amikor a szűk, városi lakásokba szorított gyermek nem zavarhatta környezetét. A tábor tágasága, az erdők, a szabad természet itt teret adnak minden mozgásigényének, a labdajátéknak, versenyfutásnak, úszásnak, erdőben bókászásnak.

Nem kell félni egymástól a fiúkat és a lányokat, nagyobb biztonságban vannak itt egymás között, mint a szegénynegyedek hátsó udvaraiban, avagy a módos polgári lakások titkos zugáiban – vallotta.

Korczak foglalkozott ezen írásban az utasításokkal, tilalmakkal, parancsokkal. A gyerekek – ha ezeknek célja világos – könnyen alkalmazkodnak ezekhez. Intette a kezdő nevelőt attól, hogy túlzott követelményeket támasszon.

A szabályokat és tilalmakat meg lehet szegni – csak azt kell látnia és tudnia a nevelőnek, melyek azok, amelyeket szigorúan be kell tartani. Szemléletesen mutatja be, miért relatívak a szabályok, s hogyan differenciáljon a nevelő a megszegésük lehetőségességével kapcsolatosan. (A folyóban egyedül fürdeni tilos, fára mászni bizonyos feltételek mellett lehet.) A többi gyerek egyetértésével, Korczak kivételes jogokat is biztosít a kivételes gyerekeknek. A kíváloán úszó fiú egyedül mehet fürödni, a nevelő vállalja ezt a veszélyt. Ebben a tábori szakaszban Korczak megtapasztalta, ha bevonja a gyereket a döntésekbe, azok együttműködnek. Grafikonokkal bizonyítja, hogy amikor a közösségi élet szabályait zavaró problémák megbeszélésére (késések, káromkodás, kenyér szétdobálása az erdőben) kis tanácskozásokat hívott össze, utána mérhetően csökkent az ilyen esetek száma. A megbeszélés (a szó) a tetteket segítette.

A tábori élet rendje megkívánta, hogy legyenek felelősök. Ülés döntött ezekben a kérdésekben is, a gyerekek önként jelentkezhetek a különböző felügyelői feladatokra. Tanulságos, hogy karakterük, jellemük szerint miképpen osztotta be Korczak az önként jelentkezőket a munkákra úgy, hogy a táborélet végéig el legyen látva minden önkiszolgálást igénylő feladat (játékok begyűjtésénél, kézmosásnál, étkezésnél, a hálóban stb.). Itt már az árvaházi munkavégzés rendszerének alapjait látjuk megjelenni. Megegyeznek a munkavégzés idejéről, feltételeiről, a nevelő felszerelést biztosít (seprű, felmosóröngy), felkészíti a fiúkat a várható nehézségekre („*lesznek, akik a felügyelőket »klozetőr«-nek stb. nevezik*”), ügyel a gyakori váltásokra, ellenőrzi munkájukat. Meggyőződése, hogy ezekben a kis munkafeladatokban jobban meg tudja ismerni a nevelő a gyermeket, mint az iskolában.

A tábori életben a nevelőnek úgy kell tekintenie a gyermekekre, mint ahogy az állam kell, hogy tekintszen állampolgáira: nyújtson biztonságot, támogassa és védelmezze a jó erőket, védje meg tulajdonukat, játékaikban szervezett társadalmukat. A gyermekeket segítse az életrend megszervezésében és fenntartásában, s ez a szervezettség időt ad a nevelőnek arra, hogy a különös esetekkel (értékes vagy a közösségre veszélyes gyermekekkel) egyénileg foglalkozzon. Így marad ideje a kivételes helyzetek (betegség, lopás, eltévedés) megoldására is. De sok esetben magukra a gyerekekre kell hagyni az egyszerűbb helyzetek megoldását, hogy maguk intézzék azokat el.

Korczak arra is ráirányította az olvasó figyelmét, vegye természetesnek, hogy mindig vannak a csoportban váratlan helyzetek, s emiatt ne legyen bosszús. Éppen ezek a különleges helyzetek és gyerekek teszik élettellivé a nevelői munkát, adnak gazdag tapasztalati anyagot. „*[M]egtanítanak bennünket arra, hogy jobba tegyük a világot és hogy tovább kutassunk.*”

A fiatal nevelőnek tapintatosan kell megítélnie munkatársait – írja Korczak, mert lelkesedése, munka utáni vágya, elégedettsége a vidéki élet körülményeivel is forrása lehet a konfliktusoknak a munkatársakkal, az ott dolgozó személyzettel (gondnoknő, mosónő és mások). Ha kellett, maga mosta ki a gyermek szennyes hálóingét, lepedőjét. Korczak úgy tartja, az újonc nevelőnek kell a leglelkesebbnek lennie, s észrevennie és megváltoztatnia mindazt, amit a többiek már nem vesznek észre, mert megszokták, mert belefáradtak. Arra ösztönzi a szegények gyerekeivel foglalkozó nevelőt, hogy ne riadjon vissza a fizikai szennytől, a piszkos gyermeklábaktól, a tetűtől. Aki erre nem képes, de azt állítja, hogy szereti a gyereket, az inkább váltson hivatást („*nincs lealacsonyítóbb szerep az életben, mint kenyereinken ellenszenves munkával megkeresni*”).

Korczak egyszerre szemlélte a gyermekeket orvosként és pedagógusként. A francia rovarkutató, Fabre példáját állította a nevelő elé. Fabre kutatásai során mindent megfigyelt és leírt a rovarokról, de sohasem ölt meg egyet sem. „*Nevelő, légy a gyermekek világának Fabre-ja!*” – e szavakkal nyilvánította ki nevelői hitvallását.

A nyári gyerektáboroztatásnak, mint új nevelési közegnek pedagógiai kultúrája, technológiája formálódóban, alakulóban volt ebben az időben. S – hiteles vallomásai szerint – alakulóban volt a pedagógussá váló fiatal orvosnak, Janusz Korczaknak is. E két „fejlődésregény” fontos állomásáról tudósít tehát megannyi tanulssággal a *Hogyan szeressük a gyermeket* címen közreadott gyűjtemény második füzeté, s később ezen átfogó címen világszerte megismert, „alapműnek” tekintett kötet második része: a *Nyári tábor*.

Hivatkozások

Baden-Powell, Robert (1908): *Scouting for Boys. A Handbook for Instruction in Good Citizenship*, London.

Bihari, Józsefné (2012): *Egy elfeledett pedagógiai reformer – a polihisztor Gábor Ignác. 70 éve zárták be a híres-neves Gábor Intézetet*. URL: http://www.tani-tani.info/egy_elfeledett (utolsó letöltés: 2017. 01. 27.)

Bíró, Ferenc – Szabó, Ferenc (é.n.): *Gábor Ignác a tudós és pedagógus*. OPKM, Terézvárosi Pedagógiai Szolgáltató Intézet. Glória Kiadó, Budapest. 239-253. o.

Cohen, Adir (1994): *The Gate of Light. Janusz Korczak the Educator and Writer who Overcame the Holocaust*. Fairleigh Dickinson University Press, Rutherford.

Csillag, Ferenc – Takács, István – Trencsényi, László (szerk.) (2011): *Hogyan szeressük a gyermeket?* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Filippov, Szergej (2013): *Oroszország és Közép-Kelet-Európa országai a 19. században. Oroszország és a lengyelek (1815–1831)*. URL: <http://www.russ-studies.hu/php/upload/File/Ebooks/Visegradi%20Negyek%20tanulmanyok/Filippov.pdf> (utolsó letöltés: 2017. 04. 05.)

Gergely, Ferenc (1998): *A magyar cserkészlet története 1910-1948*. Göncöl Kiadó, Budapest.

Gergely, Ferenc (2017): *Így kezdődött...* URL: http://www.tani-tani.info/igy_kezdodott (utolsó letöltés: 2017. 03. 16.)

Grindlay, Steve (2015): *Janusz Korczak and his Links with the Industrial Homes in Forest Hill*. URL:

<http://www.foresthillsociety.com/2015/11/janusz-korczak-and-his-links-with.html> (utolsó letöltés: 2007. 04. 05.)

Grossmann, Erika (1995): Janusz Korczak és a zsidó nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 102-109. o.

Gyóni, Lajosné (1994): Janusz Korczak és az önkormányzat. In: *Az „alkotmányos” pedagógus: Janusz Korczak*. Iskolapolgár Alapítvány – Állampolgári Tanulmányok Központja, Budapest.

Hortobágyi, Katalin (1992): Ahol a fáktól látni az erdőt – az erdei iskola pedagógiájáról. *Új Pedagógiai Szemle*. 5. sz. 74-79. o.

Kahn, Gerard (1993): *Janusz Korczak und die jüdische Erziehung*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Kiss, Hajnal (2016): *Gábor Ignác, az iskolateremtő pedagógus*. URL: http://www.tani-tani.info/gabor_ignac (utolsó letöltés: 2017. 01. 28.)

Korczak, Janusz (1901): *Dzieci ulicy (Az utca gyermekei)*. T. Pajewski, Warszawa.

Korczak, Janusz: (1906): *Dziecko salonu (A szalon gyermeke)*. Księgarnia Powszechna, Warszawa.

Korczak, Janusz (1910): *Moški, Joski i Srule*. Centnerszwer i s-ka, Warszawa.

Korczak, Janusz: (1911): *Józki, Jaški i Franki*. Centnerszwer i s-ka, Warszawa.

Korczak, Janusz: (1919): *Jak kochać dziecko*. Cz. I: *Dziecko w rodzinie*. TW Mortkowicz, Warszawa.

Korczak, Janusz: (1920) *Jak kochać dzieci*. Cz. I, II, III, *Internat, Kolonie letnie, Dom Sierot*. TW Mortkowicz, Warszawa.

Korczak, Janusz: (1929/a): *Jak kochać dziecko*. TW Mortkowicz, Warszawa.

- Korczak, Janusz (1929/b): *Prawo dziecka do szacunku*. TW Mortkowicz, Warszawa.
- Korczak, Janusz (1958): *Wybór pism pedagogicznych*. T. 1, Wydawnictwo Szkolnych, Warszawa.
- Korczak, Janusz (1969): *Matykó király*. Móra, Budapest.
- Korczak, Janusz (1982): *Hogyan szeressük a gyermeket?* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Korczak, Janusz (1995): *A gyermek joga a tiszteletre*. Állampolgári Tanulmányok Központja-Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Kot, Anna (2014): *Warsztat diagnosty edukacyjnego wczoraj i dziś*. XX. Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Gdańsk URL: http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XX_KDE/pdf_2014/Kot.pdf 349-351. o. (utolsó letöltés: 2017. 03. 16.)
- Köte, Sándor (1979): Janusz Korczak élete és munkássága. *Pedagógiai Szemle*, 29. sz.
- Lewin, Aleksander (1986): *Tryptyk pedagogiczny: Korczak, Makarenko, Freinet*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Lewowicki, Tadeusz (1994): Janusz Korczak (1878-1842). In: *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 1/2. 37-48. o.
- Makai, Éva (2016): A korczaki örökség. In: Makai Éva: *Pedagógiai írások (1964-2016)*. Fapadoskonyv.hu Kiadó, Budapest. 315-328. o.
- Newerly, Igor (1967): Introduction. In: Wolins, Martin (Ed.): *Selected Works of Janusz Korczak*. Scientific Publications Foreign Cooperation Center, Washington.
- Ráduly, Zsuzsanna (é. n.): *A lengyelek története*. URL: http://szlavintezet.elte.hu/szlavanyagok/slav_civil/lengyel-tortenelem.htm#h9 (utolsó letöltés: 2017. 06. 01.)
- Rencsényi, Beatrice (2007): A gyermeki jogokról Janusz Korczak nézetei és a XXI. század gyakorlata alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. sz. 78-87. o.
- Rogoż, Michał (2013): Książki Janusza Korczaka na polskim rynku wydawniczym. In: *Toruńskie Studia Bibliologiczne*, 2013, nr 1. 41-67. o.
- Sackij, Sz. T. (1974): Pedagógiai pályám. In: Vág, Ottó (szerk.): *Neveléstörténeti források és tanulmányok I. Pedagógiai Források*. Tankönyvkiadó, Budapest. 11-28. o.
- Sadowski, Maciej (2012): *Janusz Korczak, Fotobiografia*. Iskry, Warszawa.

- Simon, Mária (2006): Janusz Korczak korszerűsége. *Fejlesztő Pedagógia*, 1. sz. 59-62. o.
- Simon, Mária (2011/a): A gyermek szeretetének korszerű értelmezése. In: Csillag – Takács – Trencsényi (szerk.): *Hogyan szeressük a gyermeket?* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 395-402. o.
- Simon, Mária (2011/b): Köszöntő Janusz Korczak *Hogyan szeressük a gyermeket?* című könyvének bemutatóján. URL: http://www.tani-tani.info/simon_maria_korczak (utolsó letöltés: 2016. 10. 30.)
- Szabó, Miklós (2003): *Az orosz nevelés története (988-1917)*. Akadémiai Kiadó-Pro-Print, Budapest-Csíkszereda. 467-470. o.
- Szlazakowam, Alicja (1978): *Janusz Korczak*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Vág, Ottó (1978): Janusz Korczak születésének 100. évfordulójára. *Pedagógiai Szemle*, 20. sz.
- Vértes, László (1987): *Janusz Korczak. Élet a gyermekekért. Egy mártírélet albuma*. Medicina, Budapest. 31. o.
- Waalwijk, Kees (2002): *Janusz Korczak. Von Klein sein und gross werden*. Beltz Taschenbuch, Weinheim, Basel.
- Wolins, Martin (ed.) (1967): *Selected Works of Janusz Korczak*. Scientific Publications Foreign Cooperation Center, Washington.
- Zibolen, Endre (1980): Janusz Korczak emlékév Lengyelországban. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 80-82. o.

Pornói Imre

Összefüggések a két világháború közötti magyar oktatási és szociális rendszerben

A tanulmány a két világháború közötti Magyarország szociális és oktatási reformjaiba és azok összefüggéseibe nyújt bepillantást. Azon reformokba, melyek pozitívan hatottak a társadalom alsó rétegeinek élet- és mobilizációs lehetőségeire. Képet ad az 1920-as évek földbirtokrendezései és a Falusi Kislakásépítő Szövetkezet tevékenysége mellett a népoktatásban kiemelt szerepet kapó szociális pedagógia elméleti és gyakorlati megjelenéséről, s az 1930-as évek megváltozott bel- és külpolitikai helyzetében jelentkező nép felé fordulás folyamatáról, bemutatva az Országos Nép- és Családvédelmi Alap és a 8 osztályos népiskola gyakorlati megvalósítását.

Az I. világháborút és az 1918-1919-es forradalmat követően sem a politikai, sem a gazdasági élet folytatása nem volt lehetséges a korábbiak szerint. Magyarország területében, gazdasági potenciáljában megfogyatkozva, új lehetőségek közepette vált független állammá. Mindezt a háborús vereség és kimerülés, a termelés dezorganizációja, a pénzügyi források kiapadása, a rohamos pénzromlás, s az általános áru- és nyersanyaghiány súlyosbította. Ez minden téren súlyos strukturális és tudati krízist okozott. A „Hogyan tovább” kérdése felvetődött a népoktatás és a szocialitás területén is.

I. Az 1920-as évek

A szociális problémák megoldására számos kormányzati intézkedés tett kísérletet, az 1920-as évektől született törvények és rendeletek sorával. A társadalom belső strukturális, alá- és mellérendeltségi viszonyai a háborút követően is jóformán változatlanok maradtak, viszont számarányaikat tekintve módosulások következtek be. Az agrárnépesség kétharmadát adó „hárommillió koldus” helyzetének javítása sürgető feladatként jelentkezett, mind anyagi, mind kulturális szintjük vonatkozásában. Ennek a hárommilliónyi szegényparasztnak legnépesebb rétegét az 5 hold alatti törpebirtokosok, a kisbérlők és a mezőgazdasági munkások alkották. Minden vonatkozásban alattuk álltak az uradalmi cselédek. A 216 000 cselédcsalád a szegényparasztság egyötödét tette ki. A szegényparasztság harmadik rétege – a családtagokkal együtt – 1930-ban egymilliónyi föld nélküli napszámos volt (Romsics, 1982). Gazdasági

helyzetük javítására tett kísérletet az 1920: XXIX. törvénycikk, mely a halasztást nem tűrő, sürgős esetekben házhelyek kijelöléséről és kishaszonbérletek alakításáról szolt, kiemelt feladatként kezelve a családi otthon védő szabályok felállítását (1920: XXIX. tc.). Ebbe a sorba tartozott a kislakásépítést elősegítő 1921: XXXVI. törvénycikk, mely ehhez 300 millió korona hitelt biztosított (1921: XXXVI. tc.). Ezt célozta az a kormányrendelet, melyben az előnyben részesítendő sorában a többgyermekes családokat külön is kiemelték, a hadiszolgálatot teljesítettek mellett. A családi otthon védelmét szolgálta a rendelet 11. §-a, mely a kiosztott házhelyek elidegenítését, megosztását, bérbeadását, megterhelését, és átengedését másoknak földművelésügyi miniszteri engedélyhez kötötte, s végrehajtást is csak köztartozás esetén lehetett eszközölni, de ehhez is miniszteri jóváhagyásra volt szükség (8.420/1920. M. E.). Az 1921: LI. törvénycikk pedig már lehetővé tette, hogy ebből a hitelből a városi, községi kislakás-építkezéseket is támogassák (1921: LI. tc.).

Ezzel párhuzamosan az oktatás területén is változtatásokat, fejlesztéseket sürgettek az adatok. Az utolsó béketanév (1913/14) adataihoz képest az iskolába be nem írt mindennapi tankötelesek száma 2,5-szeresére, a be nem írt ismétlő iskolai tanköteleseké közel hatszorosára emelkedett az 1920/21 tanévre. Így 1920-ban a 6-11 éveseknek 17,2 százaléka, a 12-14 éveseknek pedig 58,3 százaléka nem járt iskolába. Imre Sándor államtitkárként 1919 decemberében a nevelést kiemelkedően fontos társadalmi ügynek nevezte. Úgy vélte, hogy mindenki nevel, aki emberekkel foglalkozik, tehát e munka nem csak az iskola, a tanító ügye. Össztársadalmi, szociális feladat, mely lehetőséget teremt az egyes társadalmi rétegek közötti szakadéknyi gazdasági és kulturális lehetőségek korrigálására (Imre, 1919).

A kultuskormányzat legelső és legfontosabb feladata éppen ezért a beiskolázás biztosítása volt. Ezt megvalósítani azonban a szükséges férőhely hiányában nem lehetett (Szombatfalvy, 1928). A tankötelezettség problémájának megoldásához kedvező lehetőséget nyújtott a tankötelesek számának húszas évekbeli apadása. Míg a háború előtt a trianoni országrészen évente 180-190 000 gyermek született, addig a háborús években ez a szám 100 000 alá csökkent, s csak 1920-ban haladta meg a háború előttit (212 527 fő) (Szombatfalvy, 1923).

Az iskolák hiányán kívül súlyos problémaként jelentkezett a meglévők zsúfoltsága, az elavult tantermek és a rossz tanítói lakások jelentős száma is. A hiányos iskoláztatás legfőbb oka mindezekén túl a kedvezőtlen települési viszonyok, valamint a társadalom szegénysége volt. A kultusztárca természetesen érdemlegesen csak az iskolaállítással kapcsolatos problémákon tudott segíteni. Ennek megoldását az ország műveltségi mutatói is sürgették.

Az 1920. évi népszámlálás a trianoni Magyarországon 1 090 715 hat éven felüli analfabétát írt össze, mely az ország lakosságának 15,2 százalékát jelentette. Nemzetközi összevetésben a magyar mutatók jóval kedvezőbbek voltak, mint Spanyolország 60 százalékos, a Balkán államainak 30-60 százalékos vagy éppen Lengyelország 50 százalékos analfabétizmust jelző adatai, de ugyanakkor jelentős lemaradás tapasztalható a skandináv államokbeli és a svájci 0,1-0,2 százalékos mutatókkal szemben (Szombatfalvi, 1928). A lakosság több mint fele 1920-ban, 52 évvel az 1868: XXXVIII. törvénycikk elfogadása, az elemi népiskolai tankötelezettség kimondása után sem végezte el a népiskola 6 osztályát, s műveltsége jórészt az írni-olvasni tudásra szorítkozott (Mazlowszky, 1924).

A közoktatás feladatainak ellátásáról az 1921. évi XXX. törvénycikk próbált gondoskodni, azonban ennek végrehajtási utasítását csak 1923-ban adták ki a klebelsbergi kultúrpolitika égisze alatt, mely a tömegek műveltségét biztosító iskolák nagymértékű fejlesztését elodázhatalannak tartotta (Néptanítók Lapja, 1923). Alapvető követelményként a tankötelezettség végrehajtásának biztosítására és annak ismételt törvényi megerősítésére volt szükség. Általános várokozás előzte meg az ezzel párhuzamosan folyó földreformot.

A közoktatás feladatainak ellátásához tehát először is gondoskodni kellett az iskolázási kötelezettség betartatásáról. Szigorítást jelentett, hogy egy-két évvel meg lehetett hosszabbítani a tankötelezettséget azok számára, akik hat év alatt nem tudták elvégezni a népiskolát. Az ismétlő iskola látogatása alól ez nem jelentett felmentést: azt, ha egy-két év csúszással is, de el kellett végezni. A törvény foglalkozott a másik súlyos problémával is: a népiskolák tanévének kérdésével. Ez a dualista korszakban végig megoldatlan maradt. Ugyanakkor a törvényesen megállapított tanév idejének be nem tartása a háborút követően általánossá vált. Éppen ezért a már amúgy is meglévő helyzetet törvényesítették azzal, hogy engedélyezték a 10 hónapos tanév 2 hónappal történő megrövidítését. Ezzel a helyi adottságok figyelembevételével az iskolai mulasztások csökkentését akarták elérni.

Szintén új volt, hogy a VKM jogot kapott arra, hogy az érdekeltségeket, uradalmakat és községeket külterületi iskolák felállítására kötelezhesse. Ez azért volt különösen fontos, mivel a trianoni Magyarországon a települések fele külterülettel is rendelkezett, mintegy másfélmillió lakossal. Míg az ipari munkások gyermekeinek iskoláztatásáról a vállalatok gyártelepeiken megfelelően gondoskodtak, addig a nagybirtokokon dolgozó cselédek esetében ez már korántsem volt ilyen megnyugtató. Ugyanakkor főleg a kisebb uradalmak tankötelesekkel rendelkező majorjai nagyrészt iskolák nélkül maradtak. A törvény tehát megkísérelte a tankötelezettek létszámához igazodó férőhely

létrehozását, viszont a büntetések kizárólag a mulasztó tankötelezettek szüleit érintették. Igaz, a száguldó infláció ezek visszatartó erejét megkérdőjelezte. Mivel a mulasztások okaként továbbra is főleg a szülők szegénysége szerepelt, ezért a törvényben a kormányzat a befolyt bírságoknak a szegény gyermekek segélyezésére való fordítását rendelte el, tankönyvekkel, taneszközökkel, ruházattal, cipőkkel, gyógyszerekkel, tehát kizárólag természetbeni dolgokkal (1921: XXX. tc.).

II. Szocialitás a pedagógiában és a népiskolai gyakorlatban

A forradalmak egyik tanulságaként az agrárnépesség nagyobb kulturális támogatásának szükségességét vonta le Kornis Gyula. Hiszen míg az ipari munkásság – amely vitathatatlanul a forradalmak mögött állt – számára a városi nép- és továbbképző iskolák megfelelően biztosították a műveltséget, addig a falvak lakosságának osztatlan és gyengén felszerelt iskolák álltak csak rendelkezésére. Ezen már csak azért is változtatni kellett, mivel a rendszer indulásakor, ha nem is hosszú ideig, de a kisgazda társadalom képviselői is politikai szerepet kaptak. Különösen fontos volt ez annak a fényében, hogy egy, a dualista korszakénál jóval szélesebb választójog lépett életbe.

Kornis a népiskola hivatását a parasztság és a munkásosztály – tehát az egyszerű élethivatású emberek – számára adandó viszonylag befejezett műveltség adásában látta, mely megfelelt társadalmi helyzetüknek és szükségleteiknek. Az általa és mások által is alsóbb és felsőbb néprétegnek nevezett társadalmi osztályok gyermekeinek hosszabb együttes tanulását a közöttük levő különbségek miatt nem tartotta hasznosnak egyikük esetében sem. Ezt a különbözőséget lelki fejlődésük ritmusában, érdeklődésük eltérő irányában, környezetük eltéréseiben látta, melynek felszámolására a népiskola nem vállalkozhatott.

A forradalmak viszont jelezték azt a szakadékot, amely a fenti rétegek között tátongtak. Kornis a műveltség fokozatos emelését létfontosságúnak tartotta, de óvott a tömegek gyors(!?) kulturális felemelésétől. Ezt mint a félműveltség forrását elutasította (Kornis, 1921).

Karácsony Sándor is az egyes társadalmi rétegek közötti szakadék felszámolására a közoktatást tartotta legalkalmasabbnak. Mivel véleménye szerint a népiskola alsóbbrendű iskola volt, mely nem nyújtotta a kor modern ismereteit s a középiskolák sem voltak egyenes folytatásai, ezért a népoktatás átalakításától tette függővé az iskolai reformok bármilyen sikerét. Ehhez a tanyai iskoláztatás megoldása mellett alapvetőnek nevezte, hogy a népiskola is a tudományt közvetítse (Karácsony, 1939).

A '20-as és '30-as éveket a pedagógiai felfogások, és áramlatok sokszínűsége jellemezte. Egyszerre volt jelen a konzervatív és a reformpedagógia eszméje, a sajátos magyar nemzeti nevelés és az európai irányzatok. Fináczy Ernő munkássága inkább a századelő felfogását tükrözte, kiállva a pedagógia klasszikus örökségének maradandó eredményei mellett, fellépve a reformpedagógia szélsőségeivel szemben. A Fináczyval közös, herbarti alapról indult Weszely Ödön, Imre Sándor és Prohászka Lajos már meghaladták ezt a kiindulópontot. Weszely az igazi műveltséget az egyéniség kiműveltségében és nem a tudásban látta. Ezért az iskolai munka középpontjába a nevelést állította. Mivel a szociális környezet fontosságát elismerte, ezért a gyermektanulmány szerepe kiemelkedő nála. Weszely pedagógiai hatását számtalan, a tanító- és tanítónőképzők számára írt jegyzete növelte (Németh, 1990). Imre Sándor szociálpedagógiai hatásokat tükröző nemzetnevelése a közoktatás széleskörű fejlesztéséhez szükséges feladattömeget tartalmazott. Ez többek között magában foglalta a nevelés körülményeinek, a növendékeknek, a családnak tüzetes, mindenoldalú vizsgálatát. De szükségesnek mutatkozott a köznevelés állapotának, a nevelés alakjának, a nevelésügy szervezetének, s az intézmények állapotának részletes megvizsgálása is. Ezen túl nélkülözhetetlennek látta a magyar neveléstan és művelődéspolitikai szoros kapcsolatának kialakítását, melyet a nemzeti nevelés hangsúlyozásával és megeremtésével vélt biztosíthatónak. Ezzel kapcsolatban az alsó-, közép- és felsőfok egymást előkészítő és folytató szerepét emelte ki. Ez azonban nem jelenthette az egyes fokozatokban alkalmazott mértékek és eljárások azonosságát. Ily módon az előkészítésnek a neveltet arra a szintre kellett hoznia, ahonnan a következő fok indult. Ennek megfelelően a jó elemi iskolától azt várta Imre, hogy alakítsa ki a művelődés igényét a tovább nem tanulók körében. Ő tehát mint egymástól elválaszthatatlan szerves egységet fogta fel az iskolaszervezetet (Imre, 1928). Prohászka Lajos kultúrfilozófiai, ismeretelméleti pedagógiájában a népiskola elsőrangú fontosságát emelte ki, mivel mindenki ott szerezte műveltségének alapelemeit, s a legtöbb ember ezt a szintet nem is haladta meg. Éppen ezért vélte úgy, hogy valamely nép műveltségét nem a közép- és felsőoktatásának szintje, hanem népiskoláinak minősége dönti el (Prohászka, 1937).

A népiskolákban folyó munkát a két világháború között alapvetően a VKM 1467/1925. eln. sz. rendeletével kibocsátott elemi népiskolai tanterv határozta meg – ennek részletes utasítása csak 1932-ben jelent meg, a megfelelő gyakorlati tapasztalatok összegzését követően –, amely az 1905-öst váltotta fel, s 1945-ig érvényben volt. Hatását növelte, hogy kötelező volt a községi, a magán és az izraelita népiskolákra is, de saját tanterv híján ezt használták

a reformátusok is, s a katolikus tanterv is minden tekintetben az államit követte. A tanterv újszerűsége jelentkezett az iskolán kívüli népművelés helyi viszonyoknak megfelelő tartalommal való ellátásában is. A nevelés primátusának biztosítása cselekvő iskola megvalósítását követelte. Ezért próbálta a tanterv a népiskola minden tantárgyát bekapcsolni a helyes cselekvés, a jellem és a személyiség kialakításába, megvalósítva a nevelés egységét. Mivel a nevelés kiindulópontja a személyiség volt, ezért a gyermekek megismerése megfelelő individualizálást kívánt meg. Ebben a vonatkozásban elhatárolódott a tanterv a reformpedagógia individualista törekvéseitől. Ugyanis az egyéniség és a közösség összhangjának megteremtésére a közösség elsőséggel törekedett. A népiskola feladata az életre való felkészítés volt, mellyel kapcsolatban a tanítóknak az osztályharc gondolatának tompítását kellett elérniük olyan légkört teremtve, amelyben a gazdagok a nyomorúságban lévők támogatására sietnek. Ehhez segítő egyesületek létrehozására volt szükség, melyekbe ugyan a szülőket is bevonták, de vezetésüket a tanulók látták el. Ennek alapján a tanterv azt kívánta, hogy amit meg lehet értetni, azt értessék meg a tanulóval, s azt saját értelmével törekedjék sajátjává tenni. Ezt támasztotta alá, hogy az osztályozásnál a tudás mellett a munkát és a jó szándékot is értékelni kellett. Ennek megfelelően a feladata inkább a 6 osztály elvégzetése, semmint a követelmények véglegesítése volt. Így a tanítóktól főleg a gyengék támogatását és segítségét várták. Az új tantervben az intellektualizmussal szemben a voluntarizmus jelent meg. Megkövetelte ugyan a tudást, de ennél lényegesebbnek találta azt a munkát, mellyel a tanuló ezt megszerezte. Ezért az akaratnevelés egyik fő követelményének a szorgalmat nevezte. A gyermekek szeretetének követelményében Pestalozzi szellemiségéhez nyúlt vissza (Tanterv, 1932).

A nemzeti-állampolgári neveléssel kapcsolatosan a reformpedagógia három nagyjának munkáit ajánlották a tanítóságnak, melyek az 1925-ös tanterv által meghatározott követelmények teljesítését segítették. Az egyik Georg Kerschensteiner, akinek „célállampolgára” tudatosan élő, erős akaratú közhasznú ember, amilyenre csak az egyéniségüknek megfelelő munka útján fejlődhetnek a tanulók, vagyis hivatásra neveléssel, munkaiskolában. A másik John Dewey volt, aki a nevelés céljaként a fejlődés minden fokán a növekedés képességének fokozását határozta meg. Mivel értékes ismeret szerzését tevékenység nélkül lehetetlennek találta, így összekapcsolta a tevékenységet és a gondolkodást. Ebből következően a cselekvésre, az önálló munkára készítő gondolkodás fejlesztésére kell törekedni, ami csak a munkáltatva tanítással érhető el. A harmadik Friedrich Wilhelm Foerster, aki szerint az erkölcsi igazságokra aktivitás útján kell rávezetni a tanulókat, melyhez cselekedtető oktatást és

tanulói önkormányzatot tart szükségesnek. Utóbbi fontossága abban áll, hogy lehetőséget nyújt a felelősség tudatának kialakítására, mely az állampolgári nevelés egyik legfontosabb eszköze (Váradi, 1936).

III. Szociális reformok

Az állam az 1920-as évek közepétől több építési akciót indított a kiskeresetűek lakásgondjainak enyhítésére. A földbirtokreform során házhelyhez jutottak közül a gazdaságilag leggyengébbek számára szükségessé vált az állami segítség, hiszen önerőből nem voltak képesek saját házuk felépítésére. Erre a célra hozták létre 1927-ben a Falusi Kislakásépítő Szövetkezetet (52.170/1927. B. M.). A földművelésügyi tárca a létrehozott Falusi Kislakásépítési Szövetkezet (Faksz) feladatát a következőkben határozta meg: *„az építkezésre megfelelő anyagi erővel nem rendelkező, de társadalmi szempontból támogatásra leginkább érdemes házhelyhez jutott egyének megsegítése céljából a falusi kislakásépítési akciót megindítsa”* (26.660/1927. F. M.). E körrendelet mellékletében megfogalmazottak szerint a hosszabb lejáratú, nagyobb összegű anyaghitelt a teljesen vagyontalanoknak tartották fenn, akik házuk felépítéséhez csak munkaerejükkel tudtak hozzájárulni, s a hitel visszafizetésére megfelelő garanciát tudtak nyújtani. Mivel 250 000 fő jutott házhelyekhez a korábbi években, ennek azonnali támogatására nem volt lehetőség, így öt évre tervezték a programot. A fő cél a falusi lakosság támogatása volt, ezért a városok és ipartelepek szegény rétegeinek segítségét a Faksz csak az érintett települések anyagi hozzájárulása mellett tudta vállalni. Mivel a pénzkölcsön adása esetén nem látták biztosíthatónak, hogy azt kizárólag házépítésre használnák fel, így döntöttek az anyaghitel mellett, mely 4%-os kamatozású volt, a fizetési biztosítékot a saját házban való lakásban látták. A kiosztott 1 200 000 katasztrális holdból 100 000 holdnyi továbbra is parlagon hevert részben a művelésbeviteléhez szükséges tőke hiánya, részben a megművelésre való alkalmatlansága miatt. Mayer János földművelésügyi miniszter ezen az ülésen jelentette be, hogy a házhelyhez jutottak 6 millió aranykorona támogatást fognak kapni a házépítkezések előmozdítására (Nemzetgyűlés, 1926., 559. ülés). Maga a miniszter is úgy látta, hogy a nagy és jogos igények kielégítésére a 6 milliós összeg nem elegendő, s így nem juthat mindenki állami támogatáshoz (Nemzetgyűlés, 1926., 560. ülés).

Ezzel párhuzamosan változtatások egész sora zajlott az oktatási struktúra valamennyi területén. Klebelsberg Kuno a tárca mérsékelt programját az iskolák belső struktúrájának átalakítására 1925-ben tette közzé. Ebben a 8 éves népiskola tízévi átmeneti idő alatti megvalósítását tűzte ki célul (Néptanítók Lapja,

1925). A sikerekre alapozva, Horthy kormányzó 1928-ban megbízta Klebelsberget, hogy szervezze meg és vezesse be a 8 osztályos népiskolát. Ezzel kapcsolatban adta ki a VKM azt a rendeletét, melyben felszólította az Országos Közoktatási Tanácsot a gyakorlati tennivalók megszervezésére (Néptanítók Lapja, 1928). Kiemelkedően foglalkozott a témával az 1928 nyarán ülésező Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszuson a Népiskolai, a Tanítóképzőintézeti, valamint a Gyermektanulmányozási szakosztály is (Négyesi – Simon – Papp, 1928).

A tankötelezettség meghosszabbításáról és a népiskolák ezzel kapcsolatos továbbfejlesztéséről szóló törvényjavaslat általános indoklásában, 1929-ben Klebelsberg összefoglalta mindazokat az érveket, melyek a korábbi évek során a 8 osztályos népiskola felállítása mellett születtek. Ezek a következők voltak: a műveltség fokozásának szükségessége a kultúrfölény fényében, a nemzeti öntudat hatékonyabb fejlesztése, a jövő nemzedék világfelfogásának alakítása, a gazdasági hatékonyság növelése (Néptanítók Lapja, 1929). Az 1927/28. zárszámadásban a falusi kislakásépítés megindítását követően a Falusi Kislakásépítő Szövetkezet üzletrészeinek jegyzésére 25 172 16 pengő, beíratási díjra 28 865 212 pengő 40 fillér vétetett igénybe. Az 1927/28. számadási év végéig üzletrészek jegyzésére 25 172 106 pengő, beíratási díjra 2 865 212 pengő 40 fillér vétetett igénybe. Ugyanezen évben az Országos Népiskola Építési Alap teljes év végi összege 6 579 386 pengő 61 fillér volt (OKI 17.1929.).

A két nagy fejlesztési program összegei jól jelzik a társadalom alsó rétegének jövőt alapozó kulturális és szociális felemelkedését biztosító kormányzati szándékot. A két, tömegeket érintő, szociális létüket befolyásoló építési program mellett folyt az állami szociálpolitika kiszélesítésének nagyszabású törvényi rendezése.

1928-ban valósult meg a munkásmozgalom régi követelése: a kötelező öregségi, rokkantsági, özvegyeségi és árvasági biztosítás (1928: XL. tc.). Ez többé-kevésbé azokat a rétegeket érintette – az iparban és a kereskedelemben dolgozók –, akiket a betegségi és a baleseti biztosítás is. Más foglalkozásúak az önkéntes öregségi biztosítást vállalhatták. Ezt követően a nyugdíjkorhatár a 65. életév lett. A mezőgazdasági munkások társadalombiztosításának továbbfejlesztésére az 1930-as évek második felében került sor. Számukra a kötelező öregségi biztosítást 1938-ban vezették be (1938: XII. tc.). Ezek szerint öregségi járadékra a 65. (illetve tűzharcosok 63.) életévüktől azok voltak jogosultak, akik legalább 15 éven át biztosítási járulékot fizettek. Özvegyeik, árváik járadékot 1939-től kaptak (1939: XVI. tc.).

Bethlen soron következő reformjai – a mezőgazdasági munkásság kötelező biztosításának bevezetése, a hitbizományi rendszer felülvizsgálata, a mező-

gazdasági napszámberék országos rendezése, új bank- és hiteltörvény készítése – az 1929-ben kezdődő gazdasági világválság hazai hatása miatt átmenetileg lekerültek a napirendről.

A húszas évek második felében kibontakozó gazdasági talpra állást és fellendülést követően a New York-i tőzsde 1929. évi összeomlása nyomán világgazdasági válság bontakozott ki. A válság elhúzódása nyilvánvalóvá tette, hogy azt csak az állam szerepének növelésével lehet felszámolni. Míg ez a nyugati demokráciákban csak a gazdaság területére szorítkozott a keynesi elmélet alapján, addig Közép-Kelet-Európában, így hazánkban is ennél szélesebb körű befolyásra tett szert az államhatalom.

IV. A „nép felé fordulás” az 1930-as években

A válságból levont tanulságok egyfajta dokumentumaként jelent meg a Gömbös-csoport 95 pontos programcsomagja, a Nemzeti Munkaterv. A középosztály-paraszti szövetség megteremtésének szükségessége nem csak a volt uralkodó elit félreállítását követelte, hanem a tömegek irányába mutató szociális érzékenységet és bizonyos juttatások és lehetőségek adását is (Gergely – Glatz – Pölöskei, 1991). Ezt jelezte az 1937-ben létrehozott törvényhatósági közjóléti bizottságok működése, melyek feladatai közé tartozott napközi otthonok, gyermekétkeztetés és ruháztatási akciók szervezése mellett a családalapítás – akár hitel nyújtásával való – elősegítése. Az egyéni életlehetőségek és munkalehetőségek teremtését összekötötték a családvédelem intézményes biztosításával a gyermekek érdekét helyezve előtérbe (198.000/1937 B. M.).

Az oktatás területén is újra a változtatások kerültek az előtérbe. Hóman Bálint kultuszminiszter a kultúrpolitikát nem a pénzügypolitika, gazdaságpolitika és szociálpolitika alárendeltjeként, hanem azokkal egyenrangúként fogta fel, a közöttük fennálló szoros – egymást erősítő, illetve gyengítő – kapcsolatra mutatva. A VKM adatai szerint évente átlagosan 160-180 000 tanköteles lépett az elemi népiskola első osztályába. A középfokú iskolák alsó fokára 35-40 ezren, felsőfokára (14-18 évesek) ebből 10-12 ezren jutottak el. Ugyanakkor további 35-40 ezren a továbbképző népiskolákban fejezték be tanulmányaikat. Az említett 10-12 000 felsőtagozatú középiskolából 2 ezren az 59 tanító- és tanárképzőben tanultak. A felsőoktatási intézményeknek közel 16 000 hallgatója volt, s évente 4000-4500 frissen végzett diplomás hagyta el az egyetemeket és főiskolákat. Ezek elhelyezkedése a válság éveiben óriási nehézségekbe ütközött (Hóman, 1938).

A '30-as évek második felében a legszélesebb tömegek műveltségét és szociális biztonságát szolgáló intézmények irányába fordult a figyelem. Mind a

hivatalos kultúrpolitika, mind a különböző társadalmi és vallásos szervezetek, mind a magyar irodalom kiemelkedő képviselői hozzájárultak ahhoz, hogy az anyagi lehetőségek bővülésekor több területen is megindulhasson a fejlesztő munka. Kardinális kérdésként vetődött fel az iskolán kívüli népnevelés, a népi tehetségek kiemelésének lehetősége, a nyolcosztályos elemi népiskola megteremtése, s kapott primátust a családpolitika.

1936. február 1-jén kezdődött Sárospatakon az a népfőiskolai tanfolyam, melynek nyomán néhány éven belül valóságos népfőiskolai láz bontakozott ki. A népfőiskolák nagyobb hányadát egyébként az egyházak szervezték. Nem szabad elfelejteni, hogy az egyházak jelentették a parasztság számára a legátfogóbb szervező- és nevelőerőt. Az állam azért tartotta szükségesnek ezt a formát, mivel az agrárnépesség jelentős hányada csak az elemi népiskola 4 osztályát végezte el, s ez gazdasági és politikai problémákat okozhatott. Az ún. szabadtanítást ezért az ország szociális biztonságához is nélkülözhetetlennek látták. Céljaként a nemzeti, valláserkölcösös világszemlélet kialakítását szabták meg. Ebből következett a szabadtanítás kettős iránya. Az egyik a gazdasági, a másik az általános közismereti tárgyak közlése volt. Ezek egybekapcsolódásától várták a célzott társadalmi rétegek (kisgazdák és mezőgazdasági munkások) mobilizációjának felgyorsulását (Harsányi – Kovács, 1991).

A politika érdeklődését jelzi, hogy gróf Teleki Pál miniszterelnök a faluszövetség 1940-es kongresszusán a következőket mondta: „*A mi saját népfőiskola kísérletünk nem akar más iskola lenni: szállótanya azoknak, akik az életből jönnek, s meg akarják találni azt az utat. Hajlék, fedél, s tanultságban öregebbek jelenléte a tapasztalatlanoknak, akik most keresik a tudást*” (Kelet Népe, 1940). A népfőiskolák szellemi támogatásában kiemelkedő szerepet játszott a népi írók mozgalma és folyóiratuk, a Kelet Népe is.

A figyelem az iskolán kívüli nevelés mellett a tehetségvédelem területére is kiterjedt. A '30-as években, bár lassú ütemben, de tovább folytatódott az alsóbb néposztályok behatolása a felsőoktatásba. Ezzel egyidőben vált hivatalos kormányprogrammá a népi tehetségek felkarolása (Jóború, 1963). Ugyanakkor a Márciusi Front az alsóbb néposztályok érdekében követelt progresszív tandíjrendszert és minőségi szelekciót a közép- és főiskolákon. 1939-ben az Egyesült Magyar Párt is a gyökeres tandíjreformtól várta, hogy a tényleges tehetség szabja meg az értelmiségivé válást. A Keresztény Nemzetiszocialista Párt a középosztály felfrissítését a parasztság soraiból várta. A Nemzeti Parasztpárt is népi gyökerű, egyetemes magyar nemzetnevelést, új magyar kultúrközösséget akart a parasztság és munkásság teljes szellemi bekapcsolásával. A Szociáldemokrata Párt már az oktatás teljes szabadságát szorgalmazta (Gergely – Glatz – Pölöskei, 1991).

A tehetségek kiemelésének egyik sokat vitatott módját Zilahy Lajos vetette fel 1939-ben a Kelet Népe hasábjain, Kitűnőek Iskolája elnevezéssel. Ezzel szemben Szathmáry Lajos, aki tapasztalatait a hódmezővásárhelyi református gimnázium mellett 1938 ősze óta működött kísérleti intézményben, a Tehetséges Tanulók Otthonában szerezte, vitázott Zilahy módszerével, úgy vélve, hogy a Kitűnőek Iskolája – amely a felsőoktatási intézményekbe való bejutást és az ottani eredményes tanulást akarta biztosítani, a népi tömegek gyermekeit eleve kizárná, mivel ezek nagy része a középiskolába sem jutott be (Zilahy, 1939). Féja Géza az elitképzéssel szemben a jövő kultúrpolitikájáról szólva a paraszti életforma gazdagításában látta a népi felemelkedés egyetlen útját (Féja, 1940). Szabó Dezső is elutasította a szerinte mesterséges elitképzést, mivel úgy látta, hogy vezető réteget csak az élet termelhet ki. Már a kiválogatás szempontjait sem tartotta megfelelőeknek. Ingyenes népoktatást, a közép- és felsőfokon a vagyoni helyzetnek megfelelő tandíjakat, s a magyar parasztság és a munkásság tehetséges gyermekeinek állami támogatását akarta elérni (Szabó, 1991). Németh László egyenesen numerus clausust követelt a nép javára: „*Mondja ki a törvény, hogy középfokú iskoláinkban a helyek 60 százalékát magyar paraszt- és munkásgyermekkel kell betölteni. Ezeket a gyermekeket külön értelemvizsgáló bizottságok válogatják ki a népiskolák legjobb tanulóiból, s külön internátusokban látják el őket*” (Németh, 1940). Ettől a középosztály megmagyarosodását, a középosztály kisebb tehetségű gyermekeinek gyakorlati irányba való irányítását várta. Karácsony Sándor sem tartotta az iskolai szelekciót és tehetséggutatót eredményesnek, mivel az nem a magyarság egyeteméből válogatott. Emellett megkérdőjelezte a válogatás objektivitását is, mivel az az általa idegennek nevezett felső osztály kultúrájának szintjén történt (Karácsony, 1942).

A '30-as évek második felében ismét előtérbe került a népiskola 8 osztályossá alakításának gondolata a VKM részéről.

Milyen állapotban találta a népoktatást a törvény? Az egy tanítóra jutó tanulók száma az 1927/28-as 42-ről a területileg megnagyobbodott Magyarországon 1940/41-re 47,5-re emelkedett. Az 1938/39-es tanévben is a népiskolák 42%-a működött osztatlanként, s teljesen osztottként csak 8%-uk. Míg az állami, községi és az izraelita népiskolák átlagon felüli teljes osztottsággal rendelkeztek (15%-16%-12%), addig a római katolikus és a református egyház népiskolái esetében ez az arány 5%, illetve 4% volt. Kedvezőbb képet kapunk, ha azt vizsgáljuk, hogy a tanulók hány százaléka járt osztatlan népiskolába. Ez az 1927/28-as 19%-ról 1938/39-re 15%-ra csökkent (Magyar Statisztikai Évkönyv, 1927-1940). Ennek oka abban rejlik, hogy a nagyobb létszámú iskolák részben vagy teljesen osztottak voltak, s az osztatlanok tanulói létszáma

általában alacsony volt. Az osztatlanság megszüntetésére a VKM az egy községen belüli különböző jellegű osztatlan népiskolák kooperálását ajánlotta, nem nagy sikerrel, mivel a felekezetek autonómiájukat, önállóságukat látták veszélyeztetve.

V. 1940 – két törvény

1940 májusában és júniusában a német hadsereg nyugat-európai villámhadjáratának idején került tárgyalásra és elfogadásra két szociális következményekkel járó törvény.

Az első törvény az 1940: XX. törvénycikk a 8 osztályos népiskola felállításáról és bevezetéséről szólt. A nyolcosztályos népiskola bevezetését megelőző viták és javaslatok jelezték, hogy a társadalom egészét érintő népoktatási törvény meghozatala milyen széles körű tájékozódást igényelt. Ugyanakkor ezek felfedték mindazokat a gondokat, mellyel a mindennapos tankötelezettségi kor két évvel való felemelése járt. Az alapvető gazdasági és társadalmi problémákon túl, melyek megoldására a kultuszárca természetesen nem vállalkozhatott, a legtöbbet vitatott a 8 osztályos népiskola megfelelő beillesztése volt a meglévő iskolastruktúrába.

A VKM viszont úgy vélte, hogy a végrehajtáshoz sikerült biztosítani az általános beiskolázás tárgyi feltételeit. Ez azonban nem állta meg a helyét. Sokkal fontosabb volt ennél a politikai ok, melyről Hóman Bálint kultuszminiszter szólt, lehetetlennek tartva, hogy a visszatért területeken átálljanak a 6 osztályos rendszerre, de azt is elutasította, hogy a trianoni országgrészen alacsonyabb szintű maradjon a népoktatás. Ugyanakkor reálpolitikai megfontolásokkal magyarázta, hogy a 8 osztályos népiskola bevezetése nem történhet meg egyszerre az országban. Így is a VKM közel 4 000 népiskolában haladéktalanul bevezethetőnek tartotta a VII., majd a VIII. osztályt. Mindezt a kiadások emelése nélkül!

A törvény bevezetésében szükségességét indokolva különösen fontosnak tartották az állampolgári jogok gyakorlásához szükséges meggyőződéses nemzeti életszemléletet, a keresztény erkölcsiséget és a szociális érzést, melyek hatékony kialakítását az új népiskolától várták. Ezért annak célját a következőkben határozta meg Hóman: *„A nyolcosztályos népiskola célja az, hogy a tanulók gazdasági élethivatását az alapvető ismeretek közlésével ápolja és az ilyen irányú továbbképzésüket előkészítse. A falusi és városi népiskolák részére a tanterv különbözik ugyan, de mindkettő általános gazdasági természetű, tehát a mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi ismeretek leglényegesebb elemeit egyaránt tartalmazza. Csak a tanulók társadalmi és gazdasági viszonyaihoz*

simulva, behatóbban vagy a mezőgazdasági vagy az ipari ismeretek közlésére veti a főgondját” (1940: XX. tc.). A törvény gyakorlati végrehajtásának sorában kiemelkedő szerepe volt az új népiskolai tanterv és útmutatások kiadásának. Célkitűzéseiben három irányt kapott elsőbbséget. Az egyik a vallásos és a vallás alapján álló erkölcsi nevelés, a másik olyan általános műveltség közvetítése volt, melynek középpontjában a nemzeti művelődés állt. A harmadik, a gyakorlati cél, az életben való helytállásra és a továbbtanulásra való felkészítés volt. A felekezeti tanterveknél természetesen ezt az adott egyházakhoz hű személyiséggé való nevelés egészítette ki. A korábbi, 1905-ös és 1925-ös tantervekkel összevetve a fogalmazási eltéréseken túl a további tanulmányokra való előkészítés jelent meg novumként. Utóbbi az 1946-ban megjelent általános iskolai tantervben már mint a minden irányú továbbnevelésre való képessé tétel szerepelt. Az általános útmutatások a magyar iskolarendszer alapjának tekintett népiskolát a többi iskolafajjal összefüggőnek tartotta. Ezek szerint a népiskolát és a középiskolát a magyar társadalom kapcsolta össze, ahonnan tanulóikat kapták. Összekötő kapocsnak tekintették a nemzeti művelődést is. Igaz, hogy a népiskolában szerzett alapvető ismeretekre épült a közép- és középfokú iskola, mégis az ország tanköteleseinek döntő része csak azokkal az ismeretekkel lépett ki az életbe, amelyeket a népiskola adott. Ezért úgy vélték, hogy a népiskola nem szolgálhatja kifejezetten a közép- és középfokú iskolák érdekeit. A nevelésre tekintettel öt fő feladatot határoztak meg. A vallásos nevelést, melynek céljaként a hit megalapozását, erősítését emelték ki; a nemzeti nevelést, melyen belül a hazafias nevelést, az állampolgári és a szociális (társadalmi) nevelést helyezték a középpontba; a szépérzék és ízlés fejlesztését; az értelem kiművelését; az egészségvédelmet és a testi nevelést, melyek a szellemivel való belső egységben jelentek meg (Tanterv, 1941).

A másik törvény az Országos Nép- és Családvédelmi Alapról szólt (1940: XXIII. tc.). A törvényjavaslat előadója, Somogyi Ferenc úgy vélte, hogy a korábban hozott szociális jogszabályok végrehajtásához szükséges anyagiak biztosítása nem történt meg. A nyomor, illetve inségenyhítő tevékenységek akciószerűségük és karitatív jellegük miatt nem tudták betölteni társadalompolitikai rendeltetésüket. Az Alap feladatai közül Somogyi a következőket emelte ki: „[...] *a sokgyermekes családok intézményes támogatását; a gyermekvédelem feladatainak a keresztény morális szellemben, tehát a családi körben való meghagyás útján történő ellátásáról való gondoskodást; [...] a megélhetésükben veszélyeztetett főként mezőgazdasággal foglalkozó családok boldogulásának szerves megalapozását házhoz juttatás, kedvezőbb gazdasági viszonyok közé telepítés, vagy egyéb gazdasági megsegítés (közjóléti szövetkezetet, különböző termelési, értékesítési intézmények és vállalkozások elősegítése stb.) útján; [...]*

kellő anyagi feltételekkel nem rendelkező, arra érdemes családok részére az anyagi eszközök biztosítását avégből, hogy az állam vagy más közület gazdaságpolitikai tevékenységeinek részesei lehessenek” (Képviselőház, 1940., 121. ülés). Gróf Serényi Miklós segítséget kívánt nyújtani az iskoláztatásban is úgy, hogy kiállt a harmadik és negyedik gyermek után az iskoláztatási költségek 50-50, az ötödik és a többi gyermek 100-100%-os csökkentése mellett. Németh Andor képviselő, vezérszónok megemlítette a városi és falusi szegény sorsú lakosság szociális támogatása közötti különbséget. A két réteg közötti ellátásban külön kiemelte a városi munkásság fizetésszerű szabadságát, családi munkabérét. Németh egyenlőséget kívánt a falusi és városi lakosság szociális ellátása terén, az élet- és a kereseti különbségek megszüntetésével. Vajna Gábor a helyzet javítását az iskoláztatás és az egészségügyi ellátás javításától, internátusok, szülőotthonok építésétől várta (Képviselőház, 1940, 123. ülés).

Nagy László budapesti képviselő támogatva a nép- és családvédelmi pótadó bevezetését, rámutatott a gyermekvédelem átalakításának szükségességére (Képviselőház, 1940, 124. ülés). Javasolta, hogy a családot kell megerősíteni, megfelelő jövedelemhez juttatva őket, így a gyermekeket csak végszükség esetében kellene a családból kiemelni.

A gyermekvédelmi intézményeknek és a családoknak szoros együttműködésben kell lenniük. A gyermekvédelemben nevelkedő gyermek családba történő visszahelyezése, ha ott semmi változás nem történt a gyermek kiemelését követően, több kárral jár szerinte, mint haszonnal. (Képviselőház, 1940, 124. ülés)

A képviselőház által elfogadott törvényjavaslat az Alap céljaként a következőket határozta meg: *„...leginkább támogatásra szoruló néprétegek gazdasági, erkölcsi és szellemi felemelése útján az életviszonyok javítása és a társadalmi kiegyenlítődés elősegítése, továbbá a népesség szaporodásának előmozdítása [...] gondoskodás a gyermekvédelem feladatainak ellátásáról [...] a megélhetésükben veszélyeztetett – főként mezőgazdasággal foglalkozó – családok boldogulásának szerves megalapozása házhoz juttatás, kedvezőbb gazdasági viszonyok közé telepítés vagy egyéb gazdasági megsegítés útján”* (Országgyűlés Felsőházának Irományai III. 336.). Az eredményeket jelzi az Országos Szociális Felügyelőség jelentése, mely az 1940 és 1943 között időszakra 10 000 családi ház felépítéséről számolt be 180 millió pengő értékben, közel 1 millió embert támogatva (Felsőház, 1943, 90. ülés).

VI. 1945

A II. világháború, ha a nyolcosztályos népiskola kiépítésének megkezdését nem is tudta megghiúsítani, a béke éveire halasztotta a teljes megvalósítást. A háborút követően létrejött demokratikus Magyarország a művelődéshez való egyenlőséget nemcsak hirdetve, lényegében a polgári iskola szintjén valósította meg a 8 osztályos alapiskolát, 1945 szeptemberétől általános iskola néven, az iskolaszervezet teljes átstrukturálásával. Az Országos Nép- és Családvédelmi Alap tevékenysége, étkeztetéssel kapcsolatos népkonyhák működtetésével pénz- vagy természetbeni segélyek folyósításával még 1945-ben is működött (MRT 347/1945. M. E.). Azonban az ideiglenes nemzeti kormány az állam szociálpolitikai feladatairól és a szociálpolitikai szervekről intézkedve 1945 augusztusában megszüntette, s korábbi irányító szervezetének, az Országos Szociális Felügyelőségnek a szerepét a népjóléti miniszter vette át (MRT 6300/1945 M. E.).

Hivatkozások

Tudományos irodalom

Féja, Géza (1940): A jövő kultúrpolitikája. *Kelet Népe*, VI. évf. 2. sz. 5-6. o.

Gergely, Jenő – Glatz, Ferenc – Pölöskei, Ferenc (szerk.) (1991): *Magyarországi pártprogramok 1919-1944*. Kossuth, Budapest

- A Nemzeti Egység Pártja programja - a Nemzeti Munkaterv. 340. o.
- A Márciusi Front 12 pontja. 418-419. o.
- Az Egyesült Magyar Párt. 439-446. o.
- A Keresztény Nemzetiszocialista Front. 462-469. o.
- A Nemzeti Parasztpárt. 483-485. o.
- A Szociáldemokrata Párt. 486-495. o.

Harsányi, István – Kovács, Bálint (szerk.) (1991): *Népfőiskola tegnap, ma, holnap. A magyar népfőiskolák múltja 1948-ig*. Püski – Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest. 39-75. o.

Hóman, Bálint (1938): *Művelődéspolitikai M.T.T.* Kulturális szervezetünk átépítése (Országgyűlési beszédekből). Budapest. 124-143. o.

Imre, Sándor (1919): Mi a nemzetnevelés? *Néptanítók Lapja*, 4-11, 38-44 o.

Imre, Sándor (1928): *Neveléstan (Bevezetés az iskolai nevelés munkájába)*. Studium, Budapest. 128-138. o.

Jóború, Magda (1963): *A köznevelés a Horthy-korszakban*. Tankönyvkiadó, Budapest. 173-174. o.

- Karácsony, Sándor (1939): *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja*. Exodus, Budapest. 35-56. o.
- Karácsony, Sándor (1942): *Ocsudó magyarság*. Exodus, Budapest. 285-286. o.
- Kornis, Gyula (1921): *Kultúrpolitikánk irányelvei*. Kiadja a Magyar Középis-kolai Tanárok Nemzeti Szövetsége, (Különnyomat az Új Magyar Szemléből), Atheneum, Budapest. 3-38. o.
- Mazolovszky, Sándor (1924): Népünk műveltsége, egybevetve a korral, anya-nyelvvel és vallással. *Néptanítók Lapja*, 56. évf. 37-38. sz. (megjelent: *Magyar Statisztikai Szemle*, 1924. 7-8. sz.)
- Négyesi, László – Simon, Lajos – Papp, Gyula (szerk.) (1928): *A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója*. Kiadta a Harmadik Egyetemes Ta-nügyi Kongresszus végrehajtó bizottsága, Budapest. 191-193. o.
- Németh, András (1990): *Weszely Ödön*. OPKM, Budapest. 61-63. o.
- Németh, László (1940): Miért nem?; Magyarok, kibékülni! *Kelet Népe*, VI. évf. 2. sz.
- Prohászka, Lajos (1937): *Az oktatás elmélete*. Országos Középis-kolai Tanár-egylet, Budapest. 210-218. o.
- Romsics, Ignác (1982): *Ellenforradalom és konszolidáció*. Gondolat, Buda-pest. 249-269. o.
- Szabó, Dezső (1991): *Az egész látóhatár*. II. kötet. Püski Kiadó, Budapest. 957-977. o.
- Szombatfalvy, György (1923): A szűk esztendők. *Néptanítók Lapja*, 32-33. sz. 1-3. o.
- Szombatfalvy, György (1928): *A népoktatás akadályai és hiányai*. Magyar Né-poktatás M. kir. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest. 41-61., 42-44., 45. o.
- Váradi, József (1936): *Az állampolgári nevelés gondolata népnevelésünk és népművelésünk eszmerendszerében*. In: Péterhidi, József (szerk.) (1936): Előa-dások a magyar tanítók szabadegyetemén, A Magyar Tanítóegyesületek Egye-temes Szövetsége, Budapest. 122-124. o.
- Zilahy, Lajos (1939): Kitűnőek Iskolája. *Kelet Népe*, V. évf. 11. sz. 5-7. o.

Törvények

1920. évi XXIX. törvénycikk halasztást nem tűrő sürgős esetekben házhelyek kijelöléséről és kishaszonbérletek alakításáról. URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7444> (utolsó letöltés: 2012. 06. 02.)

1921. évi XXX. törvénycikk az iskoláztatási kötelesség teljesítésének biztosításáról. URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7486> (utolsó letöltés: 2012. 06. 02.)

1921. évi XXXVI. törvénycikk állami kislakások építéséről.

URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7492> (utolsó letöltés: 2012. 06. 02.)

1921. évi LI. törvénycikk a lakásépítés előmozdításáról. URL: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7507> (utolsó letöltés: 2017. 01. 08.)

1925. évi XVIII. törvénycikk az építkezés előmozdítását célzó intézkedésekről. URL: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7629> (utolsó letöltés: 2017. 01. 08.)

1926. évi XI. törvénycikk az építkezések előmozdítását célzó intézkedésekről szóló 1925. évi XVIII. tc. kiegészítéséről. URL: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7671> (utolsó letöltés: 2017. 01. 08.)

1928. évi XL. törvénycikk az öregség, rokkantság, özvegyesség és árvaság eseteire szóló kötelező biztosításról. URL: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7759> (utolsó letöltés: 2017. 01. 08.)

1938. évi XII. törvénycikk a gazdasági munkavállalók kötelező öregségi biztosításáról. URL: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8067> (utolsó letöltés: 2017. 01. 08.)

1939. évi XVI. törvénycikk az 1938. XII. törvénycikk alapján biztosított gazdasági munkavállalók özvegyeinek járadékban részesítéséről. URL: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8110> (utolsó letöltés: 2017. 01. 08.)

1940. évi XX. törvénycikk az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról. URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8134> (utolsó letöltés: 2012. 06. 11.)

1940. évi XXIII. törvénycikk az Országos Nép- és Családvédelmi Alapról. URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8137> (2012. 06. 11.)

Rendeletek

A magyar kir. kormány 1920. évi 8420 M. E. számú rendelete, halasztást nem tűrő sürgős esetekben házhelyek kijelöléséről és kishaszonbérletek alakításáról, az 1920: XXIX. tc. végrehajtásáról. Magyarországi Rendeletek Tára, 126. 479-498. o., 54. folyam, 1920. Kiadja a Magyar Kir. Belügyminisztérium, Budapest, 1920. Nyomatott a „Pesti Könyvnyomda Részvénytársaság”-nál.

A magyar kir. népjóléti és munkaügyi miniszter 1921. évi 533. számú rendelete, a lakásügy rendezéséről kiadott minisztériumi rendeletek egységes szerkezetének közzétételéről.

A magyar kir. földművelésügyi miniszter 1927. évi 26.600. számú körrendelet a falusi kislakásépítési akció megindításáról MRT. 61. évfolyam 74. 254-267. o. Kiadja a Magyar Kir. Belügyminisztérium, Budapest, 1927. Nyomatott a „Pesti Könyvnyomda Részvénytársaság”-nál.

A magyar kir. belügyminiszter 1927. évi 52.170 számú rendelete a falusi kislakásépítő akció hatósági támogatásáról. MRT. 61. évfolyam 44. 208-211. o. Kiadja a Magyar Kir. Belügyminisztérium, Budapest, 1927. Nyomatott a „Pesti Könyvnyomda Részvénytársaság”-nál.

A magyar kir. belügyminiszter 1937. évi 198.000. számú körrendelete törvényhatósági közjóléti alap és közjóléti bizottság létesítéséről. Magyarországi Rendeleték Tára, 1937. 71. évfolyam. 177. 543-549. o. Kiadja a Magyar Kir. Belügyminisztérium, Budapest, 1937. Nyomatott a „Fővárosi Nyomda Részvénytársaság”-nál.

Az ideiglenes nemzeti kormány 1945. évi 347. M. E. számú rendelete az Országos Nép- és Családvédelmi Alap és a Közjóléti Szövetkezetek működésének átmeneti szabályozásáról. Magyarországi Rendeleték Tára, 1945. 79. évfolyam. 27. 35-36. o. Kiadja a Magyar Belügyminisztérium, Budapest, 1946. Szikra Irodalmi és Lapkiadóvállalat, Nyomdai Rt.

Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 1945. évi 6.300. M. E. számú rendelete az állam szociálpolitikai feladatairól és szociálpolitikai szervekről. Magyarországi Rendeleték Tára, 1945. 79. évfolyam. 469. 620-623. o. Kiadja a Magyar Belügyminisztérium, Budapest, 1946. Szikra Irodalmi és Lapkiadóvállalat, Nyomdai Rt.

Naplók és irományok

A Nemzetgyűlés 559. ülése, 1926. május 25. Az 1922. június 16-ára hirdetett Nemzetgyűlés Naplója, 44. kötet, 93-134. o. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Részvénytársulat Könyvnyomdája, 1926.

Az 1927. január 25-ére összehívott Országgyűlés Képviselőházának Irományai (továbbiakban OKI) 17. kötet, 709. számú iromány, 269-281. o. Budapest Pesti Könyvnyomda Részvénytársaság, 1929.

Az Országgyűlés képviselőházának 121. ülése, 1940. június 24. 307-332. o. Az 1939. június hó 10-ére hirdetett Országgyűlés Képviselőházának Naplója, 6. kötet. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság Könyvnyomdája, Budapest, 1940.

Az Országgyűlés képviselőházának 123. ülése, 1940. június 26. 359-416. o. Az 1939. június hó 10-ére hirdetett Országgyűlés Képviselőházának Naplója, 6. kötet. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság Könyvnyomdája, Budapest, 1940.

Az Országgyűlés képviselőházának 124. ülése, 1940. június 27. 417-455. o. Az 1939. június hó 10-ére hirdetett Országgyűlés Képviselőházának Naplója, 6. kötet. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság Könyvnyomdája, Budapest, 1940.

Törvényjavaslat az Országos Nép- és Családvédelmi Alapról. A képviselőház által elfogadott szöveg. Indokolás. Országgyűlés Felsőházának irományai, III. kötet. 224-234. o. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Részvénytársulat nyomása, Budapest, 1940.

Az Országgyűlés Felsőházának 90. ülése, 1943. december 15. 59-99. o. Az 1939. június hó 10-ére hirdetett Országgyűlés Felsőházának Naplója, IV. kötet. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság Könyvnyomdája, Budapest, 1944.

Egyéb

Magyar Statisztikai Évkönyv Új Folyam (1929–1940): XXXVI-XLVII. évf. Szerkeszti és kiadja a Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal. Atheneum, Budapest.

Tanterv és Utasítások a népiskola számára. Kiadta a magyar kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 2.495/1932. eln. számú rendeletével a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1932. 7. o.

Tanterv és Útmutatások a nyolcosztályos népiskolák számára 1941. Kiadta a magyar kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 55.000/1941.V. sz. rendeletével, III. kötet. Általános útmutatások. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. 16-63. o.

Fekete Zsombor

Gamification: csodaszer a döcögő hétköznaphoz?

A gamification nem létezik – de mégis előszeretettel használjuk. Értünk valamit a fogalmon, de mint az elefántot a bekötött szemű indiai tudósok, úgy mi is sokféleképp írjuk le, milyen is a valóságban. Ebben a munkában a gamification egy szeletével foglalkozunk, egy olyan elmélettel, amelyet az elmúlt hét év alatt dolgoztunk ki részint saját tapasztalatinkra, részint más szerzők munkásságára alapozva. Maga a módszer nevelési kontextusban kristályosodott ki: ügyfeleink, a nagyvállalatok játékosítási folyamataiba csupa olyan mechanizmust csempészünk, amelyek a saját gyermekeinknél már bizonyítottak. A játékosítás szempontjából az intézményes nevelési helyzetek, illetve a szociálpedagógiai szituációk elkülönítése lényegében nem releváns, ezért a szövegünkben a szociálpedagógiai példák mellett olykor iskolapedagógiai eseteket is ismertetünk.

I. Gamification – hype, kutatás, tudomány

A gamification fogalma 2010-ben robbant be a köztudatba Jesse Schell (2010) előadását követően. Az alapkoncepció szerint olyan tevékenységet értünk alatta, amely során tudatosan használjuk fel a videojátékok eszköztárát nem-játékos környezetben a hatékonyabb célélérés érdekében. Előadásában Schell egy olyan disztópikus világot vázolt fel, amelyben szinte minden lényeges tevékenységünkért pontokat, jelvényeket kapunk, ahol alapvető motivációs eszköz a gyűjtögetés, vagy a versengés a toplistákon.

A gamification koncepciójának elterjedésében az is közrejátszott, hogy épp ebben az időszakban jelent meg néhány kiugróan sikeres alkalmazás, amelyek ezt az elvet követték. A Foursquare például egy GPS alapú szolgáltatás, amelyben különböző helyekről bejelentkezve kitűzőket gyűjthetünk össze, s ha egy adott helyet (könyvtárat, iskolát, vagy akár kocsmát) mi látogatunk a leggyakrabban, a megtisztelő „polgármester” rangot is elérhetjük ott. A Foursquare fénykorában jelentős tömegeket mozgatót meg.

Rövid ideig úgy tűnt, hogy a pontok, kitűzők, toplisták (angolul PBL – points, badges, leaderboards) megállíthatatlanul betörnek az élet legkülönbözőbb területeire. Ezt követte – viszonylag hamar – a kiábrándulás időszaka, amikor is a szakemberek felfedezték, hogy a PBL megközelítés nem elegendő. A milliárdosra becsült gamification piac egyszerűen nem jött létre, a különböző projektek rendre kudarcot vallottak. 2015-re a gamification lekerült az új technológiákat elemző cég, a Gartner úgynevezett hypegörbéjéről (Stamford, 2015).

Ezzel párhuzamosan azonban jelentős fejlődés történt ott, ahonnan az iparági szereplők nem várták. Pedagógusok kezdtek élénk kísérletezésbe, hogy miként lehetne az oktatás hatékonyságát a játékokból kölcsönzött módszerekkel fokozni. Ők ugyanis napi szinten szembesültek azzal, hogy a diákokat a tananyag egyre kevésbé, a videojátékok pedig egyre jobban érdeklik, és megelégtették a szélmalomharcot a digitális szórakozás e formájával.

A pedagógiai gamificationben is használnak pontokat, kitűzőket, de ezek sokkal kevésbé kerültek a középpontba, mint például mobil applikációk fejlesztésében vagy a vállalati megoldásokban. Helyette a pedagógiai-pszichológiai megközelítés vált meghatározóvá. Ennek az irányzatnak a legjelentősebb magyarországi képviselői Prievara Tibor (2015), illetve Barbarics Márta (2015), akik egy komoly közösséget építettek a koncepcióik köré. A gamification a fentiekhez hasonló szoft megközelítésben rajtuk kívül több kutató-fejlesztő műhelyben is meghatározóvá vált. A hazai Játékos Lét kutatóközpont például a játékosok motivációinak kutatásával foglalkozik, a Fromann Richárd nevéhez fűződő F-modell (Fromann 2017) egy nemzetközileg elismert, klasszikus elmélet, a Bartle-féle játékos tipológia kiterjesztése nemcsak játékos szituációkra, hanem szervezeteken belüli motivációk elemzéséhez is. Fromann szerint a gamification 1.0 korszaka lezárult, a motivációs rendszerek feltérképezésével, az ehhez kapcsolódó tudatos tervezés segítségével új, minőségi gamification módszerek jöhetnek létre.

A gamification kutatása, illetve a hozzá kapcsolódó határterületek nem újkeletűek – részint ennek is tudható be, hogy a marketing szakma előszeretettel kereszteli át több, mint negyven éve működő loyaltty eszközeit gamificationre – rengeteg hasznos tudás alapozta meg azt, hogy ma komolyabb publikációk is születhessenek a témában. A gamifikáció megértéséhez szükséges három kategóriába soroltuk a tudományos elméleteket, amelyek egy gamifikációs tervezés során relevánsak lehetnek, ezek:

1. A játékos szerep, élethelyzet elemzése

- a. Ide tartozik Huizinga (1938) klasszikus *Homo ludens* című munkája, amelyre a játék-kultúrtörténeti relevanciájának bemutatásán túl a játékos élethelyzet tervezésében is alaplámként tekintünk;

- b. Csíkszentmihályi Mihály (1997) *Flow* című munkája, amelyben a flow állapot kialakulását, annak sajátosságait mutatja be részletesen;
 - c. Illetve Fogg (2003) viselkedéslélektani modelljét, amely a játékba bevonás – az újrafokozás – alapmechanizmusait taglalja.
2. A játékos motivációk és a játékmechanikák összefüggései
- d. Itt említhetjük meg Roger Caillois (1961) *Ember és játék* című művét, amely a játékok négy archetípusát írja le;
 - e. McClelland motivációs modelljét, illetve az erre épülő Bartle-féle játékosipológiát (Bartle, 2003);
 - f. Továbbá Yu Kai Chou (2015) octalysis modelljét, amely a játékos motivációk, viselkedéslélektani trükkök, illetve a játékokban alkalmazott mechanizmusok összefüggéseit elemzi részletekbe menően.
3. A játék visszajelzéseinek hatása a játékos elköteleződésére
- g. Elsősorban Dan Pink (2010) *Motiváció 3.0* elméletére építve;
 - h. Michael Wu (2015) elemzései a különféle külső és belső jutalmak rendszeréről.

A fenti szerzők munkáit elemezve megérthetjük a gamification alapmechanizmusait, de nem kapunk egyértelmű útmutatást arra vonatkozóan, hogy mit kell tennie annak, aki játékosítani szeretne valamilyen nem-jatékos folyamatot. Emiatt és a gamification gyűjtőfogalom jellegéből adódóan, szkeptikus lehet az, aki azt hallja, hogy létezik bármilyen itiner, amely alapján többféle élethelyzet feldolgozható gamification módszertan segítségével. Ebben a tanulmányban egy ilyen sorvezetőt igyekszünk részletesen bemutatni, hogy a nevelési helyzetekben felhasználható eszközt adjunk: a játékosítást.

II. A konzervatív játékosítás V-modellje

Miért konzervatív?

Mindenekelőtt egy gyors tisztázás a modell nevét illetően. Miért neveztük el konzervatívnak a saját modellünket? Egyrészt, mert a gamification berobbanásának idején több megkeresésünk volt, amelyekre rendszeresen nemet mondtunk. Alapelvünk, hogy soha nem foglalkozunk olyan területekkel, ahol a játékos folyamatot abbahagyva, esetleg kevésbé jól játszva, a játékosok a valós életüket érintő károkat szenvedhetnek. A gyakorlatban ez extrém helyzetekre korlátozódik: nem játékosítunk közvetlenül az egészséget befolyásoló tevékenységeket (pl. gyógykezelést, gyógyszereszedést), pénzügyeket (banki tranzakciókat közvetlenül), sem a magánéletet (párkapcsolatokat). A tanulásban,

kiváltképp a formális oktatásban használt játékosítás kockázata ezekhez képest elhanyagolható, például maga az osztályzás rendszere is kockázatmentesen átalakítható. Az osztályzat hiányával az iskola szelekciós funkciója kétségkívül sérülne (bár megítélésünk szerint e funkció elsősorban osztályzáshoz kötése önmagában is megkérdőjelezhető), de megnyerhető a diákok valós munkájának értékmérése.

Másrészt azért konzervatív a módszer, mert a játékosítási folyamat során csupa olyan lépést követünk, amelyeknek valójában semmi közük nincs a gamification gyökereit adó videojátékokhoz, az eredőjük azonban olyan élmény lesz, mintha egy játékba kerültünk volna.

Végül azért is, mert azt valljuk, hogy öncélú gamifikáció nem létezik – az maga a játékfejlesztés. A játékosításnak mindenkor kitűzött céljainak kell lennie, különben nem ellenőrizhető a sikeressége.

A V-modell születése

Ha megnézzük a gamification legjobb példáit, észrevehetjük, hogy nem ugyanazon a szinten „nyúlnak bele” az alaptevékenységbe. A konzervatív játékosítás módszere az alábbi három tényezőt – kihívást, stresszmentesítést, visszajelzést – alkalmazza a nem-játékos tevékenységeken úgy, hogy végiggondolja a folyamatot teljes játékfejlesztésként¹:

- Vannak projektek, amelyek attól hatékonyak, hogy folyamatosan visszajelzést adnak a tevékenységünk eredményéről.

Képzeliünk el egy csapat gyereket, amint egy futópályán kocognak körbe-körbe! Most képzeljük el azt, hogy a pálya végén van egy hatalmas falitábla, amelyen követjük és pontozzuk, hogy ki milyen gyorsan futja a köröket! Ha csak ennyit teszünk, vagyis ha folyamatos visszajelzést adunk a futóknak, már számottevően növeljük a teljesítményüket.

- Sok gamification projekt attól működik jól, hogy stresszmentesíti a feladatot. Ez a gyakorlatban nem azt jelenti, hogy a játékosok ne éljenek át valamiféle izgalmat, feszültséget! Sőt, minél izgalmasabb egy játék, annál jobb! A stresszmentesítés azt jelenti, hogy a játék idejére felfüggesztjük a valóság gondjait-bajait.

Most képzeljük el azt, hogy a velük foglalkozó elkiáltja magát a futás közben, hogy „Jönnek a zombik! Meneküljetek!” Játékból zombik elől menekülni sokkal kevésbé stresszes, mint egy futópályán érdemjegyért futni a stoppert markoló tanárt bámulva.

- Végül vannak olyan projektek is, amelyek attól igazán sikeresek, hogy egy-egy jól megfogalmazott kihívás van bennük.

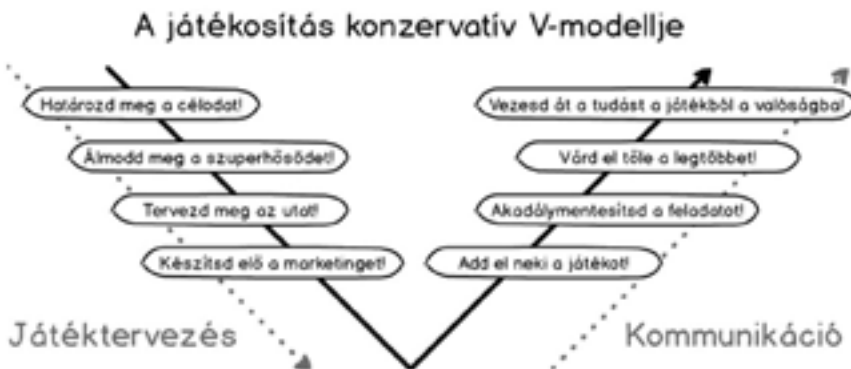
Tegyük fel, hogy ugyanez az tanár/animátor elordítja magát: „Segítség, az első öt ember zombikba futott bele! Megfertőződtek! Hátra arc, meneküljete!” Vagyis az eddig legelöl futók – valószínűsíthetően a legjobbak – kapják a legnehezebb kihívást: utol kell érniük az eddig lassabban futó, de tőlük sokkal lemaradó társaikat.

A konzervatív V-modell lépései

A konzervatív V-modell négy szintet különböztet meg a folyamatban:

- 1) Marketinget, amely segít bevonni a játékosokat a játékba;
- 2) Ergonómiát, amely végigviszi a játékosokat a játék használatához szükséges készségek és tudások elsajátításának folyamatán;
- 3) A Flowt, amely a játékosokat a legjobb teljesítmény elérésére motiválja;
- 4) Végül a Célokat, amelyek elérése érdekében a játékosítási folyamatot folytatjuk.

Modellünkben mind a négy szinthez kapcsoltunk egy-egy lépést mind a játéktervezés, mind pedig a játékvezetés, vagyis a kommunikáció oldalán. Az alábbiakban ezeket a lépéseket mutatjuk be.



1. ábra: A játékosítás konzervatív V-modellje (forrás: saját szerkesztés)

1. Határozzuk meg a célt!

- a. Határozzuk meg a célunkat! – Pontosan fogalmazzuk meg, hogy mit szeretnénk elérni! Fontos, hogy ez nem az, amelyet a játékosnak kommunikálunk. A tényleges cél a folyamat elvárt eredménye, amelyről a játékos nem feltétlenül tud.

Vajon hogyan lehet elérni a legkönnyebben, hogy a fiúk akár 20-30 percet is fussanak – ki-ki a maga tempójában? A legegyszerűbb megoldás, adni nekik egy labdát. Ezzel együtt a labda eszköz, a valós cél 20-30 perc futás – ennek teljesülését fogjuk a folyamat végén ellenőrizni.

- b. Hogyan fogjuk mérni? – Mi kell ahhoz, hogy a cél elérését dokumentálni tudjunk?

Közkeletű tévedés, hogy szociálpedagógiai helyzetekben nincs mérés. Kétségtől ezen célok, mérőeszközök, a teljesítmény értékelése, ezek kommunikációja más mint az iskolai terepen (lásd: később), ugyanakkor ezen helyzetek sem nélkülözik a mérést.

Fontos, hogy itt ne a játék eredményére gondoljunk, például nem a meccs végeredménye, vagy a pecsétgyűjtő füzet tartalma számít, hanem az a pedagógiai cél, amit előzetesen megfogalmaztunk. A játék eredménye a gamification eredményessége szempontjából a legtöbbször teljesen irreleváns.

2. Álmodjuk meg a szuperhősünket! – Vajon hogy néz ki a játékosunk szuperhősként a játék végére? Miket fog tudni? Milyen feladatokat hajtott végre? Milyen elismerést kap?

- a. Álmodjuk meg a szuperképességeit! – Gondoljuk végig, hogyan néz ki az a játékos, aki a céljainkat beteljesíti? Tervezzük meg, ha kell, rajzoljuk le az ideális állapotot!

Sok esetben azért nem sikerül egy fejlesztési, képzési folyamat, mert nincs kiforrott víziónk arról, hogy ki az az ember, akivel szeretnénk elérni a céljainkat. Ezt tudjuk úgy korrigálni, ha leírjuk / lerajzoljuk a játékost. Nyugodtan ábrázoljuk stilizáltan, szuperhősként – az se baj, ha jót nevetünk bizonyos tulajdonságain, a folyamatban ez később hasznos lehet, hiszen a humort az érintettek (diákok, résztvevők, táborozók) is értékelni fogják.

- b. Tervezzük meg a végső feladatot! – Találjuk ki, hogy milyen „akadálypályát” leküzdve ér véget a játék! Mi lesz az a kihívás, ami egyrészt tudatosítja a játékosban, hogy minden olyan képességgel rendelkezik, amely a sikerhez szükséges, másrészt ami biztosít bennünket arról, hogy a céljaink teljesültek?

A végső feladat jó esetben megegyezik, vagy legalább erősen utal arra, amit a céljainkban megfogalmaztunk. Ilyen például egy elméleti képzésre épülő projekt munka, egy már elsajátított mozgulatsort felhasználó akadálypálya, vagy valamilyen bonyolultabb konfliktusszituáció, amelynek megoldásához már elegendő muníciót kapott a játékos a játék végére.

- c. Mi legyen a végső elismerés, amit a játékos megszerezhet? Mi lenne az, a – nem feltétlenül drága, sokkal inkább gesztusértékű – csúcсаajándék,

amitől ő is szuperhősnek érezné magát? *Gondolkozzunk elsősorban a feladatához kapcsolódó emléken, például egy kitépett lapban, egy lepréselt levélben, vagy ennek hiányában valamilyen hangzatos címben, oklevélben, tollban! Vagy még inkább valakinek a valami-jében, például az igazgató sípjában, a táborvezető cipőfűzőjében, gombjában!*

3. Tervezzük meg az utat! Ez lesz a munka oroszlánrésze. Úgy kell felépítenünk a játékot, hogy a játékos reálisan el is érhesse a szuperhős szintre. Magyarázzunk el, gyakoroltassunk be vele minden szükséges lépést!

- a. Tervezzük meg az ide vezető utat bébilépésekkel! Alapelv, hogy ne legyenek a folyamatban se túl lapos, unalmas részek, sem pedig nehéz, érthetetlen pontok.

Az alkalmazott gamification alapelveit Csíkszentmihályi Mihálytól ismerjük, és Michael Wu írta le ezt játéktervezési technikaként. A Flow állapotban a kihívások minden esetben megfelelnek a képességeinknek vagy valamivel meghaladják azt. Ha csak ezt a szabályt használnánk, akkor nagyon nehéz dolgunk lenne: folyamatosan figyelniünk kellene a játékos készségeit, és ahhoz igazítani a feladatokat. Erre legfeljebb komplex oktatószoftverek lennének képesek. Másfelől a videojáték ipar mégis képes arra, hogy tömegekkel sajátíttasson el – egyébként teljesen haszontalan – képességeket.

Gondoljunk csak az Angry Birds, vagy a Super Mario játékok fokozatosan nehezedő pályáira! Ha valamelyik pálya az előzőhöz képest extrém nehezzé válna, akkor a játékos feladná. Ha pedig hosszabb távon sem találna benne kihívást, akkor megunná és azért hagyná abba a játékot. A videojátékok azonban működnek: fokozatosan nehezítik a kihívásokat, és hagynak időt arra, hogy mindenki begyakorolja az újonnan tanult készségeket.

Hogy a gamification során is sikerrel alkalmazzuk ezt a technikát, minden szükséges ismeretet szedjük össze, és állítsuk össze a tervet! Egyértelműen tisztában kell lenniünk azzal, hogy mely tudások, készségek épülnek egymásra. Akkor se hagyjunk ki egyetlen, a cél eléréséhez szükséges lépést sem, ha azt gondoljuk, hogy azzal a készséggel már biztosan rendelkezik a játékos! Ismétlés a tudás anyja: legfeljebb gyakorol, és gyorsabban a végére ér!

A pedagógiában ez a módszer triviálisnak tekinthető, hiszen a tanulási folyamat leginkább egy-egy új elem megismerésével kezdődik, aztán

a begyakorlással, elmélyítéssel folytatódik. Ezekre a „bébilépésekre” azonban mindaddig szükség van, míg vannak lemaradók. Felesleges bárkiről azt feltételezni, hogy egy adott ismeretnek már birtokában van, ha amúgy rendelkezünk egy bébilépésekkel felépített ismeretanyaggal – ehhez bármikor hozzányúlhat, gyakorolhat, újratanulhatja őket.

- b. Ha nem egyértelmű, hogy mit kell csinálni, akkor hozzunk példákat, jó gyakorlatokat – a legegyszerűbb kognitív kihívás az utánzás. Ha még így sem egyértelmű, akkor rajzoljuk le! Tanítsuk meg minden olyan készségre, ami a feladatmegoldáshoz kell! Gondoljunk arra, hogy ha a játékosnak van 100 egységnyi energiája arra, hogy megoldjon egy feladatot, de már a feladat értelmezésére, a kidolgozás feltételeire elpazarol 70 egységnyit, akkor mennyi energiája marad a lényegi dolgokra?

A fenti gondolatsort illusztrálandó, az egyik legkedvesebb projektünk a szakdolgozatírás játékosítása volt. Sokak számára kihívás a szakdolgozatírás, pedig alapvetően nem nagy dologról van szó. A szakdolgozat formai követelményei gyakran legalább annyira frusztrálóak, mint maga a tudományos munka. A legtöbb egyetem ott rontja el, hogy szervez szemináriumokat a szakdolgozat-írás minkéntjéről, de a hallgatókkal ritkán olvastatják el egymás, vagy a korábbi évfolyamok már elkészült dolgozatait. Vajon mi történne, ha a diákok a tanulmányaik során már kapnának olyan feladatokat, amelyekhez korábbi évfolyamok szakdolgozatait kell elolvasniuk forrásként? Mi történne, ha mindenki már 8-10 dolgozat elolvasását követően ülne le megírni a sajátját? Ha a minták élénken élnének a fejükben, és nem az instrukciókat néznék, legfeljebb akkor kérnének segítséget, ha valami nem úgy néz ki a saját írásukban, „mint ahogy már másoktól megszokták”?

- c. Tervezzük meg a visszajelzéseket! Szinte az összes gamificationnel foglalkozó szakirodalom részletesen foglalkozik a visszajelzésekkel, jutalmakkal. Akik épp csak belekóstoltak a területbe, azok is ismerik általában Kevin Werbach Coursera kurzusát, vagy a témáról írt könyvét (Werbach, 2012).

A PBL eszköztárat többféle módon is alkalmazhatjuk. A pontok az elemi egységek, amelyeket használhatunk az elsajátítás fokmérőjeként, virtuális pénzként, vagy egy versenyben a teljesítmény mérőeszközeként. Pontokkal hatékonyan helyettesíthető az osztályzás, miképp ezt teszi sok esetben a szabadidő-pedagógia (lásd a táborozások fabatkáit, fityuláit stb.). Egy tevékenység-alapú szintrendszer így működik: a pedagógus, animátor előre meghatározza a különféle pontértékekhez tartozó szinteket: például 100 elért pont után kettést, 200 ponttól hármast,

300 ponttól négyest, 400 pont felett pedig ötöst kap a diák. Egy jó hozzászólás, ötlet, gondolat érhet 10 pontot, egy jól sikerült felelés érhet 50 pontot, egy olvasónapló, vagy egy dolgozat pedig 100 pontot. A jó játékosításban a rosszul sikerült produktumok után nem jár büntetés, de pont sem – addig kell próbálkozni, míg jól nem sikerül a feladat.

Ha a játékosokat versenyeztetni szeretnénk, akkor érdemes számukra könnyen kvantifikálható, végteleníthető feladatokat adni. A kvantifikálás azt jelenti, hogy a teljesítményüket ki lehessen mutatni pontokban, másodpercekben, vagy bármilyen más módon számformátumban, illetve hogy így rangsort lehessen felállítani közöttük. A végtelenítés pedig azért fontos, mert ha a feladatnak van egy maximális legjobb eredménye, akkor a játékosok jó eséllyel „ki fogják maxolni” azt, holtversenyt létrehozva. Végtelenítéshez jó eszköz például a speedrun (adott időtartam alatt sikeresen elvégzett feladatok száma), és a sudden death (a játék az első hibáig tart) feladatmód.

Fontos, hogy nagyobb lélegzetvételű, több feladatból álló játékoknál sose kössük be a versenyszámokat a teljes nagy játékba közvetlenül, mert ha behozhatatlan előnyt szerez valaki, akkor az a többieket erősen demotiválja! Ha mégis versenyként szeretnénk meghirdetni a teljes nagy projektet, tegyük azt kellő körültekintéssel, mert egy-egy csalás, rossz, igazságtalan döntés, vagy a fent említett behozhatatlan előny könnyen alááshatja a teljes folyamatot!

A jelvényeket (badge-eket) kiegészítő anyagokhoz, a készségek, ismeretek finomításához érdemes használni. Jelvényeket általában szívesen gyűjtögetnek a gyerekek, így ha már megszerezték azokat, amelyekhez könnyűszerrel hozzájutottak, fokozatosan elkezdenek majd egyre nehezebb, és még nehezebb küldetésekkel próbálkozni.

Tipikus badge feladatok: írd meg egymás után 5 röpdolgozatot ötösre, segíts három társadnak a házi feladatában!

A trófeák olyan jelvények, amelyeket csak valamilyen komolyabb teljesítmény elismeréséért cserébe adunk (lásd 2.3. pont). Ezeket érdemes nagyon beszédesre, személyiségépítő módon megtervezni. Mintha lehet a cserkészek kitűzői vagy a katonai kitüntetések. Lehet őket „színezni”: a bronz, ezüst és arany trófeáknak is lehet értelmük akár egy verseny kapcsán, akár a különböző elért pontszámok alapján.

A rangok már nem közvetlenül a feladatokhoz köthető-, inkább a játékos tapasztalatát elismerő visszajelzések. Fontos, hogy csak közösségeken belül működnek hatékonyan – egyéni fejlesztésre nem

alkalmasak – viszont mindig jeleznek valamilyen kompetenciát is.

Visszajelzések komplex rendszerével találkozhatunk a mindenkorri hadsereg rangjaiban, kitüntetéseiben, de az erre épülő ifjúsági mozgalmakban, ad hoc csoportosulásokban a cserkészettől kezdve, az úttörőkön át az tematikus (pl. indián) táborokig.

4. Készítsük elő a marketinget! Az alábbi eszközök közül nem mindet kell feltétlenül használnunk, de ha végiggondoljuk az alábbiakat, az sokat segíthet a feladatok kommunikációjánál:

- a. Narratíva – sokan gondolják azt, hogy ha valami komoly dolgot átöltöztetnek jópofa köntösbe vagy bebugyolálnak egy történetbe, attól az fogyaszthatóbbá válik. Valóban eladhatóbbá válhat, de ne feledjük, hogy nem mindenki születik történetmesélőnek. Egy erőltetett narratíva sokkal többet árt, mint használ.

A megfelelő kreativitással felépített narratíva egyrészt segíthet megteremteni a játék atmoszféráját, hangulatát; másrészt elmagyarázhat bizonyos összefüggéseket, ha párhuzamba állítható a játék környezete, története vagy szereplői a játékosítandó területtel, harmadrészt sokkal nagyobb átéléssel vesznek részt a játékosok, ha belebújhatnak egy történet szereplőinek köntösébe.

A narratíva használatára különösen sok jó példát találunk a színház- és drámapedagógiai műhelyekben, a projektmunkával dolgozó alternatív iskolákban, de még a „hagyományos” iskolákban is a különféle sorversenyekben a csapatnév választással, a különféle szerepek kiosztásával, közös jelmondatok, indulók megfogalmazásával.

- b. Személyes kihívás – minden ember provokálható a megfelelő kihívással. Mutassunk egy könnyűnek tűnő feladatot és mondjuk a játékosnak, hogy „fogadjunk, hogy nem tudod megcsinálni!”. Minél személytelenebb a kihívás, annál kisebb eséllyel működik.

Ugyanez a motivációs eszköz számtalan módon cizellálható, finomítható. Például: „volt itt egy csapat gyerek múlt héten, és akárhogy is próbálták, nem sikerült megoldaniuk ezt a feladatot. Szerintem Ti ne is fáradjatok vele, ők nagyobbak voltak nálatok, ha nekik se ment, hogy menne Nektek?”

- c. Jutalmak: a jó jutalom nem feltétlenül drága dolog, sokkal inkább vicces, vonzó, vagány. Ha nem jut ilyen az eszünkbe, a legegyszerűbb technika megkérdezni őket, hogy mi az, aminek a leginkább örülnének? Fontos, hogy legyenek mindenki számára elérhető, általános

jutalmak – ezeket a feedback során használjuk fel – illetve ritka, egyedi jutalmak az esetleges versenyszituációk díjazásához. Ne feledjük a trófeákat sem, amelyeket a csúcson érhetnek el a játékosok! Az anyagi szempontjából legyünk óvatosak: egy jól felépített projektben minden játékos ki fogja maxolni a lehetőségeket!

Az eddigi legsikeresebb projektünk egyik legnagyobb meglepetése volt, hogy a 35-40 éves átlagéletkorú hölgyeket sikerült rávennünk a játékra azzal, hogy egy Sport szeletet ígértünk nekik.

Végezetül tervezzük meg, hogy melyek azok az információmorzsák, amikkel felkelthetjük a gyerekek kíváncsiságát! Gondoljuk végig a tananyag legelőnyösebb tulajdonságait, és mutassunk meg belőle egy keveset! Milyen képességekre tudnak szert tenni? Kihez fognak ezáltal hasonlítani? Mit tudnak majd elérni vele?

5. Eddig tartott az előkészítő szakasz. Ha mindent megterveztünk, jöhet a kommunikáció. Adjuk el a játékot! Kezdjük azzal, hogy bereklámozzuk! Számos olyan videojáték van, amiért a kritikusok odavannak, de senki sem játszik vele, mert nem kapott megfelelő marketinget. Érdekel ez bennünket gamification szempontból? Nagyon is! A média dézsából önti a fiatalokra a marketing-üzeneteket. Izgalmasabbnál izgalmasabb kihívásokkal kecsegtetnek, miközben a tanulás – mint elfoglaltság mellett gyakran nem áll más haszonérv, mint hogy kötelező.

- a. Legyen szexi! Nézzük végig az előző részben (kihívás, jutalom, kíváncsiság) leírt eszközöket, és válasszuk ki közülük a legerősebb érvet! Ellenőrizzük: Izgalmas? Provokatív? Humoros? Vonzó? Legalább az egyik mindenképp legyen! Kommunikáljunk, keltsük fel a játékosok érdeklődését!

Gondolkodjunk arra a szituációra, amikor két testvér vitázik azon, hogy a következő egy órányi szabadidejükben mit csináljanak? Tévézzenek? Játsszanak? Biciklizzenek? Vajon milyen érveket használnának egymás meggyőzésére? Akkor jók, szexik az érveink, ha fel tudjuk venni velük a kesztyűt.

- b. Legyen érthető! Mondjuk el három mondatban a lényegét! Ne használjunk hosszú körmondatokat! Egyszerű, érthető, sallangmentes gondolatokkal dolgozzunk! Ha nem megy, nézzük át újra az eddigieket, mert csak akkor tudunk majd érthetően fogalmazni, ha teljesen átlátjuk az előttünk álló feladatot.

Az érthetőség problémájára jó példa a fiam esete, aki az óvodában meggyőzte a csoporttársait, hogy játszanak dinoszauruszosat. Mikor a gyerekek érdeklődve körülállták, hogy megkérdezzék, azt hogyan is kell játszani, a fiam hosszasan ecsetelte a teendőket. Végül az egyik gyerek elkiáltotta magát: „menjünk fogócskázni!”... és az összes fiú elrohant.

- c. Nem kötelező – ez sarkalatos pont a mai magyar pedagógiai valóságban. Egyrészt a porosz iskolarendszer megköveteli a részvételt, másrészt a pedagógusokban is megvan a késztetés, hogy a lehetőségeikkel élve irányítsák a diákok tevékenységét (s legyünk őszinték, bizonyos helyzetekben szükséges is ez, ha a közoktatást egyfajta nemzeti szintű tudás-homogenizációs feladattal is megbízzuk). A gamification azonban nem működik, ha kötelező, s emiatt nem véletlen, hogy elsősorban a szociálpedagógia volt korábban is – ha nem is feltétlen tudatosan, de – aktív használója a játékosításnak. Varázsoljuk a játékosok számára is vonzóvá a tevékenységet azáltal, hogy meghagyjuk nekik a játékba való bekapcsolódás döntését! Ha a játékba sikerült elég kihívást csempésznünk, akkor aki kimarad, valami nagyon klassz dologból marad ki.

Sokat emlegetett példa az olvasónapló játékosítása. Bevett, de nem túl vonzó nyári, "szabadidős" feladat elolvasni egy könyvet, és kiírni a tartalmát egy füzetbe, illetve rajzokkal illusztrálni azt. Mi lenne, ha nem szöveges feladatként adnánk ki az olvasónapló szerkesztést? Például kereshetünk képeket a fejezetekhez a Google segítségével, készíthetünk képregényeket PowerPointtal. Felépíthetjük az olvasottakat LEGO-ból, vagy Minecraftban, és lefotózzhatjuk az alkotásokat. Ezek után a gyerekeknek nincs más dolga, mint mellé írni egy narrációs szöveget – ami többé-kevésbé úgyis megegyezik majd az olvasónapló elvárt tartalmával.

6. Akadálymentesítsük a feladatot! Ebben a fázisban az a feladatunk, hogy a kommunikáció segítségével eloszlassuk a játékos bizonytalanságát a tanulási szakaszban. A kommunikáció alatt nemcsak a szóbeli visszajelzéseket értjük, hanem a felületek használhatóságának biztosítását is.

- a. A megerősítés a jutalmak elemi formája. Abban különbözik a jelvényektől, tróféaktól, hogy ez nem valaminek az elismerése, nem valami eredményt honorál, „csupán” a játékos bizonytalanságát oszlatja el. Ha a diák szerez egy pontot, az számára már kétségeket eloszlató visszajelzés lehet.

A videojátékok azért lehetnek vonzóbbak a valóságnál, mert soha nem hagyják bizonytalanságban a játékost. Ha a résztvevő dolgozik, bármilyen hasznosat tesz, azt mindig jelezzük neki, akár egyetlen ponttal is – hogy tudja, jó úton jár! A megerősítésnek nem feltétlenül kell pontban kifejeződnie, lehet például egy szóbeli dicséret, vagy egy mosolygós „ühüm” is. Ez a videojátékban általában valamilyen animáció, csillogás, pontszám formájában jelenik meg. Mitől jobb a mosolygós „ühüm” a részletes szóbeli visszajelzésnél? A gyerek, fiatal nemcsak akkor érezheti magát magányosan-bizonytalanul, ha megerősítés nélkül hagyják, hanem akkor is, ha megoldják helyette a feladatát, esetleg túlmagyarázzák azt.

Képzeljük el azt a szituációt, hogy a gyerekek valamilyen kézműves feladatot kaptak, és egyikük nehezen boldogul az ollóval. Nemcsak az eredmény marad el a várakozástól, de a gyerek is egyre bizonytalanabbá válik a feladat megoldásában. Késztetést érezhetünk, hogy odamenjünk, és kivegyük a kezéből az ollót, vagy mellé állva hosszasan magyarázzuk, hogy mit kell csinálni – ez hiba lenne. Ilyenkor a legjobb, ha leülünk mellé egy ollóval, mi magunk is dolgozni kezdünk – szépen, lassan, hogy lássa mit kell csinálni, és közben csak annyit mondunk: „ühüm, alakul...”

- b. Vizualizáljuk a működést, láttassunk minden játékszabályt! Lássák a diákok, hogy mi kell ahhoz, hogy pontot kapjanak! Értsék meg az elvárásokat, a teljesítés mikéntjét! Ismerkedjenek meg azokkal a felületekkel, ahol gyűjthetik az eredményüket – legyen az kockás füzetben, e-naplóban vagy valamilyen szoftverben! Képzeljék oda a munkájuk jutalmát! A kiegészítő játékmechanizmusokat akkor kommunikáljuk, amikor aktuálissá válnak, de akkor intenzíven! Hirdessünk versenyt, adjunk kihívásokat, mondjuk el, hogyan lehet bővíteni egy gyűjteményt – folyamatosan biztatva a játékosokat! Ha digitális szoftverekről beszélünk, ezek felületeit általában nem mi alakítjuk ki – de jó esetben mi választjuk ki őket. A jó szoftver olyan, mint egy rendezett iskolapad. Minden, a feladathoz szükséges eszköz megtalálható rajta, a felesleges dolgokat pedig eltüntették róla. A játékosnak mindig tudnia kell, hogy épp hol tart a folyamatban, illetve visszajelzéseket kell kapnia, ha valamilyen irányban elmozdult. A kulcs az egységnyi ráfordítással elért változás. Minél inkább szembeötlő a munkánk eredménye, annál lelkesebben fogjuk teljesíteni a ránk váró feladatokat.

A takarékbélyegből már elég volt egyet venniünk, hogy látványosan telni kezdjen a betétlapunk, ha hármat vásároltunk, már be is telt egy sor.

A különböző háttérképek kitakarásával folyamatosan olyan érzésünk lehetett, hogy minden egyes bélyeg jelentőségteljes, valami egyedi területet foglal el a lapon.

- c. Sokan hajlamosak büntetni, ha egy résztvevő valamit elront, vagy csak nem figyel oda. A játékosítás során a hibákat hagyjuk figyelmen kívül! A hibáért nem adekvát a büntetés, elég, ha elmarad a megerősítő jutalom, úgy is ráeszmél, hogy valami nincs rendben. Emellett kapjon segítséget, iránymutatást, hogy ha jól szeretné csinálni a dolgokat, hogyan teheti meg a leghatékonyabban! Ha pedagógiaiailag is releváns és feltétlenül szükséges rosszallásunk kifejezése, akkor is adjunk könnyű lehetőséget a javításra!

Kultúránkban mélyen gyökerezik a büntetés lehetősége, azonban erre egyáltalán nincs szükség. Maga az osztályzás is büntetés, amennyiben a gyerek még a javítás lehetőségével sem minden esetben élhet – például egy kijavított feleletnél gyakran nemcsak az új, hanem a régi jegy is bekerül a naplóba, ezzel rontva a diák félévi esélyeit. Ha egy gyerek bármilyen okból is maximalista, egy félév elején véletlenül becsúszó gyengébb jegy akár hónapokon átívelő frusztrációt okozhat nála. Ezzel szemben a gamifikált pontozás lényege az, hogy rossz jegy egyáltalán nem születik, legfeljebb az adott munkára nem kap pontot az illető. A javítási lehetőség azonban adott, így aki szeretne bizonyítani, stresszmentesen megteheti.

A nonformális tanulási helyzetek értékelései jobbra így működnek, a negatív értékelés csak extrém körülmények között képzelhető el, a hibákat a pozitív értékelés elmaradása jelzi.

7. Várjuk el a maximumot! Ahogy a diákok egyre jobban elmerülnek a rendszerben, úgy kell egyre magasabbra tennünk a lécet, míg a megálmodott superhősökké nem válnak! A játékokban az a legnehezebb, hogy a játékost Flow állapotban tartsuk. Ennek az a feltétele, hogy a játékos mindig egy picivel nagyobb kihívással találkozzon, mint az aktuális tudása, képességei! Korábban jeleztük (lásd: „bébilépések”), hogy ehhez a legjobb mindig egyszerre csak egy új dolgot bemutatni, aztán elmélyíteni a megszerzett ismereteket.

- a. Míg az ergonómiai szakaszt a könnyű, bébilépésekkel nehezedő feladatok jellemzik, addig az igazi Flowt akkor érik majd el a diákok, ha nehéz és lényegi feladatokat kapnak. A lényegi feladat azt jelenti, hogy ha korábban díjaztuk is a céljainkhoz nem szorosan kapcsolódó tevékenységeket, ebben a fázisban már kökeményen azokra a feladatokra kell fókuszálni, amit a superhősünk megálmodásakor meghatároztunk.

A nehézség pedig azt jelenti, hogy itt már nem kíméljük a játékosokat, a cél nem a kettes szint, hanem a hatos! Nem elegendő épp csak átmenni a vizsgán, a gamification akkor hatékony, ha a legnehezebb feladatokban is megugorható kihívást látnak a játékosok. Pedagógiai szempontból lényegi feladat például egy projektmunka, amelyben a tanuló bizonyíthatja, hogy megértette a tanultakat, s azt a gyakorlatban is alkalmazni tudja. Lényegi feladat bármilyen gyakorlat is, ahol önálló munkát kell végezniük a tanulóknak. A nehézség nem minden esetben biztosítható triviálisan, gyakran a feladat jellegéből adódóan képtelenség igazán komoly kihívást megfogalmazni – ilyenkor egy kreatív réteggel segíthetjük a résztvevőket.

Például olyan csoportfoglalkozásokon, ahol a feladat egymás megismerése, alkalmazzuk a rajzos bemutatkozás eszközét! Mindenki írja fel egy papírra a nevét, alá rajzolja le önmagát! Baloldalt felülre kerüljön egy rajz arról, amit az iskolában szeret, jobbra egy rajz arról, amit nem! Középen baloldalt lássuk a legkedvesebb hobbikat, jobbra pedig azokat a feladatokat, amelyeket szeretne inkább elkerülni! Alulra érdemes két pozitív feladatot adni: például hogy mi szeretne lenni? Illetve hogy hova szeretne eljutni, ha egyszer lesz rá lehetősége!

- b. Többször emlegettük korábban az egész személyiséget építő visszajelzéseket, magas státuszt képviselő trófeákat, rangokat, szimbolikus jutalmakat. Most kell őket használni! Ekkor válik ugyanis a tevékenység önmaga jutalmává, ekkor élvezik a diákok azt, hogy kompetensek, hogy tudják alkalmazni a tanultakat. Itt már nem a pontok, nem az ötös számít, hanem az, hogy ők valóban jók az adott feladatban, hogy ezzel reputációt szereznek maguknak, illetve a csapatuknak is. Értenek valamihez, és ezt mások is elismerik.

Michael Wu írja le azt az összefüggést, hogy minél tovább szeretnénk egyben tartani egy játékosított folyamatot, annál személyesebbé kell tenni a visszajelzéseket. Az ideiglenes csoportokban, például nyári táborokban, különösen érdemes ezt figyelembe venni: kezdjünk megerősítéssel, mosolygós ühümmel, folytassuk pontokkal, versenyeredményekkel, végül osszunk jelvényeket, trófeákat, rangokat! Ha ezek a visszajelzési szintek kimerültek, még mindig építhetünk a személyes-, illetve a csoportreputációra, vagyis a diákok büszkeségére, hogy önmagukat vagy – végső motivátorként – a csapatukat építik teljesítményükkel.

- c. Mivel itt már nagyon magasan van a lécz, azt kell erősíteni, hogy hibázni rendben van, hogy próbálkozni jó! Nem az a fontos, hogy elsőre

hibátlan legyen a teljesítmény, hanem hogy az egyén ha kell, fusson neki századszorra is, hogy biztosan tökéletes legyen az eredmény!

Gyakran javasolják partnereink, hogy tegyünk be valamilyen akadályt, hogy a későbbi próbálkozásokkal csak kevesebb pontot szerezhessenek a játékosok – hiszen így nem fair a rendszer azokkal szemben, akik elsőre tudtak mindent. Ugyanez a kérdés egy gyerekcsapat esetében is jogosan felmerülhet. Ilyenkor mindig visszakérdezünk: vajon annak a gyerekeknek kevesebbet ér az eredménye, aki századszorra próbálkozva teszi le a vizsgáját? Az ördög a részletekben rejlik: a feladattól függ, hogy fair-e százszor próbálkozni. Ha elemi feladatokat adunk, amelyeknél a siker esélye a második kitöltésre megugrik, akkor jogos a felvetés. Ha azonban igazán nehéz és lényegi feladatot adtunk, akkor nem veszíthetünk azzal, ha engedélyezzük – akár korlátlan számban és büntetlenül – újra próbálkozni.

8. Vezessük át a tudást a játékból a valóságba! Ha sikerült a játékosunkat szuperhőssé változtatnunk, ha minden akadályt leküzdöttek, minden jutalmat megszereztek, akkor a játék végével elérkezik az idő az elsajátított tudás hasznosítására a valóságban is.

- a. Oktatójátékoknál elengedhetetlen a debriefing, vagyis a játékos aktivitás összekötése a valósággal. A játék – természetéből fakadóan – különbözik a valóságtól a játékosok tudatában, ezért attól, hogy valaki a játék közben új készségekre, tudásokra tett szert, még nem magától értetődő, hogy a mindennapokban is alkalmazhatja ezeket.

A pedagógus/animátor feladata rávilágítani arra, hogy a játék közben nemcsak jól szórakoztak a rábízottak, hanem értékes ismereteket is szereztek.

- b. Feladat a follow-up, a megtanult ismeretek, készségek elsajátítását hosszabb távon ellenőrizni. Az utánkövetésre nem minden esetben van lehetőség, de ha mégis, úgy nagyon fontos élni vele. Az eredmények, a hatékonyság multiplikálódását várhatjuk tőle.

Az ellenőrzés mellett fontos nyitottnak lennünk az ismételésre is! Minél több bébilépésekkel felépített támogató anyagunk, szoftverünk van, annál biztosabb alapot tudunk kínálni a gyerekeknek.

- c. Legvégül ne felejtünk el mérni – a legelső két pontban meghatározott célok és mérőeszközök használatával.

Iskolában általában jóval egyszerűbb a mérés, mint például táborokban, mivel a mesterségesen kialakított környezetben könnyebb kísérleti

és kontrollcsoportokat felállítani. Kihívást jelenthet a puhább célok mérése, de szakember bevonására nem feltétlenül lesz szükség: ha igazán jól játékosítottunk, akkor az eredmények szembeötlőek lesznek. Ne feledjük: NEM csupán az a cél, hogy a gyerekek jól érezzék magukat.

III. Összegzés

A fenti módszerek többsége régen ismert mechanizmust használ, amelyet már eleve alkalmaznak. Mi teszi a fenti listát mégis hasznossá? Egyrészt az, hogy leírja, hogy mi, játéktervezők hogyan dolgozunk. Hogyan készítjük el és kommunikáljuk a játékainkat, hogyan hozzuk ki bármilyen szituációból az – általunk feltételezett – elérhető maximumot. Másrészt, mert igyekeztünk az önmagukban is létező javaslatokat, tervezési elveket egységes folyamatba, hálóba, tervezési keretbe szedni. Bár az egyes elemek önmagukban is hatékonyak, még eredményesebb, ha együtt, a teljes játékosítási folyamat részeként – annak összefüggéseiben, kontextusában – alkalmazzuk őket.

Hivatkozások

- Barbarics, Márta (2015): *Gamifikáció a magyar oktatásban* – VIII. Nemzetközi Médiakonferencia, Balatonalmádi. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=O2M5CfaBfO8> (utolsó letöltés: 2017. 05. 19.)
- Bartle, Richard (2003): *Designing Virtual World*. New Riders Publishing, Indianapolis.
- Caillois, R. (1961): *Man, Play, and Games*. University of Illinois, Urbana and Chicago.
- Chou, Yu Kai (2015): *Actionable Gamification – Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. Octalysis Media.
- Csikszentmihályi, Mihály (1997): *Flow – Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Könyvkiadó.
- Fogg, B. J. (2003): *Persuasive Technology: Using Computers to Change What We Think and Do*. Morgan Kaufmann.
- Fromann, Richárd (2017): *Játékoslét – A gamifikáció világa*. TypoTex Kiadó.
- Stamford, Conn (2015): *Hype Cycle for Emerging Technologies Identifies the Computing Innovations That Organizations Should Monitor*. URL: <http://www.gartner.com/newsroom/id/3114217> (utolsó letöltés: 2017. 05. 19.)

Huizinga, J. (1938): *Homo ludens. Kísérlet a kultúra játékelemeinek meghatározására*. Athenaeum, Budapest.

McAllister, Graham: *Success Is In the Detail. UX/UI Design Tips For Base Builder Games*, előadás 2016 augusztus 25. Budapest Game Developers Meetup 19.

Schell, Jesse: *When Games Invade Real Life* – DICE Summit 2010. URL: https://www.ted.com/talks/jesse_schell_when_games_invade_real_life (utolsó letöltés: 2017. 05. 19.)

Pink, Daniel H. (2010): *Motiváció 3.0*. HVG Könyvek.

Prievara, Tibor (2015): *A 21. századi tanár*. Neteducatio Kft.

Werbach, Kevin (2012): *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.

Wu, Michael (2015): *Level Up Your Gamification to Solve Big Business Problems*. *Gamification World Congress 2015*, Barcelona. URL: <http://www.gwc-conference.com/talk/level-up-your-gamification-to-solve-big-business-problems/> (utolsó letöltés: 2017. 05. 19.)

Jegyzetek

- 1 Ez utóbbi mondat látszólag ellentmondásban van azzal az állítással, a konzervatív játékosítás olyan lépésekből áll, amelyeknek semmi közük sincs a videojátékokhoz. 2016 nyarán a Budapest Game Developers Meetup vendége Graham McAllister volt, aki videojátékok elemzésével, illetve sikeres piaci bevezetésével foglalkozik. Felvázolt egy komplex szempont-rendszert (McAllister, 2016), amely alapján ők a már elkészült játékokat elemzik, illetve amely alapján tanácsokat adnak a fejlesztőknek a sikeres piaci megjelenésüket előkészítendő. Meglepő módon a videojáték-szakember listája kísértetiesen hasonlított a mi konzervatív V-modellünkhöz úgy, hogy a két rendszer egymástól teljesen függetlenül fejlődött.

Homoki Andrea

„Járhatóbb utak...” – az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek¹

Máté Zsolt az iskolai szociális munkáról szóló átfogó tanulmányában ír arról, hogy hazánkban azon szakembereknek a köre, akik közvetlen tapasztalattal bírnak a segítő tevékenység ezen formájáról, igen szűkre szabott: „...alig fél száz iskolai szociális munkás dolgozik...” (Máté, 2015: 77) az országban. A statisztikai adatok azt tükrözik, hogy a XXI. század első évtizedében emelkedést mutatott az iskolákban gyermek- és ifjúságvédelmi felelősként teljes állásban vagy félállásban foglalkoztatottak aránya, azonban ekkor sem haladta meg a 30%-ot egyik iskolatípusban sem. Ezentúl 2013-ra arányuk jelentős csökkenést mutatott mind az általános iskolákban, mind a középiskolákban, s nem érte el a 15%, illetve a 8%-ot sem. Annak ellenére, hogy az iskolai professzionális segítő tevékenységre egyre nagyobb igény mutatkozik, az iskolai gyermekvédelmi tevékenységet végzők aránya az elmúlt öt évben 15-10% alá csökkent, meg sem közelíti a 100%-ot. A tanulmányban bemutatott kvalitatív adataink arra mutatnak, hogy a szociális munkások az iskolákban, a problémák, gyermekvédelmi feladatok helyben végzett, szubszidiáriás elvű és szükségletorientált szemléletű segítő munkájukkal a rögzös iskolai életutakat is képesek járhatóbbá tenni, ahogyan arra tanulmányunk címével is utaltunk.

I. Elméleti megközelítések

Az iskolai szociális munkát végző szakemberek csökkenő tendenciát mutató jelenléte, éppen ellentétes azzal a megvalósítani kívánt társadalmi, nemzeti stratégiával (Darvas, 2014), mely a gyermekek szegénységének mérséklését, esélyeik növelését hivatott elősegíteni. A gyermekek szegénységéről, hátrányos helyzetéről, hátrányaik folyamatos újratermelődéséről szóló eredmények (Szociális jelentés Magyarország, 2014) nem indokolják a gyermekjóléti, gyermekvédelmi tevékenység ilyen mértékű kizorítását.

„Az iskolai szociális munka szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, preventív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyermekek és fiatalok képességeinek és lehetőségeinek legoptimálisabb kibontakoztatását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával.” (Bányai, 2000: 3)

A fenti adatok tükrében az iskolai szociális munka szolgáltatásainak univerzálissá tételének késéséről beszélhetünk, annak ellenére, hogy „*rendelkezésre állnak átfogó kutatások, helyzetelemzések, léteznek működő külföldi és hazai gyakorlatok is.*” (Máté, 2015: 90) A szolgáltatás nevelési, oktatási intézményekben való általános bevezetését az oktatás valamennyi szintjén szakmai koncepciókban tett javaslatokkal szorgalmazták a feladatcsoportokban munkálkodó szakemberek az elmúlt öt évben (Máté, 2015).

Ahogy a fenti szerzők is írnak róla, az iskolai segítségnyújtás professzionális műveléséhez, a gyermekvédelem komplexitásából adódóan (Domszky, 2004) célzott képzési, továbbképzési tartalmakra van szükség. Azon túl, hogy egyetérthetünk Máté Zsolt azon megállapításával, hogy a szociális munka alapszakokon és a szociálpedagógus képzésben megjelenik az iskolai szociális munkával kapcsolatos ismeretek köre, néhány helyen a gyakorlati terephelyeken (iskolákban) a tapasztalatszerzés lehetősége is adott. Hiányosság azonban a szolgáltatás tágabb társadalmi-szakmai körben való elhelyezése, szociális ágazaton túlmutató ágazati kapcsolódási pontok meghatározása, adott esetben a pedagógusképzésben való megjelenése.

A szociális munka „Pécsi modelljének” szemlélete szerint – „*ökológiai szemléletű iskolai szociális munka*” (Rácz, 2009) – rendszerelméleti modellként definiálható, hiszen a gyermek szükségletorientált segítségét egyfelől a gyermeki, másfelől a környezeti privációk csökkentésének, mérséklésének szolgáltatásban teszi. „*...nem a patológiákra helyezi a hangsúlyt, hanem a pozitív viselkedésváltozásra, a képességekkel való felruházásra (empowerment) és a kompetenciaorientált fejlesztésekre, a reziliencia különböző típusainak fejlesztésére, valamint az iskola érzékenyítésére mindezen eljárásokkal és szemléleti változásokkal kapcsolatban.*” (Máté, 2015: 88-89)

Az Alföld északi és déli régióinak LHH kistérségekben élő halmozottan hátrányos helyzetben lévő gyermekek körében folytatott reziliencia vizsgálat (Homoki, 2014b) eredményei szerint a 12 éven felüliek körében az iskola járul hozzá a legkevésbé a rezilienciát előreléjölő, azt elősegítő készségeik, képességeik fejlesztéséhez.

Reziliencia alatt Chicetti és Cohen (2006) meghatározásából kiindulva azt értjük, hogy a gyermek a hosszan tartó nehézségek ellenére is képes boldogulni. Fontos hangsúlyozni, hogy az atipikus eseteket vizsgáló „iskolai reziliencia” kutatók (Pusztai, 2004, 2011; Ceglédi, 2012; Csapó et al., 2014; Forray, R., 2014) szerint ezekben az esetekben ez a jelenség csak igen alacsony százalékban az iskola érdeme, e két vizsgált régióban is pusztán 28%-ot tesz ki ez az arány. A reziliens tanulók boldogulási lehetőségeit főként serdülőkorban az én-hatékonyasághoz sorolható készségek és képességek növelik legnagyobb

arányban. A 2012-2013. tanévben folytatott gyermekvédelmi fókuszú, „gyermekvédelmi rezilienciakutatás” (Homoki, 2016) eredményeként első helyen a pozitív önértékelés, önbizalom jelenik meg rezilienciát elősegítő markáns tényezőként.

Az iskolai környezet azonban egy olyan összetevője a rezilienciának, mely tudatos alakításával hatékonyabban fejleszthetőek a gyermekek készségei, képességei. Iskolai környezet elemeként értelmezésünkben térbeli, tárgyi, személyi erőforrások egyaránt megjelennek, ezek rendszerének minőségi működése mind a gyermek tanulmányi sikerességére, mind interszociális kapcsolatainak minőségére nagy hatást gyakorolhat, – ezzel a reziliencia alakulásának spirális jellegének ismeretében (Schofield – Beek, 2005) – indukálhat fejlődést más reziliencia komponensek területén is, növelve a gyermeki esélyeket (Homoki, 2014). Az iskolai környezetben kulcsszereplőként jelenhetnek meg az iskolai szociális munkások, akik a fenti ökológiai szemléletű modellek (Pécsi modell, lásd: Máté – Szemelyácz, 2009), illetve a rendszerelméleti háttérű gyermekvédelmi reziliencia modell (Homoki, 2014) szemléletének, továbbá az ökológiai elméleten alapuló oktatásszociológiai kutatások (Forray R. et al., 2004, 2013, 2014) eredményeire alapozva folytathatnának szakmai munkát. Ezen szemléletmód és ismeretek pedagógusok körében történő terjesztése nélkül az iskolai szociális munkás megfelelő képzettsége és végzettsége, rátermettsége ellenére sem tud hatékonyan segíteni.

Pedagógusok segítése céljából ezen információk rendszerszemléleti megközelítésben történő átadására már az alapképzésekben, majd továbbképzésben, posztgraduális képzések tananyagrendszerébe integrálva sor kerülhet.

A gyermekek védelme, mely általános értelemben a harmadik generációs jogok körébe tartozó gyermeki jogokat összefoglaló univerzális szabálygyűjteményhez rendelt egyetemes gyermekvédelmi alapelvek szerinti társadalmi-intézményi-szülői hozzáállást jelent, egy komplex, többszereplős folyamat. Az ENSZ Gyermekjogi Egyezményében (1989) kinyilatkoztatott gyermekvédelmi alapelvekkel – a szükségletorientáció, a diszkrimináció tilalma és a gyermek mindenkifelett álló érdeke – való egyetértésen túl, a szakmai gyakorlatban az „ahány (iskola) ház, annyi szokás” elv érvényesül. A gyermek mindenkifelett álló érdeke és joga is, hogy őt egy elfogadó iskolai közeg formálja, egyéni és életkori sajátosságainak figyelembe vételével, szükségletei szerint fejlessze. Egyéni szükségletei nem függetlenek életmódjától, azaz hétköznapi kultúrájától, melynek egyes elemeit szem előtt tartva és ezen elemek kapcsolódási pontjait rendszerezve végezhető team munkában sikeresen az iskolai szociális munka.

„Alapkérdés, hogy a szereplők mennyire fogadják el a modern gyermek-jogi szemléletet, amely a »gyermek mindenképp főt álló érdeket« kívánja vezérlő elv tenni. E nézet elfogadása egyben a közösségi felelősség elfogadása is. A másikat hasonló fontosságú kérdés az, hogy mennyire toleráns, vagy mennyire előítéletes a helyi közösség.”²

A szakmai együttműködést kezdeményező és koordináló professzionális segítő közreműködésével az iskola falain belül a szociális munka és a szociálpedagógia eszköztárával egyéni esetkezelés, illetve csoportmunka keretében megvalósítható minden iskolai szereplő külső, kapcsolati és belső erőforrásainak a fejlesztése, melynek hatására a gyermekek számára bejárható út, belátható tér kevésbé szűkül be, az iskolai munka teret nyit/enged származástól és az átélte változások veszteségélményeitől függetlenül, illetve ezekkel együtt a továbbhaladásra, fejlődésre, továbbtanulásra.

II. Kutatási eredmények

„Minden kezdet nehéz...”

„Általános nemzetközi tapasztalat, hogy jelentős lokális változások elindításához kell a külső ösztönzés, az anyagi segítség éppúgy, mint a szemléletek és gyakorlatok megújítását szolgáló tudás- és információ átadás. Önmagától, csak helyi indíttatásra, ritkán alakul ki a változtatás helyi igénye. Ezt nem csak a meglévőhöz való ragaszkodás magyarázhatja, hanem a változás reményének hiánya is. [...] Lokális szinten dől el hát, hogy mi valósul meg jól, mi valósul meg rosszul vagy sehogy...”³ Tanulmányunk további részében a 2015 őszén kvalitatív módszerrel folytatott kutatásunk eredményei alapján mutatjuk be a (kezdő) „iskolai szociális munkások” első éveinek gyakorlati tapasztalatait, dilemmáit, nehézségeit, sikereit: munkájuk mérhető hatásait. A kutatásunk szereplői kilencen voltak, akik a dél-alföldi régió sarkadi (LHH⁴) kistérségében 11 településen iskolai szociális munkásként, illetve egy-két helyen gyermek- és ifjúságvédelmi felelősként/koordinátorként dolgoztak. A körükben folytatott mélyinterjúk adatainak elemzésével vizsgáltuk a gyerekesélyek növelésére irányuló projektmunka⁵ eredményességét a szociális munkás szemüvegén át, az alábbi kutatási kérdéseinkre választ keresve:

- Mit tehet/tehetett az iskolai szociális munkás helyi szinten?*
- Hogyan ágyazódott be a helyi közösségbe?*
- Hogyan hasznosította, alkalmazta általános segítői professzióját, az iskola világában sikerei és nehézségei függvényében?”*

Az interjú módszerével végzett adatgyűjtésünk elemzésekor interjúalanyainkat az interjúk során elhangzottak alapján, szakmai identitásukra, attitűdjeikre is utaló megnyilatkozásaik tartalmi elemeinek figyelembe vételével tipologizálást követően az alábbi „fantázianevekkel” láttuk el: „magabiztos”; „szuperhős”; „bizonytalankodó”; „harcos”; lelkiismeretes”; „színes egyéniség”; „sokoldalú”; „távolságtartó”; „rátermett”. A munkához való viszonyulás, a feladatvégzés során tanúsított helytállás önreflexiója mentén választott elnevezések is sugallhatják azt a sokféleséget, mellyel a segítő tevékenységet a személyiségével megvalósító iskolai szociális munkás dolgozhat.

Mit tehet/tehetett... az iskolai szociális munkás? Fontos-e, hogy legyen?

A válaszadóink egyöntetűen hangot adtak annak a meggyőződésüknek, hogy a gyerekesély program keretében megvalósított iskolai szociális munka hiánypótló tevékenység, abban az értelemben, hogy az iskolai gyermek- és családvédelem, gyermekvédelmi prevenciós feladatok megoldhatatlanná válnak a pedagógusok leterheltségének, erőforrásaiknak ismeretében.

- „Sok olyan hátrányos helyzetű, illetve elhanyagolt gyerek van az iskolában, akikkel a pedagógusnak már nincs kapacitása foglalkozni, otthon pedig nem foglalkoznak vele. És ezt a fajta törődést sok esetben tőlünk kapják meg a gyerekek.” (Színes egyéniség)
- „Sok órájuk van, le vannak terhelve, nincs úgy ideje odafigyelni rá, nem is lehet... hogy egyébként a gyerek beszél és a tanár vissza se tudná mondani, hogy miről beszélt a gyerek, mert pontosan nem oda figyel rá, már a következő feladatra kell koncentrálnia.” (Magabiztos)
- „...vegyes érzelmeim vannak ezzel kapcsolatban, az alsós tanítókat nézem, ott más a helyzet, ők jobban ismerik a szülőket, a gyerekeket, közelebb vannak még a családhoz... de jobb az, ha dolgozik a családokkal a kívülálló szakember, mert ha olyan jellegű probléma van, akkor nyilván azt úgyis megosztjuk az osztályfőnökkel és akkor próbáljuk meg együtt megoldani.” (Sokoldalú)
- „Nagyon fontosnak tartom, hogy ott lehessen a szociális munkás az iskolában, mert nem a pedagógus feladata lenne az, hogy hatósági intézkedéshez kapcsolódó dolgokat intézzon, nem biztos, hogy kompetens.” (Távolságtartó)
- „...a gyámhivatalokba írták a védelembe vételi javaslatokat, ez nem a pedagógus feladata lenne, hanem a szociális munkásé... nem lehet ezt tanítás mellett csinálni, el lehet látni, mert mindent meg lehet csinálni, ki mennyit áldoz fel a kis szabadidejéből, mert ez nincs megfizetve. Nem biztos, hogy erre vágyik egy pedagógus, általában ezt nem akarja végezni, mert ha ezt tökéletesen, de lelkiismerettel akarja csinálni, rengeteget kell, hogy tegyen egy problémásabb közösségben.” (Lelkiismeretes)

- „...igen is kell a gyerekeknek valaki, akihez bekopoghat néha... akár egy segítő beszélgetésre.” (Rátermet)
- „...egy teljesen más szakemberre, mint mondjuk, a szociális szakemberekre szükség van. Hiszen nagyon sok konfliktus van a mai világban, és a gyerekek nem tudnak mit kezdeni ezzel a rengeteg információval, az internet adta lehetőségekkel, a tévé, a tévé adta dolgokkal, ezeket nagyon nehezen dolgozzák föl. És akkor ott vannak még a családi problémák, amikor behozzák a gyerekek...” (Bizonytalankodó)
- „A személyes jelenlétét a segítőnek, akihez bizalommal fordulhat a gyermek családi problémái miatt is, nagyon fontosnak tartom. Főleg, hogy a mi kis településeinken egyáltalán nem érhető el a pszichológus.” (Szuperhős)

A fenti részletekből kirajzolódnak azok a tevékenységek és célcsoportok is, melyekkel a válaszadók a pedagógusok mellett, szükség esetén velük együtt foglalkoznak az iskolákban: segítő beszélgetés, családi problémák, hátrányos helyzetű gyermekekkel való foglalkozás, életvezetési tanácsadás.

Az iskolai szociális munkás beágyazódása az iskola világába, mint helyi közösségbe

A XXI. század első évtizedében, az iskolai szociális munka létjogosultságát, fogadtatását vizsgáló hazai kutatások eredményei⁶ szerint – függetlenül településtípustól, az oktatás szintjétől és az iskola életvilágától – a pedagógusok kezdeti viszonyulása a szociális munka iskolán belüli megvalósításához feszültségekkel terhelt volt.

Jellemző volt a „*kenyérfeltő attitűd*” körükben és a kutatások feltárták a társzakma képviselőinek kompetenciáival összefüggésben a fél-információk, információhiány távolságnövelő hatását is. Ezen kutatási eredmények nem tértek ki arra, hogy a kezdeti fogadtatást követően sikerült-e beilleszkednie a segítő foglalkozású szakembernek a pedagógus-társadalomba, avagy végleg „számkivetett” maradt?

Interjúinkban azon túl, hogy rákérdeztünk a fogadtatásra, azt is mértük, hogy a három éves projektciklus alatt dolgozó szociális munkásoknak hogyan sikerült beágyazódniuk az oktatási rendszer vizsgált intézményeinek *tanári – tanulói – szülői* közösségeibe:

- „Mivel a szülőfalum és én is oda jártam iskolába és ismerem a pedagógusokat... és mind tanított engem és ismernek, ezért ott igazából semmi probléma nem volt. Örültek neki, hogy oda kerültem, nem volt ellenségeskedés. Viszont

a másik két iskola közül az egyikben azért észrevettem egy kis féltékenységet, mert amikor oda kimentem, akkor a gyerekek mindig ott voltak körülöttem. Menjünk játszani – kérleltek, ölelgettek, fogták a kezem. Én voltam a központban nem a tanító néni.” (Magabiztos)

- *„...nekem volt egy kis előnyöm, mert az általános iskolában ott tanultam, illetve gimnáziumban is ott tanultam, úgyhogy sok pedagógust ismertem. Emlékeztek rám, tehát nem is voltam olyan rossz gyerek úgyhogy, ez abszolút jó irányba, jó irányú volt ez a kapcsolat, és ez ugyanabba az irányba folytatódott is. Tulajdonképpen nekem ezért tennem nem is nagyon kellett, csak tartanom kellett a szintet, meg segítenem kellett. Úgyhogy ez nekem különösebb erőfeszítéseembe nem került.” (Rátermett)*
- *„Kaptam hideget, meleget... mondom, hogy mind a kettőből kaptam. De ezek érzések voltak, olyan metakommunikáció (tekintet, elfordulás...), ezt érzi az ember; ha fenntartással fogadják, de olyan konkrét ellenállásba, face to face, sose ütköztem, sehol.” (Bizonytalankodó)*
- *„...amikor ugye megkaptam azt, hogy a gyerekek engem jobban szeretnek, könnyű nekem, én nem osztályozok, értékelek, azért az egy csöppet rosszul esett. Meg sorolták, hogy az elődöm mit hogy csinált.” (Lelkiismeretes)*
- *„Mindenki jól fogadott, mindenki örült nekem.” (Sokoldalú)*
- *„Ők akartak engem, én meg akartam őket.” (Szuperhős)*
- *„volt olyan szülő, tudod, ez a nagyon lelkiismeretes és igazából nem azért foglalkoztam a gyerekekkel, mert mondjuk hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű, mert nem. ...Viszont van, volt az a fajta szülő is, aki nyilván problémás gyerek és akkor behívtam a szülőt, hogy nagy gondok vannak és „az ő gyereke biztos, hogy nem, mert csak beleviszik a rosszba, és egy áldott jó gyerek” és volt ez a fajta szülő is. ...És volt, akivel nehéz volt. Viszont volt olyan szülő is, aki teljesen elzárkózott ettől. Tehát mondta, hogy őt aztán nem érdekli, mi van a gyerekekkel, őt nem érdekli, hogy probléma van és egyébként is hagyjuk békén, kész.” (Magabiztos)*
- *„...a saját kis falumban nagyon-nagyon hamar elfogadtak a gyerekek, mivel ismertek ott is. Sokkal könnyebb dolgom volt, a többi kis településen többségében könnyen elfogadtak.” (Sokoldalú)*
- *„Mondtam, hogy ki vagyok, mi vagyok, a bemutatkozáskor a szülői közösség abszolút mindenhol pozitívan fogadott...” (Lelkiismeretes)*
- *„A településen nyitottak voltak a szülők. Ők egyből szívesen fogadtak. Itt több is a hátrányos helyzetű, nem félnek segítséget kérni, nem szégyellik, hogy ez van, hanem próbálnak mindent megtenni, meg minden. Tehát hogyha, nem szégyellik azt, hogy „nem tudom, hogyan kell ezt elintézni”, akkor*

jönnek segítséget kérni. Úgyhogy nyitottak az emberek. Úgy a szülők, gyerekek, mindenki.” (Sokoldalú)

- *„A gyerekek egyből örültek, új ember van itt, meddig lesz itt, ...úúúú, ilyen sokáig ...itt lesz.” (Bizonytalankodó)*
- *„Nagyon hamar befogadtak a gyerekek. Első héten már, egyből, pedig nem ismertek előtte, de szerintem az nagyon fontos volt nekik, hogy újak vagyunk és igazából fiatalok, más korosztály, mint a kistelepülés pedagógusai... fiatalok vagyunk és „más mindenre” nyitottak, más a szemlélet.” (Színes egyéniség)*
- *„Általános iskolában meg a gimiben is bemutatkozással kezdtem, tehát amikor odakerültem, mondtam, hogy volt ilyen power point diákoknak is és minden osztályba bementem külön-külön. ...Elmondtam, hogy ez és ez a helyzet, beszéltem arról, hogy mivel lehet hozzám fordulni, miket csinálhatunk együtt, bátran keressenek. Az volt a lényeg, hogy biztos nagyon szimpatizáltak velem, mert ők onnantól kezdve majdnem minden szünetben ott voltak az irodámban. ...És akkor 5-en, 6-an jöttek és mondták, hogy ez és ez a problémájuk.” (Rátermett)*
- *„Nekem szerencsém volt, de volt olyan kollegám, mármint aki iskolai szociális munkás, hogy akit úgy fogadtak, hogy... na, jó...!? ez nem kell ide. Nálam is először így volt, hogy mondták, hogy nincs szükség erre. Szemembe mondták, hogy ez felesleges.” (Távolságtartó)*
- *„Nagyon nehezen fogadtak, féltek, húzták a szájukat... »Megint csak egy ember, aki figyel minket!« Tehát, ők azt hitték, hogy én valami ellenőr leszek, aki a munkájuk minőségét nézi. Támadásnak vették a jelenlétemet.” ...mikor kezdtek rájönni, hogy könnyíték rajtuk, mert ez és ez is az én feladatköröm lenne, leadhatnak nekem dolgokat és más esetekben pedig együtt tudunk dolgozni, szívesen segíték, akkor már nyugodtabbak lettek. Úgy gondolom, hogy a kezdeti nehézségek ellenére nagyon jó kapcsolat lett, befogadtak teljesen és utána bármilyen problémával egyből szóltak, jeleztek, hogy ha ezt tapasztalták a gyereken vagy valami, úgyhogy szerintem köztünk nagyon jól működött a kommunikáció és sikerült kialakítani az együttműködést.” (Harcos)*
- *„A szülők???!ááááá, semmilyen kapcsolatba nem léptek velem. Tudták, hogy ott vagyok, ennyi. Ott nem is működik, ott a családsegítőnek van nagyobb elfogadottsága. Idegentől félnek az emberek segítséget kérni. Szégyellik, ha gond van... inkább vagy nem csinálnak semmit, vagy ha csinálnak, akkor átmennek más településre, hogy ne derüljön ki, hogy ez van velük. Ott így működik az egész, ez az igazság. Nem is nagyon volt iskoláskorú gyerek,*

akivel dolgoztam volna egyénibe... egy gyerekkel se volt olyan dolgom, hogy mondjuk segítőbeszélgetés...” (Távolságtartó)

A fenti részletekből is kiolvasható, hogy a segítő szakember beilleszkedése, elfogadottsága is több tényezőtől függhet.

Pozitív irányban mozdíthatja elő az elfogadást, amennyiben a helyi társadalom lokálpatrióta értelmiségéről van szó, azaz egy korábban már ismert, „*nem idegen*” személy jelenik meg szociális munkásként. Jellemzően azonban ezek a kistelepülések előregedőek, melyekből az elsőgenerációs értelmiségi réteghez tartozók nagy arányban elvándorolnak, ezért sok esetben más településről származó ingázó segítőik jelennek meg, akik – időnként „csak megérzik” az ellenállást, a távolságtartást. Kutatásunknak ezen eredménye hozzájárulhat ahhoz, hogy a szociális munkások képzése során a terepgyakorlati helyszínek közé bekerülhessenek az iskolák, ezzel a társszakmák közötti társadalmi távolság csökkenhetne, az egyébként nem „*földi*”, későbbi iskolai szociális munkások befogadása feszültségmentesebb lehetne.

A szociális munka elméletének alaptézise, hogy a szociális munkás egyik legfontosabb értéke a saját személyisége. Az interjúrészletekből az is érzékelhető, hogy a segítő társas készségei, nyitottsága, lendületessége, fiatalos vitalitása, kitartása, kreativitása, tudatossága, mind a kezdetben ellenérzésekkel, adott esetben félelemmel, tartással fogadó pedagógusok, mind a szülők és az újdonságra többnyire örömmel nyitott gyermekek közösségében fontos tényező az ön- és a segítségnyújtás elfogadtatása érdekében.

A válaszadók többségénél pozitívként jelenik meg, hogy szinte azonnal elfogadták, illetve mindannyian sikeresen megtalálták helyüket és töltötték be szerepüket az iskola intézményének szervezeti és közösségi struktúrájában, azonban az is jellemző volt, hogy a legmarkánsabb ellenállást nem a szülők és a gyermekek oldaláról tapasztalták a kezdő iskolai szociális munkások, hanem a társszakma képviselőitől.

A szakmai együttműködési készség és hajlandóság célzott, tervezett fejlesztésével továbbképzéseken, szakmai műhelyek keretében, adott esetben a település gyermekvédelmi jelzőrendszerének éves szakmai megbeszélésén fejleszthető, főként a felek „egy asztalhoz ültetésével”, közös feladatcsoportban való aktív részvételi lehetőségek biztosításával.

A korábban elemzett interjúrészletekben megjelentek a válaszadó szociális munkások által leggyakrabban alkalmazott területek, módszerek. Válaszaik alapján többnyire egyéni esetkezelést, esetgondozást végeztek, családgondozást, együttműködve osztályfőnökökkel, szaktanárokkal, azonban a pedagógusok csoportjával, a tantestületi közösséggel, annak fejlesztésével, vagy az iskola mint helyi társadalmi közösség fejlesztésével összefüggő feladatok,

tevékenységek nem jelentek meg, az alábbiakban elemzett sikerekről és kudarcokról szóló válaszaikban sem.

Az intézményi működést, a szervezeti kapcsolatokra is hatást gyakorló közösségfejlesztő munka, szintén fokozhatná a szakmaközi együttműködés hatékonyságát pedagógusok és szociális munkások között.

Professzió, hétköznapi eredmények, sikerek a nehézségek dacára is...

Nehézségként fogalmazták meg a közömbös, nem együttműködő, időnként negatív hozzáállást, a helyi gyermekvédelmi szakemberek együttműködésének hiányát, mely munkavégzésük közben hátráltatta őket.

- „...nyilván, ha nem olyan a hozzáállás és nem segítőkészek. Az is fontos, hogy maga a szociális ellátórendszer milyen az adott településen, mennyire tudnak teamben dolgozni, kivel tud teamben dolgozni az ember, ez meghatározza, hogy mennyi a sikerélményed! Mert azért elég hamar ki lehet égni, meg bele lehet fásulni.” (Magabiztos)
- „Az nehézség, ha olyanok a kollégák, hogy nem hagynak élni, az nehezíti a munkát... ha nem hagyják érvényesülni, vagy nem kap lehetőséget... ha be akarsz menni az osztályhoz és nem engedik. Volt olyan, hogy a vezetőség... nem örült, hogy én elkérem a diákokat egy-egy teszi óráról és a fiatal tanárnak mondták, hogy ne engedje el a gyereket, mikor én elkérem... az egyénisnek hiába mondd, hogy neked 15 órákor van idő, mikor vége az óráinak délután és már 13 órákor hazamehet, vissza nem fog jönni... nem foglalkozik az időponttal.” (Bizonytalankodó)

Többnyire azonban, akár a kezdeti fogadtatás nehézkessége ellenére is, érzékelték a válaszadó iskolai szociális munkások munkájuk hatékonyságát. Konkrét sikereikről, eredményességük jellemzőiről árulkodnak az alábbi idézetek:

- „Volt olyan gyerek, aki arra játszott, hogy tudta nagyon jól, hogy ha rosszul viselkedik, akkor küldik hozzám... és erre rá is játszott. Ezt is sikerült leépítsük, mert elmagyaráztam neki azt, hogy nem kell felhívni magadra a figyelmet, nem kell rossznak lenni. Odajössz, beszélgetünk. Éppen ha órád van, de nagyon fontosnak érzed a találkozást, inkább kikérlek róla, nem probléma. Volt ilyen az elején, de ezzel megküzdöttünk.” (Lelkiismeretes)
- „...volt olyan eset és ez már azért egy elég durva és elég súlyos eset, amikor a kislány azt mondta, hogy hazamegyek és felakasztom magam... alsós volt a kislány. Segítő beszélgetésekbe kezdtünk, konzultáltunk pszichológussal, szülőkkel, szakemberekhez irányítottuk őket... fontos volt, hogy a gyerekből kirobbant az érzelmi dugó... és volt kire árássza a fájdalmát, jó, hogy ott voltunk... az ilyesmit mindig komolyan kell venni, akármilyen kicsi..., sőt, serdülőknél is.” (Szuperhős)

„Egy alsós kisfiúnak valamit odaszólt valaki, de igazából én nem gondolnám, hogy olyan durva volt, tehát semmi trágár kifejezés nem volt benne, csak ez a szokásos kis csipkelődés, ami a gyerekek között szokott lenni. És egyszerűen annyira felhúzta magát rajta, hogy röptében neki ugrott a másíknak. És pont tehát ott álltam kint a folyosón, láttam, meg hallottam, meg láttam ezt az egészet, én gyorsan lefogtam a kisfiút akkor volt első, és ahogy fogtam így a kis kezét vagy hát itt a vállát, hogy ne szaladjon neki a másíknak és ordított, hogy »engedj el, engedj el, utállak téged is, meg mindenkit«, meg olyan trágár dolgokat mondott, meg kiabált, hogy... csak kerekedett a szemem. Fogtam a vállát... »nem engedlek el, nyugodj már meg, most mi a baj, miért vagy ilyen dühös?« »Engedj el, engedj el!« - kiabálta, majd puff bokán rúgott. »Úhhh!« - mondom, »Köszí, ez jól esett!« Na és akkor volt az, hogy fogtam a kis kezét és kimentünk a csaphoz és megkértem, hogy mossunk kezet, majd arcot. Elöttem egy pedagógus belecsúszott, hogy bevitte a gyereket vécébe és a csap alá nyomta a fejét. És akkor láttam azt, hogy a többi gyerek, hogy nézett rá, meg mondták a társukra, hogy idegbeteg... megvolt a megbélyegzés, én erre nagyon figyeltem, hogy azt mondtam neki, hogy »Na, gyere és akkor most kezet mossunk!« - és én is mostam a kezemet vele együtt, a csap alatt. És vizezzük be a kezünket, most mossuk meg az arcunkat, most veszünk egy nagy levegőt, kifújuk. És ezt így nem tudom, sokszor, nagyon sokszor végigcsináltuk, mire megnyugodott. És akkor már el tudta mondani, hogy őt miért bántotta annyira az, hogy neki beszóltak.” (Harcos)

- „Egy fiatalemberhez kötődik egy sikertörténetem, aki nagyon rosszul érezte magát az iskolánkban... ha néha bejött... érted, mire célzok?! Egy másik iskolából jött át, csúfolták az új iskolában, nem, nem szeretett járni, és akkor mindig hiányzott. Ezt követően ugyebár a szociális munkás mit tehet, kimegy családot látogatni, beszélget a gyerekekkel, hogy miért nem jön iskolába, beszélget a szülővel. Kimentünk a családsegítő kollégával is többször hozzájuk és folyamatosan tűnődtünk, hogy mit kezdenénk ezzel a fiatalemberrel. Megküldtük mindenhova a jelzést, kiderült, hogy azért jött el a fiú a másik iskolából, mert ott megszűnt az osztálya, de a végén nagy nehezen sikerült azt elérni, hogy visszamehessen az iskolájába. Utánköveztük, ott már szeretett lenni, nem csúfolták, nem bántották, mint az új közegben... egy cigány kisfiúról van szó és csúfolták, és akkor sikerült őt visszajuttatni az úgymond idézőjelesen a régi befogadó közösségébe, ahol már jól érezte magát. Egy jó képességű kisfiúról beszélünk, aki utána már eredményesen tudta zárni a nyolcadikat, jelentkezett továbbtanulni is.” (Magabiztos)

- „Szerintem az is pozitív, kijönnek egy 45 perces óráról és ugyebár nekem mindig úgy volt az irodám, hogy lent van a földszinten és soha nem volt becsukva az ajtó, ha nem volt bent velem kliens... mindig-mindig nyitva áll az ajtó előttük. Van, hogy tízen ott vannak, egymással beszélgetnek és az az első, hogy bejönnek és akkor „Szia... mi újság? Hogy vagy?” – megkérdezik engem is. Tehát nem is feltétlenül azért jöttek be, hogy problémáik vannak, hanem maga az, hogy bejöhetnek egy felnőtthöz és már ez nekik ad valamit, egy pluszt ad nekik, hogy velem beszélgetnek.” (Színes egyéniség)
- „A gyerekek abszolút megadták a tiszteletet... el is mondták, kifejezték a szeretetüket irányomban. Volt egy kis faliújságom, volt a kis papír... az a jegyzetlap, mindig elvettek egyet az asztalomról és akkor mindig írtak kis kedves üzeneteket. Úgyhogy teljesen pozitív volt, a faliújságra meg kiakasztották. Ez nekem is pozitív visszajelzés volt, hogy ha nem is mindig feltétlenül a problémáikban segíték, de ott vagyok és tudják, hogy számíthatnak rám és jól esik nekik, hogy van ott valaki.” (Sokoldalú)
- „...voltak olyan helyzetek, amikor ugye a gyermek eljött úgy iskolába, hogy étel nélkül, hogy tetves volt, stb. Ezt a családgondozó, aki a faluban végzi ugye ezeket a teendőket, nem feltétlenül látja, ami az iskolában van. Így ugye én ott voltam, közvetlenül közöttük, még sokszor nem is kellett, hogy jelezzem a pedagógus, mert észrevettem. És akkor felvettem a kapcsolatot a gyerekjóléti szakemberrel és együtt mentünk ki családot látogatni, és megnéztük, hogy mik a lehetőségeik azoknak a családoknak, akiknek pl. semmilyen bevételük nincs.” (Rátermetten)
- „Szemészet volt, ortopédiai és ugye a szemészet nagyon jó volt, mert a hátrányos helyzetű gyerekeket próbáltuk úgymond kiszűrni, hogy őket vigyük. Elvittük őket, és ugye anyagilag is, tehát egy szemüveg nem olcsó és ebben is tudtuk őket segíteni. Tehát inkább ilyen dolgok voltak az én munkámban.” (Lelkiismeretes)
- „...édesanya és édesapa is hát konkrétan értelmi fogyatékosok, plusz olyan körülmények között élnek, ami nem megfelelő szerintem a gyerekek számára. Úgyhogy próbáltuk ugye a családban tartani őket, de ezen változtatva... az értelmi akadályozottság miatt speciális volt a helyzet, ilyenkor máshogy kell életvezetési tanácsot adni, kihívás, hogy hogy értesd meg, hogy konkrétan a mosógépbe nem elég, hogy berakom a ruhát, kéne valami mosószer is bele vagy akármi... Tehát eljártam akkor rendszeresen hozzájuk, mert láttuk, hogy ha megmondták nekik, hogy mit csináljanak, akkor tudták csinálni, csak ugye maguktól nem jöttek rá, de attól a gyerekeikhez és egymáshoz is nagyon ragaszkodtak... utána tisztábban jártak a gyerekek, ...ez nem

mindegy, nagyon nem mindegy a befogadásuknál, ki szeret mellettük ülni, velük játszani...” (Szuperhős)

- *„Sajnos, sok gyerek nem kapja meg otthon azt a figyelmet, amit ő igényelne. És azért van rám szüksége, hogy valakivel beszélhessen. Esetleg olyan dolgokba próbáljon meg tanácsot adni, amiben igazából a szülőnek kellene. Továbbtanulásnál volt ilyen például, hogy nem tudták otthon megbeszélni, hogy ők mik szeretnének lenni, vagy milyen lehetőségek közül választhatnának. És akkor ugye leültünk az internet elé és megbeszéltük, hogy ki miből áll jól, ki miből jó, ki miből gyenge és akkor ahhoz mérten úgy felhoztuk, hogy ki mire képes, hogy mit tud megengedni a pénztárcájuk, utazni, bent lakni kollégiumban hol tudnának. Ezekben is nagyon sok segítséget nyújtottunk. ...az anyagi részen túl, legalább olyan hátrány, hogy nem kapnak annyi figyelmet a gyerekek.” (Színes egyéniség)*
- *„Volt egy kisfiú... folyamatosan, nagyon problémás volt a magatartása, állandóan verekedett, állandóan csúnyán beszélt. Tudni kell, hogy nagyon rossz körülmények között él. Anyukának mindenre van ideje, csak rá nincs, el van foglalva a fiatal fiúkkal meg stb. Ugye a gyerekből így jön ki, hogy valami figyeljen rá... segélykiáltás, ennyi az egész. Ő az elején nem volt nyitott rám egyáltalán nem. Mondtam: Már pedig kötelező jönni! Ő neki konkrétan minden délután kötelező volt jönni hozzám beszélgetni. És ahogy a gyerek szépen lassan megnyílt, ahogy próbáltuk ezt az egészet, átneveléssel, bizalommal, megerősítő tanácsokkal próbáltam megértetni, hogy a viselkedése nem megoldás, gondolkozzon, ezzel neki mivel jobb. És jó hatással volt rá, tudom, hogy nem a szavak, a lelki fröccs, hanem a kötődés, a bizalmi kapcsolat, ami kialakult köztünk és elkezdett akarni változni. És neki is megváltozott a magaviselete. Meg ugye, ahogy kiderültek a dolgok, én közvetítettem a dolgokat, ahogy lehetett, akkor a tanárok is már másképpen kezdtek el rá tekinteni.” (Magabiztos)*

A szociálpolitika sikeres hétköznapi megvalósítóiként, iskolai szociális munkásként, hatókörük jóval az iskola falain túl is terjedt. A fenti esetekből kiolvasható, hogy akadtak teendőik a gyermekek problémamegoldó képességének, konfliktuskezelő képességének, indulatkezelésének, stresszoldásának vonatkozásában, alakítva ezzel közvetve vagy közvetlenül az iskolai kapcsolataikat, érzelmeik kezelését, megélését és kimondását, mely tényezők mindegyike fontos a nehézségeik ellenére való boldogulásuk, rezilienciájuk alakulása szempontjából. Azonban a szemléltetett interjúrészeket rávilágítanak arra is, hogy a gyermek iskolai környezetében játszódó személyiségbeli és társas kapcsolati változások mellett, az iskolai szociális munkások sikertörténeteikben, minden esetben EGYÜTTműködve a pedagógussal, családsegítővel,

szűrővizsgálatokat végző egészségügyi szakemberekkel érték el az adott gyermek/család szükségleteihez mérten legoptimálisabb eredményt, a segítő munkavégzés során. Az ilyen esetek befejezésekor több megszólaltatott interjúalanyunk elégedett sóhajjal így fejezte be a válaszát: „...*úgyhogy ez, megoldódott!*”

III. Befejezés

Befejezés helyett... ebben a témában, ahol ezidáig még nem voltak adottak a feltételek az 1997. évi XXXI. számú A gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló törvény (Gyvt.) által 2016. január 1-jétől a gyermekjóléti szolgáltatások keretében biztosítható iskolai szociális munka végzéséhez, ...a lendületes kezdetre kellene törekedni.

Ott, ahol a Gyerekesély projekt keretében, a gyermekszegénység elleni stratégia részeként 2010 után beindulhatott a szakmai munka – a maga kezdeti nehézségeivel, dilemmáival, esetlegesen feszültségekkel is terhelt fogadtatással szembenézve, azt leküzdvé – a folytatás lett az egyetlen járható út. Ezáltal az iskolák és a helyi közösségek valóban járhatóbbá teszik azoknak a gyermekeknek az életútját, akiknek valamiért az rögzösebb. Az egyik interjúalany elmondta, néha úgy is érzik, már az egészen kicsi gyermekek is, hogy talán már el is fogyott az út a lábuk alól, bezáródott minden ajtó. Hogy ez mennyire nincs így, az alábbi, tanulmányunkban elemzésre került részletek zárszóként érzékeltetik:

„...*mindig-mindig nyitva áll az ajtó elöttük!*”
„...*akkor a tanárok is már másképpen kezdtek el rátekinteni!*”
„...*egy pluszt ad nekik, hogy velem beszélgetnek!*”
„...*az anyagi részen túl legalább olyan hátrány, hogy nem kapnak annyi figyelmet a gyerekek.*”
„...*tisztábban jártak a gyerekek, ez nem mindegy, nagyon nem mindegy, ki szeret melléjük ülni, velük játszani!*”

Hivatkozások

Bányai, Emőke (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón Magyarországon. *Háló* (5), 8. szám

Ceglédi, Tímea (2012): Reziliens életutak. *Szociológiai Szemle*, 22. 2. sz. 85-110. o.

- Cicchetti, Dante – Cohen, Donald J. (Eds.) (2006): *Developmental Psychopathology*. Vol. 3: *Risk, Disorders and Adaptation*. Hoboken, John Wiley & Sons. <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0471237388.html> (utolsó letöltés: 2015. 11. 25.)
- Csapó, Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Darvas, Ágnes – Ferge, Zsuzsa (2013): *Gyerekesély programok kistérségi alkalmazása. A gyakorlat dilemmái és tanulságai*. GYERE, Budapest.
- Darvas, Ágnes (2014): Gyerekesélyeket javító szolgáltatások. In: *Civil jelentés a gyerekesélyekről 2012-2013*. Budapest.
- Domszky, A. (szerk.) (2004): *Gyermekvédelmi szakellátás*. NCSSZI, Budapest.
- Forray, R. Katalin (2004): „Ebbe a dolgozatba beleírtam a lelkemet”. *Iskolakultúra*, 8. 130-140. o.
- Forray, R. Katalin (2013): *Az idő fogságától szabadon*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Homoki, Andrea (2012): A gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök munkavégzéséhez kapcsolódó dilemmák. *Educatio*, 21. 1. sz. 151–158. o.
- Homoki, Andrea (2014a): *A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-alföldi és az Észak-alföldi régióban*. URL: www.academia.edu.hu (utolsó letöltés: 2017. 03. 31.)
- Homoki, Andrea (2014b): Az iskola és a gyermekvédelmi intézmények rezilienciát elősegítő hatásai. In: Ceglédi, T. – Gál, A. – Nagy, Z. (szerk.): *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. CHERD Hungary, Debrecen. 45-57. o.
- Homoki, Andrea (2016): A reziliencia recepciója a hazai neveléstudományi kutatásokban. In: Pusztai, G. – Bocsi, V. – Ceglédi, T. (szerk.) (2016): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad – Budapest. 78-90. o.
- Makai, Éva (2003): *Szétszakadt és meg nem font hálók*. Okker Kiadó, Budapest.
- Maros, Katalin – Tóth, Olga (2002): Az iskolai gyermekvédelem helyzete. *Kapocs*, 4-14. o.
- Máté, Zsolt – Szemelyácz, János (2009): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. Indit Közalapítvány, Pécs.
- Máté, Zsolt (2015): Iskolai szociális munka 2015. *Esély*, 2015/4. 77-96. o.

Pusztai, Gabriella (2004): Kapcsolatban a jövővel. *Valóság*, 47/5. 69-84. o.
URL: <http://www.valosagonline.hu/index.php?oldal=keres&tenyezo=5.&keredes=23> (utolsó letöltés: 2017. 03. 31.)

Pusztai, Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Schofield, Gillian – Beek, Mary (2005): Risk and Resilience in Long-Term Foster-Care. *British Journal of Social Work*, 35. 8. sz. 1283-1301. o.

Varga, Júlia (2015): *A közoktatás indikátorrendszere 2015*. MTA KRTK KTI, Budapest.

Jegyzetek

- 1 Köszönettel tartozunk az interjúk felvételében Kálmán Ibolyának, aki a Szent István Egyetem gyulai Egészségtudományi Intézetének szociális munka alapszakos hallgatójaként vette fel az interjúkat. Jelen tanulmány átdolgozott formában közlésre leadva a Gál Ferenc Főiskola Deliberationes című tudományos folyóiratához 2017. február 28-án.
- 2 Darvas – Ferge, 2013: 31. Idézi: Darvas (2014)
- 3 Darvas – Ferge, 2013: 13-14. o.
- 4 A leghátrányosabb helyzetben lévő kistéleplések együttese (társadalmi, gazdasági és infrastrukturális mutatók alapján).
- 5 „A Legyen jobb a gyermekeknek!” Nemzeti Stratégiához kapcsolódó 2007-es kormányrendelet az uniós források felhasználásánál 10 modellértékű kistérségi projekt megvalósítását tűzte ki célul 2010-ig. Ehhez kapcsolódóan két, uniós forrásokra alapozott fejlesztés kezdődött el 2008-ban, a kistérségi gyerekesély programokat célzó TÁMOP 5.2.3-a s és a Biztos Kezdet Gyerekházak létrehozására irányuló TÁMOP 5.2.2-es projekt. Ezek megvalósítása jelenleg is folyik, immár a Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia keretében.” (o.n) In: Darvas, Ágnes (2014): *Civil jelenítés a gyerekesélyekről*.
- 6 Marosi – Tóth (2002); Makai (2003); Homoki (2012)
- 7 A származási családját tekintve nem tősgyökeres községi lakos. (A Szerző)

V. Gönczi Ibolya

A gyermekvédelem útvesztői

Jelen írás megszületésekor éppen 20 éve, 1997. áprilisában fogadta el az Országgyűlés az 1997. évi XXXI. törvényt a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, amely még abban az évben, novemberben lett hatályossá, és elővételezte, hogy gyermekvédelmi ellátó rendszerünk az elvárt és folyamatos átalakulása során átlátható, korszerű struktúrát eredményez. Ez a jogszabályi környezet másra vállalkozott, mint az addigi, a gyermekvédelemre vonatkozó és széttagolt jogszabályok összefoglalására, és csak néhány új ellátás és intézkedés törvényi szintű megfogalmazására. Jellemzően számos, meghatározó és érvényben levő törvénnyel együtt jogharmonizációt biztosít, szervesen illeszkedik a különböző szakpolitikákhoz (szociális, család, oktatás, egészségügy, igazságügy), miközben messzemenően szem előtt tartja a vonatkozó európai jogi normatívákat is. Ugyanakkor az írás annak a kritikai hangvételnek is teret ad, amellyel ráirányítható a figyelem számos, szakmai szempontból alig elfogadható, az eredményes és hatékony működést zavaró anomáliára. Mindezt abból a megfontolásból, hogy az ellátási rendszerbe kerülő családok ne érezzék magukat személyiségükben sértve, megalázva, hanem egyedi szükségleteikhez igazodva kapjanak segítséget, gondozást. Hangsúlyozva és erősítve azt a szemléletet, törekvést és praxist, hogy a szociálpolitika, a gyermekvédelem nem csak a már krízishelyzetbe jutott, veszélyeztetett vagy hátrányos helyzetű egyéneket, családokat segíti, hanem szociális ellátórendszere kiterjed az egész társadalomra, hatékony megelőzési stratégiával.

I. Szubjektív bevezetés

Egy írás címválasztása esetenként örömteli könnyedséggel megalkotható, de olykor nehéz, és nyomasztó felelősséggel nehezedik az alkotóra. Hiszen elolvasva azt, az első pillantásra eldőlhet, hogy a később kibontakozó üzenet megtalálja-e vagy sem mindazokat, akiket közös gondolkodásra hív az írás létrehozója. Jelen esetben nem titkoltan némi provokációt is vállaló a fenti cím. Az útvesztő kifejezés kevésbé optimista megközelítésre, és tartalmi összefüggésekre utal, hiszen jelentése alapján sokféle vezető utakból álló, nehezen áttekinthető helyet vizionálunk, ahonnan nehéz kijutni, biztonságos kivezetőt találni. Asszociációként felvillanhat a labirintus képe is, amelyben egyáltalán nem vagy csak körülményesen lehet eligazodni. Ehhez kapcsolódva a

gyermekvédelem kifejezés, nos, ebben rejlik a szerző burkolt provokációja. Döntse el az olvasó, vajon az lenne a cím üzenete, hogy a hazai gyermekvédelem nehezen áttekinthető, bonyolult, kiszámíthatatlanul működő rendszer, amelybe belekerülve nem vagy csak komoly erőfeszítések árán lehet eligazodnia a segítséget kérőknek, és a professzionális tudással felvértezett szakembereknek is dilemmák sorozatát veti fel!

A szerző nem egy kutatása eredményeiről kíván beszámolni, mindössze a hazai gyermekvédelmi rendszer fejlődésével összefüggésben annak a belső motivációs kihívásának próbál eleget tenni, ami a közel 40 éves szakmai tapasztalatából eredően is vet fel gondolatokat. Azt az álláspontot képviselve, hogy a gyermekvédelmi ellátó rendszerünk korszerű, hiszen európai jogi normatívákat is szem előtt tartó törvény szabályozza azt, ugyanakkor azt a kritikai hangvételt is vállalva, amellyel ráirányítható a figyelem számos, szakmai szempontból alig elfogadható, az eredményes és hatékony működést zavaró anomáliára. Jelen gondolatmenet felvállalja az esetleges eklektikusság kritikáját is, ami a szerző szándéka szerint arra fókuszálás, hogy egy „jól működő” társadalomban a gyermekvédelem szervesen illeszkedik a különböző szakpolitikákhoz (szociális, család, oktatás, egészségügy, igazságügy), amelyeknek van elköteleződése a gyerekek és családjaik jóllétének biztosításához.

II. Kiindulási pontok: családban, segítséggel

Magyarországon a gyermekvédelem, a szociálpedagógiai gondolkodásmód egészen a XX. század közepéig, alig kitapinthatóan volt jelen az állam „nevelési” feladataiban. A családokban folyó nevelés gyakorlata, eredményessége számos ellentmondást hordozott, és talán mindig is hordoz. A szülők nevelési gondjaikkal, bizonytalanságaikkal legtöbbször magukra maradtak évszázadokon keresztül. A pedagógia, pszichológia jól képzett képviselői, a tanárok, gyógypedagógusok, pszichológusok, mentálhigiénikusok nehezen találták meg az együttműködésre alapozható kapcsolatot a szülőkkel. Nagyjából ez tapasztalható napjainkban is. A XX-XXI. század fordulóján az alábbi jellegzetességek mutathatók ki:

- Az ifjúság egyre növekvő körében deviáns magatartási mintázatok jelennek meg, amelyek a családok jelentős számát érintik;
- A gyerekek és családjaik helyzetében fokozatosan nevelési szempontból is kedvezőtlen változások következnek be;
- Növekvő mértékű az elszegényedés, illetve a hirtelen jött anyagi jólétre sokszor jellemző az értékevalválódás.

A családi fejlődés szocializációs zavarai, e zavaroknak a gyermeki személyiséget károsító hatásai, a családnélküliség, vagy a súlyos családi konfliktusok, amelyek elsődlegesen a kötődés-, és szeretethiányból, vagy annak sérüléséből erednek, mindezek a tényezők előidézői lehetnek a gyerekek deviáns viselkedés tünet-együttesének. E néhány kiragadott jelenség, tulajdonképpen a családi szocializációs folyamat zavara, ami meghatározó módon szerepet játszhat a későbbiekben a gyerekek (tartós vagy átmeneti) nevelésbe kerülésének lehetőségében. És bármennyire is korszerű, tudatosan szervezett, humanizált egy struktúra, esetünkben a gyermekvédelmi rendszer mégsem képes azt nyújtani, amit a családi miliő intimszférája adhat a gyerekeknek a társas kapcsolatokban, a tartozni valahová biztonságtudat kiépítésében, a mindennapokban való helytállásra való felkészítésében, az érzelmi-kötődési kultúra fejlesztésében. Talán túlzásnak is értékelhető, mégis axiómaként értelmezzük, hogy a nem családi keretek között zajló nevelés nem, vagy csak meglehetősen csekély mértékben képes mindazt nyújtani, amit a gyerek kiegyensúlyozott személyiséggé válása igényel. Tulajdonképpen bármelyik történelmi korszakot vizsgálva, elemezve, az tapasztalható, hogy az embereknek alapvető szükséglete a kötődésigény, az ön- és mások általi elfogadás élményének és a szeretetnek a megélése. Jóllehet, a szeretet fogalom az egyes emberek életében különböző tartalmakat jelenthet, más-más elemei kerülhetnek előtérbe, vagy szorulhatnak háttérbe. De akár a művészetek, akár az emberi viszonylatokkal foglalkozó tudományok eredményeivel igazolható, hogy a ma emberének a valakihez, valahová tartozás, az elfogadás, a szeretet iránti szükséglete erősebbé és tudatosabbá vált, mint bármikor eddig. Az ember mindezek jelenlétében felmelegszik, eltávolodásában kihűl, megszűnésekor meghal.

A családi szocializáció, a családban történő nevelés prioritásának hangsúlyozása mellett szakmai szempontok mentén azonban az is vitathatatlan, hogy mindig lesznek olyan gyerekek, fiatalok, felnőttek, akik kényszerűen ki kell, hogy kerüljenek vér szerinti családjukból az ott elszenvedett lelki vagy fizikai bántalmazás miatt, függetlenül attól, hogy az ország, ahol élnek, gazdasági csoda vagy annak éppen az ellenkezője. Ha a család bármilyen ok miatt nem képes biztosítani a gyermek gondozását, nevelését, vagy önmagában a családi környezet súlyosan veszélyezteti a gyermeket, akkor az államnak joga és kötelessége is egyben a gyermeket kiemelni abból a milióból, és biztonságos neveltetéséről gondoskodni. Ezt ma még az esetek többségében intézményes keretek között szervezi és koordinálja.

Az intézményben kontra családban folyó nevelés eredményessége sok dilemmát vet fel, mégis az a következtetés vonható le, hogy a kora gyermekkori (0-3 év) időszakban mindenképpen a családi/családias közösség indokolt, mert

egyszerűen nem helyettesíthető a vér szerinti, vagy nevelőcsaládi közösség jelenléte. Tulajdonképpen az a fontos, hogy a gyermek életében mindig jelen legyen az egy „állandó” személy, aki a biztonság, a szeretet forrása. A további életszakaszokban is természetesen ez lenne az ideális állapot, ami felé sok esetben inkább csak törekedni képes a személyiségében már esetleg sérült egyén, mint a mindennapok gyakorlatában általában megélni azt.

A későbbi életkorban az állami gondoskodásba kerülő, s már valamilyen deviáns múlttal rendelkező, hiányos, esetleg torzult személyiségállapotú gyermekek nevelése veti fel a következő problémát. Számukra elengedhetetlen a korrekciós nevelés, a reszocializáció, amelynek sikere elsősorban speciális intézményi keretek között feltételezhető csak. Visszagondolva, hogy a korábbi nevelőotthonok differenciálatlanságából fakadóan is (és most nem elemmezve, csak megjegyezve a gyermekvédelmi rendszerbe kerülés folyamatának ellentmondásait, a döntések megalapozottságának kérdését, a döntést hozók szakmai felkészültségének színvonalát), milyen hatással lehettek egymásra az egy csoporton/otthonon belül az úgymond önhibájukon kívül, családi okok miatt gondozásba került és a torzult, a sérült személyiségű, deviáns gyerekek. Ebből a szempontból vitathatatlanul indokoltak a speciális gyermekotthonok, javító-intézetek, amelyek létjogosultságát a jelenleg hatályos gyermekvédelmi törvény deklarálja (1997/XXXI. tv.).

Fontos princípiuma a mai hazai gyermekvédelmi gyakorlatnak, hogy a gondozásba/nevelésbe vétel egyetlen gyermek számára nem lehet soha, semmilyen körülmények között sem büntetés. Még abban az esetben sem, ha a gyámügyi intézkedés nem a szülő kérelmére, hanem az ő szándéka ellenére, esetenként az ő hibája, mulasztása miatt következik be. E mögött az a jogi és lélektani megfontolás áll, hogy csak és kizárólag a szülők személyiségéből következően a gondozásra, nevelésre képtelen vagy alkalmatlan családokból emelhető ki a gyermek. Ugyanakkor a valóság sokszínűségéből az is következik, hogy bár napjainkban alapvetően nem az Árvácska-sorsot jellemző gazdasági-társadalmi mutatók a jellemzőek, mégis az állam gondoskodásában nevelkedő gyerekek szüleinek egy jelentős hányada több szempontból marginális társadalmi helyzetű.

E dilemma feloldását is törvény garantálja, hiszen mára az anyagi veszélyeztetés, a szegénység ténye mint gyermeknevelési alkalmatlanság megszüntetésére más eljárások, lehetőségek adottak a családból történő kiemeléssel szemben. Így ezeknek, a tulajdonképpen gazdasági szempontból alig vagy egyáltalán nem működőképes családoknak a megsegítése preferált állami, szociálpolitikai feladat. Ez az elvi álláspont azért kiemelkedően fontos, mert jelenünkben a családok jelentős hányadának a megélhetési lehetőségei szűkösek, a szegénység létformáját mintázzák, ebből következően a gyermekek anyagi,

egészségügyi stb. biztonsága is megkérdőjelezhetővé válik. „Az Eurostat módszertana szerint azokban a háztartásokban élő gyermekeket fenyegeti kirekesztettség vagy elszegényedés, amelyekben a havi jövedelem nem éri el az adott ország medián jövedelmének 60 százalékát, vagy komoly gondot okoz a megfelelő életkörülmények biztosítása (például közüzemi számlák megfizetése, bizonyos tartós fogyasztási cikkek megvásárlása), vagy alacsony a munkaintenzitás, azaz kevesen, illetve keveset dolgoznak. Magyarország (36,1 százalék) aközé a hat uniós tagállam közé tartozott, amelyekben az elszegényedés vagy a társadalmi kirekesztettség által fenyegetett gyermekek aránya meghaladta az egyharmadot. Az Eurostat adatai szerint Magyarországon 2011-2016 közötti időszakban 37,7 százalékról 36,1 százalékra, 713 ezerrel 608 ezerre csökkent az elszegényedés vagy társadalmi kirekesztettség által fenyegetett gyermekek aránya, illetve száma” (Medinfo, 2017). Ez a tendencia önmagában pozitív irányt mutat, azonban a viszonyítási pontokat tekintve cseppet sem megnyugtató trend rajzolható meg a gyermekszegénység vonatkozásában. Felidézve a 2010-es évekre vonatkozó statisztikai mutatókat, megállapítható volt, hogy kiemelkedő a szegénységi kockázat a három vagy annál több gyermeket nevelők, a községekben, és az alacsony iskolázottságú családfővel rendelkező háztartásokban élő gyerekek körében. A szegénységben nevelkedő gyerekek 90%-a olyan családi közösségeknek volt a tagja, ahol a családfő csak alsófokú végzettséggel rendelkezett. A fenti tényezők halmozott megjelenése értelemszerűen a szegénységi kockázat ugrásszerű növekedését hozta magával. Az adatok tükrében: 2001-ben 2,4 millió gyermekből 354 ezer, 2007-ben 2,1 millió gyermekből 411 ezer élt (mély)szegénységben (Havasi, 2009: 149-171).

A szociális, gazdasági mutatók mellett hasonlóan figyelemre méltóak az egészségállapotra vonatkozó adatok. A lakosság közel negyede mutatott valamilyen lelki megbetegedést, emelkedő tendenciát jelzett a szorongás, a depresszív hangulati állapot gyakorisága. A felnőtt korú népesség egészség-státuszának tükrében egyszerű következtetni a gyermekekre is. Ennek a tényezőnek a jelentősége sem elhanyagolható kritérium a gyermek fejlődése szempontjából. A lelki állapot kedvezőtlen irányú változásának faktorai a személyiségfejlődés összetett és bonyolult folyamatában szerepet játszó emberi kapcsolatok sokféle minőségében találhatók meg. A látens vagy már kitapintható kapcsolati zavar, valamint a következményként fellépő rossz közérzet, hangulati disszonancia kiszámíthatatlanul tör, törhet utat magának valamilyen agresszív viselkedés vagy pszichoszomatikus panasz formájában. Vagyis egy adott társkapcsolati rendszer eredményezhet konfliktusforrást, vagy optimális esetben pozitív erőforrásként segítő eleme is lehet pl. a stresszhelyzetek feldolgozásának (Kopp, 2006). A fentiekkel szoros összefüggésben az állam polgárainak egészségi,

mentális biztonsága vélhetően akkor nem lesz kétséges, ha a gazdasági létfeltételek is elősegítik az emberi kapcsolatok gazdagítását, ápolását, az egymásra figyelmet. Ha a gyermek mint érték nem úgy jelenik meg a családok életében mint elsődlegesen szociális támogatási lehetőség, ha nem megélhetési forrássá minősül, hanem a szeretet, a harmónia, az életigenlés megtestesítőjeként.

A hazai gyermekvédelmi és szociálpolitikai ellátások terén bekövetkezett változások tükrében, és a nevelési, lélektani gondolkodásban nyomon követhető humánusabb értékpreferenciák erősödésével a gyermekvédelem mára már nem tartozik egyértelműen a marginális társadalmi kérdések közé, az állami nevelési feladatokban betöltött alárendelt szerepétől, ha nem is könnyen, de megszabadult. Magának a gyermekvédelem fogalom használatának a pontosítása, értelmezési kerete is jelentős változáson ment át, ami azért is fontos, hiszen egy rendszer egyetlen elemének korrigálása, megváltoztatása magára az egész rendszerre is kihatással van. A gyermekvédelem kifejezés többet üzen ma, mint a lecsupaszított összetett szó fogalma (gyermek: egy meghatározott életkori szakasz; védelem: óvás, gondoskodás). Ennél komplexebb, magában hordozza a gyerekek, fiatalok és családok védelmének értelmezését, érdekeik képviselését is, a veszélyektől való megóvását, sőt, annak elkerülésének minden lehetséges módját, tehát a megelőzést is. (Csorna, 1929; Hanák, 1978; Gáti, 1987; Domszky, 1994; Herczog, 1994; Volentics, 1996; Veczkó, 1999)

III. Jogharmonizáció

A Széll Kálmán nevével fémjelzett, 1901. évi VIII. majd a XXI. törvénycikk megjelenése óta 116 év telt el, amikor is az állam deklarálta feladatokat vállalt a karitatív, jótékonyági tevékenységet folytatók mellett az elhagyott, talált gyerekek nevelése, gondozása, megsegítése érdekében. Legfontosabb passzusai a következőkben összegezhetők:

- A talált, hatóságilag elhagyatottnak nyilvánított hét éven aluli gyermekek védelme érdekében menhelyek, lelenházak felállításának kötelezettsége;
- A korábban már hatályossá lett törvények: az 1868/XXXVIII. Népiskolai és az 1891/XV. Kisdédóvról szóló rendelkezések betartatása;
- A működési költségek garanciáit a belügyminiszter hatásköréből következően a költségvetésből, nevezetesen az Országos Betegápolási Alapból, a Szül- És Lelenházi Alapból és Közigazgatási Fog- és Toloncházi Alapból köteles biztosítani;
- A belügyminiszter felügyeleti jogkörrel rendelkezik a gyermekvédelmet érintő valamennyi kérdésben, adott esetben rendeletek módosításával élhet.

E törvény életbe lépésével 1908-ig kiépült az állami gyermekmenhelyek hálózata Magyarországon.

Az 1997. évi XXXI. A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényt jelen írás megszületésekor éppen 20 éve, 1997. áprilisában fogadta el az Országgyűlés, és az novemberben lépett hatályba. A két jelentős törvény (1901. és 1997.) köztes, közel száz évet felölelő időszakában a gyermekek jogi, egészségügyi és egyéb, a védelmükkel kapcsolatos rendelkezések a vonatkozó ágazati jogszabályokban fogalmazódtak meg. Az 1997/XXXI. törvény korrekten egyértelműsíti:

- A gyermekek és szüleik alapvető jogait és kötelességeit, e jogok védelmét;
- A gyermekek védelmének rendszerét (ellátásokat és hatósági intézkedéseket);
- Az állam és az önkormányzatok gyermekjóléti, gyermekvédelmi feladatait;
- A gyermekvédelmi és a gyámügyi igazgatás szervezetét és főbb szabályait;
- Az adatvédelmi rendelkezéseket.

Mintegy fél évvel e törvény kihirdetését követően érvényesíteni kellett az addigi teljes struktúrát érintő változásokat. A jogszabályi környezet korábbi „sokszínűsége” ellenére, azt feloldani vállaló új törvény bevezetésével összefüggésben meglepő módon kifejezésre jutottak aggályok is, amelyekre az alábbi korrekt reflexióját fogalmazta meg egy méltán elismert szakember: *„Nem kétséges, hogy a gyermekvédelmi törvény 1997. novemberi bevezetése sokak számára korainak és megalapozatlannak tűnt az áprilisi parlamenti döntést követően. A bevezetést sürgetők azzal érveltek, hogy a törvény előkészítése több mint tíz éve folyik, az időközben történt társadalmi-gazdasági változások felgyorsították a rendszer erózióját, megváltoztak a gyermekvédelemmel és az intézményrendszerével kapcsolatos szakmai elvárások. Az önkormányzatok önállóvá válásával a folyamatok felgyorsultak, nem utolsósorban az időközben hatályba lépett Gyermekjogi Egyezségokmány és számtalan nemzetközi ajánlás, megállapodás mindenképpen törvényi kötelezettségeket ró mindenkire a nélkül, hogy ennek jogi keretei biztosítottak lennének. Az eltelt idő során egyértelművé vált, hogy nincs és várhatóan nem is lesz lehetőség arra, hogy valamennyi érdekelt szakma és szakterület képviselőit felkészítsék a szükséges változásokra”* (Herczog, 2001: 12).

A magyarországi gyermekvédelmi törvény másra vállalkozott, mintsem az addigi, gyermekvédelemre vonatkozó széttagolt jogszabályok összefoglalására, és csak néhány új ellátás és intézkedés törvényi szintű megfogalmazására. Ennél már címében is többet foglalt magában. Hatálya változatlanul kiterjed a hazánk területén élő magyar és nem magyar állampolgárságú gyerekekre,

családokra. De kihatással van a 18-24 éves fiatal felnőttek azon körére is, akik kiskorúként korábban gyermekvédelmi ellátásban részesültek, s jogilag nagykorúvá válva még önmagukról nem képesek gondoskodni az adott élethelyzetükben (pl. tanulmányokat folytatnak).

A gyermekvédelmi törvény számos, meghatározó törvénnyel együtt jogharmonizációt biztosít. A teljesség vállalása nélkül megemlítendő néhány törvény a fenti kijelentés igazolásaként:

- Családjogi Törvény (1952/IV.);
- Polgári Törvénykönyv (1959/IV.);
- Büntető Törvénykönyv (1978/IV.);
- Magzati élet védelméről szóló törvény (1992/LXXIX.);
- Szociális Törvény (1993/III.);
- Önkormányzati Törvény (1990/LXV.);
- Köznevelési törvény (1993/LXXIX.);
- Nemzeti Köznevelési Törvény (2011/CXC.);
- Esélyegyenlőségi törvény (1998/XXVI.).

A gyermek védelme és a gyermeki jogok hazai védelme szempontjából meghatározó jelentősége van a 2011. április 18-án a Parlament által elfogadott és 2012. január 1-től hatályos Magyarország Alaptörvényének (Alaptörvény). Az Alaptörvény *Szabályok és felelősség* rész XVI. cikkének (1) bekezdése szerint „Minden gyermeknek joga van a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges védelemhez és gondoskodáshoz.” Továbbá az Alaptörvény XV. cikk (5) bekezdése kimondja, hogy „Magyarország külön intézkedésekkel védi a gyermekeket...”. Ennek megfelelően elsősorban a gyermek szülei, családja, azt követően az állam és végül a társadalom köteles biztosítani a gyermek fejlődéséhez szükséges feltételeket, melyek a felnőtté válásához szükségesek.

Az alapvető jogok biztosáról szóló 2011. évi CXI. törvény alapján, megkülönböztetett figyelmet kell fordítani a gyermekek jogainak védelmére, az ombudsman 2008 óta gyermekjogi honlapot is működtet (Gyermejjogok, 2017).

Témánk szempontjából, valamint a törvénymódosítások kapcsán érdemes említést, hogy a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. Törvény (Nkt.) már nem szerepelteti a hátrányos helyzetet: ez átkerült az 1997/XXXI. évi törvénybe. Ennek következtében 2013. szeptemberi hatállyal a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermek (fiatal felnőtt) fogalma és ennek megállapítása a gyermekvédelmi gondoskodás körébe tartozó hatósági intézkedés lett. A szabályozások módosításának célja a gyermekek hátrányainak kompenzálása, esélyeik növelése, a minél sikeresebb társadalmi integrációjuk segítése. Azonban a tör-

vény szövegéből elsősorban arra lehet következtetni, hogy a hátrányos helyzet meghatározó gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság alapvetően a családok anyagi helyzetét mutatja, és nem jelenti, nem fejezi ki egyértelműen a gyermek életminőségét, az iskolai sikerességét kedvezőtlenül befolyásoló egyéb hátrányokat (lakáskörülmények, szülők munkanélkülisége), ami a pedagógiai munka szempontjából különösen nem elhanyagolható szempont. Ezáltal 2013-tól – megítélésünk szerint – tovább szigorította a jogszabályi megfogalmazás a hátrányos helyzet értelmezését (Gáti, 1987; Makai, 2000; Várnagy – Várnagy, 2000). Ugyanakkor a hátrányos helyzetű tanulók számára a köznevelési törvény a különböző kedvezményekről is rendelkezik. Így a Nkt. 16 § (3) alapján az *„állami fenntartású és az állami feladat ellátásban közreműködő alapfokú művészeti iskolákban heti hat tanóra foglalkozás biztosított térítési díj ellenében a főtárgy elméletének és gyakorlatának elsajátításához, továbbá tanévenként egy meghallgatás és egy művészi előadás, és e szolgáltatások körében az iskola létesítményeinek, felszereléseinek használata. Minden esetben ingyenes a hátrányos, a halmozottan hátrányos helyzetű, a testi, érzékszervi, enyhe és közép súlyos értelmi fogyatékos, az autista tanuló részére az első alapfokú művészetoktatásban való részvétel”*. A törvény 50 § (1) bekezdése szerint, *„ha a településen több általános iskola működik, az egyes általános iskolai körzetet úgy kell meghatározni, hogy kialakíthatóvá váljon a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek egyenletes aránya a nevelési-oktatási intézményekben. Ha az általános iskola a felvételi kötelezettsége teljesítése után további felvételi, átvételi kérelmeket is teljesíteni tud, előnyben kell részesíteni a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók felvételi kérelmét”*. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek *„szülőjét megilleti az a jog, hogy gyermeke óvodába járatásához anyagi támogatást kapjon”*, amelyről azonban már a gyermekvédelmi törvény rendelkezik. Ehhez kapcsolódóan érdemes azt is megemlíteni, hogy a Gyvt. 12 § értelmében a *„szülők jogosultak arra, hogy a gyermekük fejlődését segítő ellátásokról tájékoztatást, neveléséhez segítséget kapjanak”*. Ezzel tökéletesen szinkronban és a jogharmonizáció megvalósulására is utalva az állam támogatásának szükségességét, tehát az állami és a szülői felelősségvállalás közti egyensúly fontosságát deklarálja az ENSZ Gyermek Jogairól szóló Egyezmény 18. cikkelye, amely szerint *„az állam kötelessége, hogy tájékoztassa a szülőket a gyermekeik iránti felelősségük tartalmáról, és felkészítse őket ennek gyakorlására”*.

A fentiekkel összefüggő állami feladat megvalósításának egyik színtere a közoktatás/köznevelés valamennyi intézménye, kiemelten az óvodák és az iskolák. A tartalmak közvetítői pedig a gyermekvédelmi feladatokat is ellátó pedagógusok, valamint, ha az intézményekben alkalmaznak segítő szakembereket, pl. szociális munkásokat, a gyermekvédelmi munkát segítő, koordináló szociálpedagógusokat, mentálhigiénikusokat, pszichológusokat, gyógypedagógusokat.

Ezeknek a segítő szakembereknek a jelenlétét, alkalmazását legitímálta, tehát az intézmények fenntartói számára kötelezően előírta már az 1997-ben hatályossá lett gyermekvédelmi törvény előtt az 1996-ban módosított közoktatási törvény. A közoktatási törvény további módosításainak eredményeként sajnálatosan a 2000-es évek elejére a fenntartók ilyen irányú kötelezettsége a „kötelező” kategóriából a „lehetségesbe” lágyult. A jelenleg hatályos Nkt. első változatában fenntartói hatáskörbe utalta annak eldöntését, hogy biztosít-e az adott köznevelési intézményben gyermekvédelmi felelősi státuszt vagy sem. A nemzeti köznevelési törvény – megjelenését követően – már módosult e tekintetben: kikerült a törvényből a fenntartói döntés lehetősége a gyermekvédelmi felelős státusz biztosítására. A törvény szövege alapján persze nem vitatható, hogy változatlanul kiemelt területként kezeli az intézményekben folyó gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátását. Az intézményvezetők felelősségi-/hatáskörébe sorolja e feladatok megszervezését és ellátását, abból kiindulva, hogy ennek a tevékenységnek az ellátása alapvetően a nevelési-oktatási intézmények helyi adottságaitól, helyzetétől függ. Tehát az intézményvezető szükség szerint bízhat meg egy pedagógust a gyermekvédelmi feladat ellátásával, tekintettel a helyi adottságokra (Nkt. 69 § (1) bekezdés f) pont). A jogalkotó kötelezővé teszi még az intézmény számára, hogy alapdokumentumaiban – SZMSZ, Pedagógiai Program – részletesen határozza meg a nevelési-oktatási intézményben a külső kapcsolatok rendszerét, formáját, módját, nevezetesen a gyermekjóléti szolgálattal való kapcsolattartást, a gyermekvédelemmel összefüggő pedagógiai munkát, a gyermek- és ifjúságvédelemmel összefüggő tevékenységet.

Ez a szabályozási mechanizmus mégis neuralgikus pontja az óvodai, iskolai nevelés gyakorlatának.

Hasonlóképpen említést érdemelnek a hazai jogalkotás során messzemenően figyelembe vett, a nemzetközi jog színterén megjelenő gyermekvédelmi vonatkozásban is meghatározó szabályozók. Néhány ezek közül:

1. 1950. november 4., Róma: Egyezmény az emberi jogok és az alapvető szabadságok védelméről (hazánkban az 57/1992 (X.15) OGY határozat, valamint 1993/XXXI. törvény);
2. 1989. november 20., New York: A Gyermekek Jogairól Szóló Egyezmény. A magyar Országgyűlés az 1991/LXIV. törvényben hirdette ki. Az Egyezmény napjainkig a világ 194 országában vált elfogadottá.
A Gyermekjogi Egyezmény rendelkezésének fontos aspektusai a 20-21., 23., 25. és 30. cikkelyek: a gyermekek speciális csoportjainak védelme mint állami gondozottak, örökbefogadottak, fogyatékosok, kisebbséghez tartozók, és a 22. és 38. cikkelyek: a gyermekek védelme rendkívüli helyzetben mint menekültek, háborús, fegyveres konfliktus esetén.

Az Egyezmény elfogadása önmagában természetesen nem teremtheti meg azokat a társadalmi feltételeket, amelyek a gyermek érdekében szükségesek, de bizonyos alapot nyújt ahhoz, hogy a gyermekek legfőbb érdekeit érvényesíteni lehessen. A dokumentum alapelvei az alábbiakban összegezhetők:

A részes állam jogalkotó- és jogalkalmazó szervei, valamint a szociális védelem köz- és magánintézményei minden, a gyermeket érintő döntésükben a „gyermekek legfőbb érdekét” kötelesek figyelembe venni, vagyis a gyermekek érdekét semmilyen más érdek nem előzheti meg. Az Egyezmény deklarálja, hogy a benne lefektetett jogokat a gyermekek számára minden megkülönböztetés – nevezetesen fajra, nemre, színre, nyelvre, vallásra, származásra vagy egyéb helyzete szerinti különbségtétel – nélkül biztosítani kell.

Az Egyezmény kimondja, hogy amennyiben a részes állam hazai jogszabályai vagy az ott alkalmazandó nemzetközi jog előnyösebb rendelkezéseket tartalmaz a gyermekre nézve, mint amit az Egyezmény előír, úgy azt a jogot kell alkalmazni. Vagyis a gyermek számára mindenben a legkedvezőbb lehetőséget kell biztosítani.

3. Az Európa Tanács Gyermekbarát Igazságszolgáltatásról szóló 2010-ben elfogadott Iránymutatása, amely a gyermekek jogait és legfőbb érdekeit szem előtt tartó, gyorsan lefolytatott, gyermekközpontú közigazgatási, büntető- és polgári igazságszolgáltatási eljárásokat fogalmaz meg elvárásként.

Ennek tükrében fókuszba kerül a gyermek érettsége, kora, értelmi képessége. A gyermekek bírósági meghallgatásának, várakoztatásának idejére is alapvető elvárás a gyermekbarát környezet biztosítása. A törvénnyel összeütközésbe került gyermekek számára speciális intézkedéseket indítványoz. Ennek megfelelően Magyarországon is megtörtént a polgári eljárási, a büntető eljárási és a közigazgatási eljárási szabályok módosítása, pl. a gyermek meghallgatására vonatkozó szabályok tekintetében (<http://gyermekbarat.kormany.hu/>). Tapasztalatok alapján „gyermekbarátabbá”, pontosabbá vált a gyermek eljárásokban való részvétele, lehetőleg minél kevesebb alkalommal való meghallgatása, számára barátságos környezetben. A rendőrségnél kialakították a gyermekbarát meghallgató szobákat (megyéenként legalább egy helyen elérhető), ahol adottak a feltételek, hogy a gyermekek a lehető legkisebb szorongással vegyenek részt a kihallgatás számukra érzelmileg megterhelő folyamatában. Ugyancsak a gyermek érdekét szolgálja, ha vallomásának felvételénél pszichológus, pedagógus vagy szociális munkás jelenléte biztosítható.

A felidézett jogszabályok alapján kirajzolódik a hazánkban modern, európai normákhoz egyre inkább illeszkedő intézményhálózat, valamint stabilnak mondhatók a törvényességi keretek, különböző jogszabályok, amelyek közvetlenül vagy közvetetten szabályozzák a gyermekek védelmét. Mindezek

megnyugtató módon tükrözik a gyermekvédelem pozitív szemléletváltásához szükséges elvi alapokat, amelyek a következőkben fejeződnek ki:

- Hangsúlyozódik, és előtérbe kerül a gyerek mint önálló személy, a család mint önmaga irányításában kompetens kisközösség, és korlátozódnak, szabályozottá válnak az állam és képviselőinek beavatkozási módjai, formái, lehetőségei a családok életébe.
- Prioritásként jelennek meg a szülők jogai és kötelezettségei gyermekük nevelésében, fejlődésének biztosításában, ugyanígy az állami ellátás különböző szintjein is.
- Szélesebb értelmezési keretet kapnak a prevenció, a megelőzés különböző szintjei.
- A kezelés és gondozás, valamint az ellátás különböző területein több és felkészültebb szakember, újabb intézmények állnak rendelkezésre a segítség-re szoruló családoknak, akik legtöbbször maguk dönt(het)ik el, hogy a lehetséges beavatkozásnak melyik formáját kérik, és igénybe veszik-e azokat.
- Nyomatékosan jelenik meg a gyermekvédelem szolgáltatás jellege, a széleskörű információk és lehetőségek biztosítása.
- Minden településen kiépült a helyben elérhető alapellátási szolgáltatásrendszer, valamint jogi garanciák alapozzák a gyámhatósági munka szervezetesebb és szakszerűbb lebonyolítását, működtetését.

IV. A gyermekvédelmi rendszer struktúrája, változékonysága

A hazai és nemzetközi jogi normatívák, valamint a különböző tudományelméleti megfontolások figyelembe vételével rendeződik jól áttekinthető és érvelhető struktúrába a gyermekvédelmi ellátás folyamata. Az államnak a gyermekvédelmi feladatának céltételezésből kiindulva két fő területet kell szerveznie, koordinálnia, működtetnie. Egyfelől deklaráltan prioritást élvez a gyermek családban történő felnövekedésének támogatása, továbbá a keletkező problémák, anomáliák kezelésének, megszüntetésének segítése, másfelől pedig az erőforrásukat veszített családokból a gyermekeket kiemelni kényszerülő esetekben a családpótló ellátások működtetése. E két fő szempont mentén határolódik el a tartalmi munka szempontjából az ellátás két szintje, két területe, az alap- és szakellátás, ugyanakkor össze is kapcsolódnak az ellátások jogi legitimitását biztosító határozatok, hatósági intézkedések mentén. A gyermekjóléti alapellátások a családban történő nevelkedés biztonságát vállalja, segíti; a szakellátás a vér szerinti családot pótló ellátási formákat szervezi, irányítja. A rendszer működésének eredményességét, értékét az adja, ha érvényre jut a

szolgáltatások preferálása. Az óvó, védő, segítő tevékenységek során érvényesülnie kell annak a tételnek, hogy a családok életébe történő beavatkozásra kizárólag abban az esetben kerülhet sor, ha a gyermek érdekében az elengedhetetlen, akkor viszont annak elmulasztására ne legyen precedens.

A gyermekvédelmi törvény hatályba lépése óta eltelt húsz évben sor került számos indokolt változtatásra. Ami azonban változatlanul és indokoltan stabil, az a feladat- és jogkörök gyakorlásának rendszere (*1. táblázat*).

Mielőtt a közös gondolati utunk végére érnénk, érdemes még betekinteni egy olyan területre, amely az 1997/XXXI. Gyvt. innovációjaként is definiálható: ez pedig a gyermekjóléti szolgáltatás, a gyermekjóléti szolgálatok/központok szektora. A gyermekjóléti szolgáltatás gyermekvédelmi törvény „teremtménye”, nincs igazán jogelődje. Viszont van jelentős, felelősségteljes feladat- és hatásköre az alapellátások területén. Jelzőrendszeri funkciójának eredményes és hatékony működtetéséhez komoly szemléletváltást kívánt meg minden olyan szakmaterület képviselőjétől, aki a gyermekekkel kapcsolatban tevékenykedik. A Gyvt. 2 §-a és 17 §-a részletesen meghatározzák, milyen szereplők (természetes és jogi személyek) járnak el törvényi felhatalmazásuk alapján a gyermekek védelmében. A Gyvt. 2 § (1) bekezdése a helyi önkormányzatokat, gyámhivatalokat, bíróságokat, rendőrséget, ügyészséget, pártfogó felügyelői szolgálatot nevesíti. A Gyvt. 17 § (1) bekezdésében pedig a következő felsorolásban azok nevesítettek, akik jelzőrendszeri szerepkörben felelősséggel tartoznak jelezni a Jóléti Központ felé, ha a gyermek veszélyeztetésének első jelei felmerülnek:

- Az egészségügyi szolgáltatást nyújtók, így különösen a védőnői szolgálat, a háziorvos, a házi gyermekorvos;
- A személyes gondoskodást nyújtó szolgálatok, így különösen a családsegítő szolgálat, a családsegítő központ;
- A köznevelési intézmények;
- A rendőrség;
- Az ügyészség;
- A bíróság;
- A pártfogó felügyelői szolgálat;
- Az áldozatsegítés és a kárenyhítés feladatait ellátó szervezetek;
- A menekülteket befogadó állomás, a menekültek átmeneti szállása;
- Az egyesületek, az alapítványok és az egyházi jogi személyek;
- A munkaügyi hatóság.

GYERMEKVÉDELMI RENDSZER			
PÉNZBELI ÉS TERMÉSZETBENI ELLÁTÁSOK	SZEMÉLYES GONDOSKODÁST NYÚJTÓ ELLÁTÁSOK		HATÓSÁGI INTÉZKEDÉSEK
Rendszeres Gyermekvédelmi Kedvezmény	GYERMEKJÓLÉTI ALAPELLÁTÁS	GYERMEKVÉDELMI SZAKELLÁTÁS	Védelembé vétel
Gyermektartásdíj megelőlegezés	Gyermekjóléti Szolgáltatás/Központ változás: együtt a családsegítő központokkal CSSGYJK	Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat (TEGYESZ) Gyermekvédelmi Szakértői Bizottság	HH/HHH megállapítása
Otthonteremtési támogatás	Napközbeni ellátások bölcsőde: mini, munkahelyi, családi családi napközi: Ø házi gyermekfelügyelet: Ø alternatív ellátások	Otthont nyújtó ellátások Nevelőszülők Gyermekotthonok Lakásotthonok	Ideiglenes hatályú elhelyezés
Óvodáztatási támogatás	Átmeneti gondoskodás: helyettes szülő gyerekek átmeneti otthona családok átmeneti otthona	Utógondozói ellátás Utógondozói otthonok Külső férőhelyek	Nevelésbe vétel
Családi pótlék természetben, iskoláztatási támogatás felfüggesztése		Reszocializációs intézmények Javítóintézet (Fiatalkorúak börtöne) Minisztériumi feladatkör	Nevelési felügyelet
		„SOS Gyermekfalu” Battonya-Orosháza Kecskemét Kőszeg	Utógondozói ellátás
			Megelőző pártfogás
helyi/települési önkormányzat feladata	helyi/települési önkormányzat feladata	megyei önkormányzat feladata	gyámhivatali, jegyzői (gyámhatósági) feladat

1. táblázat: A gyermekvédelmi rendszer modellje (forrás: saját szerkesztés)

A Gyvt. 17 § (2) bekezdésének a) és b) pontja alapján, a fentiekben meghatározott intézmények és személyek kötelesek egyrészt jelzéssel élni a gyermek veszélyeztetettsége esetén a gyermekjóléti szolgálatnál, másrészt hatósági eljárást kezdeményezni a gyermek bántalmazása, súlyos elhanyagolása vagy egyéb más, súlyos veszélyeztető ok fennállása, vagy a gyermek önmaga által előidézett súlyos veszélyeztető magatartása esetén.

Ugyanakkor a Gyvt. 17 § (3) bekezdése alapján, a fent meghatározott személyek, szolgáltatók stb. kötelesek egymással együttműködni és egymást kölcsönösen tájékoztatni. A Gyvt. 17 § (4) bekezdése alapján, ha a gyermekvédelmi jelzőrendszer tagja jelzési vagy együttműködési kötelezettségének nem tesz eleget, a szociális és gyámhivatal – jelzésre vagy hivatalból – értesíti a fegyelmi jogkör gyakorlóját és javaslatot tesz az érintett személlyel szembeni fegyelmi felelősségre vonás megindítására. Komoly felelősség terheli az érintett szakembereket, a pedagógusokat is, akiknek munkájával kapcsolatban egy gondolat erejéig még érdemes elidőzni. Korábban történt már utalás arra a törvényi módosítás sorozatra, amelynek eredményeképpen jelenleg a köznevelési intézményekben nem köteles a fenntartó gyermekvédelmi feladatok ellátására önálló vagy fél státuszt biztosítani. Ennek számtalan hátrányát tapasztalják meg a pedagógusok, akik mind a köznevelési törvény, mind a pedagógus etikai kódex „betűje szerint” (és egyébként is!) gyermekvédelmi feladatokat is el kell, hogy lássanak. Mindahányan úgy, hogy a pedagógusképzési éveik során nem vagy csak érintőlegesen tanultak, tájékozódtak erről a szakterületről. (A pedagógusképzés ezzel kapcsolatos dilemmáiról egy másik gondolatkör kapcsán érdemes majd szót ejteni.) Aligha szükséges részletezni a miértekre adható reakciókat. Dönteni jól, dönteni időben, jelezni a legmegfelelőbb helyek felé, adminisztrálni, kapcsolatot működtetni stb. az oktató-nevelő munkájuk mellett, felelősség és sok idő kérdése!

Személyes tapasztalataimmal, saját „mini empiriámmal” támasztom alá e mostani hangnélküli problémafelvetések indokoltságát, jogosultságát, mert ezek nem csak belőlem fakadnak. A pedagógus továbbképzési programok során hosszú évekre visszamenően gyűjtöm gyakorló pedagógusok által a vizsgadolgozatokban leírt, elemzett gyermekvédelmi eseteik bemutatását, megoldásaikat, amelyek egyértelműen tükrözik az iskolai, óvodai gyermekvédelem fennakadásait, gondjait. (Csak 2011-től, a köznevelési törvény bevezetése óta a Neptun adataim alapján 355 dolgozat íródott e témában.) Szinte valamilyen esetben nehezíti az osztályfőnök, a szaktanár problémamegoldását a kapcsolattartásban rejlő komplikációk sorozata. A legtöbb esetben körülményes vagy nincs találkozási idő, amikor kellene, a gyerekek fejlesztésének időpontjai kitolódnak, a szülők alig érnek rá az érdemi megbeszélésekre vagy

agresszíven elhatárolódnak, cserélődnek a családgondozók (fluktuáció), tehát az időtényező, valamint a szakmai bizonytalanság megélése a legtöbbször megfogalmazott nehézség a pedagógusok körében a gyermekvédelmi munkát illetően. Narratívaként idézet egy 2016-ban mentortanárról szakvizsgás képzésben részt vett, egy lakótelepi általános iskola magyar-honismeret szakos, közel 20 éves tanítási gyakorlattal rendelkező tanárnő dolgozatából: „*Azt tapasztaltam, hogy a Családsegítő Szolgálat megkeresése után megállt az idő. Sokáig nem történt semmi, a kijelölt családsegítő az iskola felé nem tett jelzést az ügygel kapcsolatban. Csak a szociálpedagógusunkkal együtt elvégzett »nyomozásnak« volt köszönhető, hogy megtudtuk, az anya szerint nincs semmi gond – mindezt telefonon beszélte meg a családsegítővel. [...] Nem értettem azt sem, hogy miért vállalta az iskolában való megjelenését olyan nehezen. A találkozásunkkor megértettem. Egy rendkívül fiatal, törekeny hölgy személyében találkoztam először »esetgazdaként« családgondozóval. A beszélgetés elején közölte, hogy neki kevés eszköze van ahhoz, hogy bármilyen változást elérhesen az esettel kapcsolatban. Elismételte, amit telefonon már közölt velünk – az édesanya szerint az iskola túloz, a gyerekekkel minden rendben van otthon. [...] Kollégáim és én is úgy éreztem, hogy a mi szavahihetőségünket kérdőjelezi meg egy olyan személy, aki az eset érintettjei közül senkivel sem találkozott még személyesen. [...] Úgy vélem, ennek a hivatásnak a gyakorlásához feltétlenül szükség van bizonyos életkorra. [...] A leginkább a Szolgálat átalakítása utáni események bizonytalanítanak el. Az újonnan kijelölt gondozó az alanyokkal történő személyes kontaktus nélkül megszüntette a gondozást. Ismét úgy érzem, hogy a véleményem egyáltalán nem számít. [...] Meg kell jegyezni, hogy amikor a tanulóval beszéltem arról, hogy ismét a Szolgálathoz fordulok majd segítségért, sírva kért, hogy ne tegyem, mert megint bántani fogják otthon(!). [...] Adott tehát az osztályban egy BTM-es, állandó gyógyszeres kezelést igénylő serdülőkorú fiúgyermek, akit a családban fizikailag és mentálisan is bántalmaznak; képességeit, készségeit meghaladó elvárásokat támasztanak vele szemben, teljes következtelenséggel nevelik, és gyakorlatilag alig tehetek valamit. [...] Ugyanakkor egy másik eset megbeszélése alkalmával a családsegítő és az esetmenedzser is elmondta, hogy tulajdonképpen felsőbb utasításra történik minden – a gondozás megszüntetése, a védelembe vétel megtagadása, a családból való kiemelés tiltása nagyon indokolt esetben is. [...] Szomorú ezt hallani. Szeretném mégis azt feltételezni, hogy mindez a kezdeti átmeneti időszakban lesz csupán így. Leginkább azt szeretném hinni – és tapasztalni is – hogy az alapellátás feladatainak elvégzéséhez nagyobb létszámú apparátus áll majd rendelkezésre.”*

Van tehát bőségesen teendője a köznevelési ágazat szereplőinek, hogy ne csupán a sokrétű törvényességi elvárásoknak feleljenek meg, amihez biztos felkészültséggel kell rendelkeznie a gyermekvédelmi területről, hanem a gyerekek, felnőttek sorsának megsegítéséhez is érdemben hozzájáruljanak, miközben alapfeladatukat (oktatás-nevelés) is maximálisan elláthassák. Ezzel kapcsolatban meg kell említeni még egy nagyon fontos elemét a törvényi szabályozásnak. A gyámhivatal a gyermekvédelmi jelzőrendszer elégtelen működése esetén megteszi a Gyvt. 17 § (4) és (5) bekezdésében foglalt intézkedéseket, azaz amennyiben a gyermekvédelmi jelzőrendszer tagja jelzési vagy együttműködési kötelezettségének nem tesz eleget, a szociális és gyámhivatal értesíti a fegyelmi jogkör gyakorlóját és javaslatot tesz az érintett személlyel szembeni fegyelmi felelősségre vonás megindítására. Nemcsak a jelzés elmaradása alapozza meg a fegyelmi felelősségre vonást, hanem az is, ha a jelzőrendszeri tag nem vesz részt a jelzőrendszer munkájában, pl. esetkonferencián való részvétel. Továbbá, ha a jelzőrendszeri tag súlyosan vét a szakmai szabályok ellen a munkajogi felelősségén túl, a munkáltató és a szociális és gyámhivatal részéről felmerülhet a foglalkozás körében elkövetett veszélyeztetés bűncselekménye miatti feljelentés megtételének szükségessége.

V. Szubjektív befejezés

A hazai gyermekvédelmi rendszer aktuális átalakulási tendenciáinak figyelemmel kísérése során, és csak néhány területet érintve, megállapítható, hogy korszerű, rugalmas, hazai és nemzetközi jogszabályi keretek között biztosított a további hatékony működése. Nyomon követhetőek azok a törvényi innovációk, amelyek a helyi ellátási rendszerek fejlesztésével, fejlődésével összhangban a családok fokozott védelmét, a gyermekek indokolt családban tartását segítik. (Nem térhettünk most ki a napi aktualításokra, az éppen bevezetendő vagy ebben az évben bevezetett törvényi változásokra, pl. az elégtelen együttműködés miatti szigorítások vagy újabb módosítási javaslatok indokoltságának véleményezésére.) A szükséges szigorú szakmai kontrollháttérrel szerveződő és alkalmazható protokollok mentén, valamint igényes, korszerű, családbarát (fejlesztő) programokkal csökkenthető továbbra is az állami gondoskodásba kényszerülő gyermekek száma. A területi ellátást illetően a hatósági és szakmai feladatok elkülönülése, s ezzel összefüggésben a megújuló dokumentációs rendszer beindítása, működtetése, kutatások szerveződése is megszüntetheti a személyes sorsok összekuszálásának esélyét, lehetőségét. A jól koordinált és kontrollált képzési, továbbképzési programok is garanciái a hatékony preventív gyermekvédelmi munkának.

De nem hagyható figyelmen kívül, hogy a gyermekvédelem rendszere, gyakorlata, eredményessége vagy eredménytelensége az adott társadalmi, gazdasági, kulturális struktúrában értelmezhető, értékelhető. Ebből következően az állampolgárok egészségi, mentális, jogi biztonsága nyilvánvalóan akkor válik stabilá, ha a létfeltételek, a gazdasági potenciálok is elősegítik az emberi kapcsolatok gazdagítását, ápolását, az egymásra figyelést. És nem utolsó sorban, ha a gyermek mint érték, a harmónia, az életigenlés megtestesítőjeként jelenik meg a családokban. Vélhetően akkor fog számottevően csökkenni a sérült gyermekek, felnőttek és családok száma. És ahogy utaltunk már rá, az sem kétséges, hogy mindig lesznek olyanok – gyerekek, fiatalok, felnőttek –, akik kényszerűen ki kell, hogy kerüljenek vér szerinti családjukból az ott elszenvedett lelki vagy fizikai bántalmazások miatt.

A szociálpolitikának – mint a társadalmi gondoskodás eszköze – fő törekvése a szociális ellátások körének szélesítése. Tendencia, hogy az anyagi lét pénzbeli és dologi támogatásain túl a személyes, humán ellátási és szolgáltatási rendszerek is kiépüljenek és hatékonyan működjenek. A szociálpolitikának, a gyermekvédelemnek is abban rejlik az eredményessége, ha képes segíteni a családok életében bekövetkező negatív változások indukálta működési zavarok megszüntetésében, enyhítésében. És ezt oly módon tudja szervezni és koordinálni, hogy a segítségre szoruló kliensek nem érzik magukat személyiségükben sértve, megalázva, hanem egyedi szükségleteikhez igazodva kapnak ellátást, gondozást. És tovább erősödik az a szemlélet és praxis is, hogy a szociálpolitika, gyermekvédelem nem csak a már krízishelyzetbe jutott, veszélyeztetett vagy hátrányos helyzetű egyéneket, családokat segíti, hanem szociális ellátórendszere kiterjed az egész társadalomra, hatékony megelőzési stratégiával.

Hivatkozások

Csorna, Kálmán (1929): *A szociális gyermekvédelem rendszere*. Eggenberger Könyvkereskedés, Budapest.

Domszky, András (szerk.) (1994): *A gyermekvédelem nemzetközi gyakorlata*. Pont Kiadó, Budapest.

Gáti, Ferenc (1987): *Gyermek- és ifjúságvédelmi az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Hanák, Katalin (1978): *Társadalom és gyermekvédelem*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Havasi, Éva: A hazai gyermek szegénység időbeli változásai. In: Ferge, Zsuzsa – Darvas, Ágnes (szerk.) (2009): *Gyerekesélyek Magyarországon*. Budapest.

- Herczog, Mária (1997): *A gyermekvédelem dilemmái*. Pont Kiadó, Budapest.
- Herczog, Mária (2001): *Gyermekevédelmi kézikönyv*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest.
- Kopp, Mária – Kovács, Mónika Erika (szerk.) (2006): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Makai, Éva (2000): *Szétszakadt és meg nem font hálók*. Okker Kiadó, Budapest.
- Várnagy, Elemér – Várnagy, Péter (2000): *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- Veczkó, József (1999): *Gyermekek és ifjúságvédelem*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Volentics, Anna (1999): *Gyermekevédelem és reszocializáció*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
1901. évi VIII. törvénycikk. URL: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6822> (utolsó letöltés: 2017. 03. 13.)
- Egyezmény az emberi jogok és az alapvető szabadságok védelméről. 1950. november 4., Róma. URL: http://www.europatanacs.hu/pdf/Emberi_jogok.pdf (utolsó letöltés: 2017. 03. 13.)
- A Gyermek Jogairól Szóló Egyezmény. 1989. november 20., New York. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99100064.TV (utolsó letöltés: 2017. 03. 13.)
1997. évi XXXI. törvényt a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV (utolsó letöltés: 2017. 03. 13.)
- Magyarország Alaptörvénye. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100425.ATV (utolsó letöltés: 2017. 03. 13.)
- Az Európa Tanács Gyermekbarát Igazságszolgáltatásról szóló 2010-ben elfogadott Iránymutatása. URL: http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/child-justice/Source/GuidelinesChildFriendlyJustice_HU.pdf,) (utolsó letöltés: 2017. 03. 13.)
- Országos Egészségtudományi Szakkönyvtár. URL: <https://medinfo.aeek.hu/index.php/2016/11/18/eurostat-itt-fenyeget-az-elszegenyedes> (utolsó letöltés: 2017. 03. 13.)
- Gyermekek jogi honlap. URL: <http://www.gyermekekjogok.ajbh.hu> (utolsó letöltés: 2017. 03. 13.)

Példakép, másképp – gyermekotthonban élő gyerekek példaképválasztásainak kvalitatív vizsgálata

Milyen példaképeket választ magának a mai 12-18 éves korosztály? Melyik szocializációs forrás a legmeghatározóbb? Milyen szempontok, értékek megnevezésével indokolják a fiatalok választásait, vagy éppen milyen indokkal utasítják el a választást? Hazánkban – mint azt látni fogjuk – több kutatás is vizsgálta már ezeket a kérdéseket. Az eredmények alapján az a határozott kép rajzolódik ki, hogy a fiatalok nagy része nem választ példaképet magának, aki pedig választ, az leginkább a családból vagy a média világából nevez meg valakit. De vajon hogyan alakul ez a kép az olyan fiatalok körében, akik gyermekotthonban nevelkednek? Ők kiket neveznek meg orientációs személynek szüleik helyett, és milyen értékkategóriák mentén rendeződnek választásaik? „Biztos vagyok benne, hogy a tévéből, a celebek közül választanak példaképet maguknak. Nótár Mary, L.L. Junior, meg az Éjjel-Nappal Budapestből az a nagydarab. Most nem jut eszembe a neve, én nem nézek Éjjel-Nappal Budapestet” – így vélekedik a kérdésről egyik interjúalanyom, egy intézeti nevelő (N12). Vajon a többi nevelő is így gondolkodik erről a kérdésről? És ha igen, ez mennyire áll összhangban a fiatalok válaszaival? Elsősorban ezekre a kérdésekre keresem a választ gyermekotthonban élő fiatalok és ott dolgozó felnőttek körében végzett, strukturált interjúkra épülő vizsgálatommal.

I. A kutatásról

A példaképválasztás témakörében 2017 februárjában 62 strukturált interjút vettem fel az országban működő három nagy gyermekotthon egyikében. Kvalitatív vizsgálatom keretében 42 12-18 év közötti bentlakó gyereket/fiatalt, 17 nevelőt, 2 szakmai vezetőt és egy pszichológust kérdeztem meg.

Vizsgálati eljárásomat László Miklós 1998-2013 között zajló hazai kutatássorozatának vonatkozó kérdéseire igazítottam (László, 1999, 2001, 2010, 2014; László – Danó, 2015). E kérdőíves kutatások többek között a média és a médiaszereplők értékorientáló szerepét vizsgálták a fiatalok körében, azt, „hogyan miként képes a médiumok által teremtett kulturális környezet

befolyásolni vagy felülírni az értéktudatot hagyományosan meghatározó szocializációs értékművek hatását". (László – Danó, 2015: 201). Lászlóék kérdőívének példaképválasztásra vonatkozó blokkja a következő nyitott kérdésekből állt: „*Nevez meg egy olyan személyt, akihez felnőtt korodban a legjobban szeretnél hasonlítani!*”, „*Ki ő? Mi a foglalkozása?*”, „*Sorold fel azokat a tulajdonságokat, amelyek miatt választottad!*”, „*Ha nincs ilyen személy, miért nincs?*” (uo.).

Az összevethetőség érdekében ugyanezeket a kérdéseket tettem fel én is interjúalanyaimnak, illetve ezen kívül még a következő információkat rögzítettem: név, életkor, jelenlegi iskola, évfolyam, évisméltlések száma, tévézés gyakorisága, internethasználat gyakorisága, internetezésre alkalmas eszközökhöz való hozzáférés, gyermekvédelemben eltöltött évek száma, családdal (azon belül a szülőkkel) való kapcsolattartás gyakorisága és módja.

Az intézetben dolgozó nevelőket, szakembereket – miután megismertettem őket a gyerekeknek feltett kérdéseimmel – arról faggattam, mit gondolnak arról, hogy leginkább milyen körből kerülnek ki a gyerekek példaképei, és vajon milyen emberi tulajdonságok dominálnak az indoklásukban. Arra is választ vártam tőlük, hogy azok a gyerekek, akik nem választottak példaképet, vajon meg tudták-e indokolni, hogy miért nem választanak, és mi lehetett a legjellemzőbb indokuk. A példaképválasztásra vonatkozó kérdéseken kívül az egyik szakmai vezetőt az érintett intézmény és lakóinak bemutatására is megkértem.

A válaszokat minden esetben diktafonnal rögzítettem, majd legépeltem és tartalomelemzésnek vettem alá. Az interjúalanyok nevét kódokra váltottam: a lányok kódja L-lel, a fiúké F-fel, a nevelőké N-nel, a szakmai vezetőké SZ-szel, a pszichológusé pedig P-vel kezdődik (a tanulmányban felhasznált interjúrészletek után ezek a kódok olvashatók). A választott példaképek, a hozzájuk kapcsolódó tulajdonságok, illetve a nemleges válaszok indoklásának rendszerezéséhez kiindulásként a László-féle tanulmányokban szereplő kategóriákat vettem alapul (László, 2010; László – Danó, 2015).

Egyértelműen a kvalitatív kutatás előnyének tekinthető a kérdőíves eljárással szemben, hogy az értelmezési problémák tisztázására *face to face* sor kerülhetett. Így derült fény többek között arra is, hogy a példaképként megnevezett „*bátyám*” tulajdonképpen egy testvérként kezelt jó barát, az „*anyukám*” pedig nem az édesanyja a válaszadónak, hanem egy hivatásos nevelőszülő, akinél korábban élt. Az orientációs személyek tulajdonságainak feltérképezése során is többször szükség volt a szavak értelmezésére. Megtudtam például, hogy mit jelent beszélgetőpartnerem számára a „*stabil*” mint emberi tulajdonság. De erről majd később.

II. A terepről és az interjúalanyaimról

Kutatási terepem egy több lakásotthonból álló nagy gyermekotthon, amely megszakítás nélküli munkarendben otthont nyújtó ellátást biztosít az ideiglenes hatállyal elhelyezett vagy nevelésbe vett gyermek számára, illetve szükség esetén fiatal felnőttek számára is utógondozói ellátást biztosít (részletesebben: 1997. évi XXXI. törvény 57-59. §). Jelenleg az intézmény lakóinak átlagéletkora 15 év, a legfiatalabb gondozott 8, a legidősebb pedig 24 éves. Ugyanezen a terepen, ugyanezen résztvevők körében végzett kutatásokat Lőrincz Andrea (Lőrincz, 2017a; 2017b).

Bár az 1997-es gyermekvédelmi törvény életbelépését követően a nagy létszámú nevelőotthonokat felszámolták, azonban ez a több, mint 100 gyermeknek otthont adó, barátságatlan hangulatú épületmonstrum mégis megmaradt, csupán szervezetiileg alakult át, és benne kisebb, családiasabb lakásotthonok kialakítására került sor.

Az intézmény 3 nagyobb otthonból áll, a 3 otthon pedig összesen 9 csoportra oszlik. A maximum 12 gyermeket befogadó csoportok koedukáltak és életkorilag is vegyesek. Minden csoportban található egy nappali, egy konyha étkezővel, egy fürdőszoba és 3-4 hálószoba. A lakóterek fizikai állapota változó, de összességében inkább szegényesnek és lehangolónak mondható, maga az épület külseje, illetve annak csoportokon kívüli belső tere pedig egy börtön hangulatát idézi. A szakmai vezetővel folytatott beszélgetésem tovább árnyalja a képet (SZ01). Ennek nyomán e zord épületben egy túlbürokratizált, folyamatos szakemberhiánnyal küzdő, kényszerűségből speciális ellátást igénylő gyerekeket is befogadó, az érdemi pedagógiai munkát, hátránykompenzálást és prevenciót lehetetlenné tevő intézmény körvonala jelenik meg. Mindez sajnos korántsem meglepő azoknak a hazai kutatásoknak az ismeretében, amelyek évtizedek óta igyekeznek felhívni a figyelmet a gyermekvédelmi rendszer diszfunkcionális működésére, amelynek menthetetlen kárvallottjai azok a kikerülő fiatal felnőttek, akik nem képesek lezárni halmozottan traumatizált múltjukat, nem tudnak megküzdzeni a felnőtt szerepekkel, alacsonyak a foglalkoztatási esélyeik, így a jóléti ellátórendszer állandó támogatására szorulnak. (A teljesség igény nélkül: Novák, 1991; B. Aczél, 1994; Herczog, 1997, 2001; Vidra Szabó, 2000; Bede – Vida, 2001; Szikulai, 2006; Rác, 2006, 2012).

De pontosan kik is voltak az interjúalanyaim a gyermekotthon lakói közül? Kiválasztásuk nem volt nehéz, ugyanis a fent említett 100 fős létszám igencsak csalóka. A fiatalok csupán kicsivel több, mint a fele érhető el az intézetben, sokan tartós vagy ideiglenes szökésben vannak, azaz engedély nélkül ismeretlen

helyen tartózkodnak, továbbá jelenleg kilencen büntetésüket töltik valamely büntetés-végrehajtási intézményben.

Mivel a hazai példaképkutatások többsége 12-18 éves gyerekeket vizsgált, így én is ezt az életkori intervallumot céloztam meg. Jelenleg (2017. március 13-i adat szerint) összesen 105 gondozottja van az otthonnak, közülük 80-an 12-18 év közöttiek. Miután kiderült, hogy a kutatásom idején ebből a körből összesen legfeljebb 47 főt érhetek el, ezért úgy döntöttem, hogy megpróbálom mindnyájukat megkérdezni egy-egy rövid interjúban. Összesen 9 alkalommal látogattam el az intézménybe, és e látogatások során a 47 potenciális interjúalanyomból 45-tel sikerült is találkoznom. Közülük csupán 3 fiatallal nem tudtam interjút készíteni: az egyik lányt nem tudtam rávenni a beszélgetésre, egy értelmileg akadályozott siket lánnyal nem tudtam megértetni magam, egy kamasz fiú pedig két találkozás alkalmával is valamilyen kábítószer hatása alatt állt, így nem tudtunk értelmesen beszélgetni.

Összesen tehát 42 12-18 éves fiatallal készítettem interjút. Nemenkénti és koronkénti eloszlás alapján szerencsésen vegyes mintával dolgozhattam: 20 fiút és 22 lányt kérdeztem meg, a különböző életkorú gyerekek pedig 5-8 fővel képviseltették magukat a kutatásban. Válaszadóim közül 23-an általános iskolába, 13-an szakiskolába járnak, 1 lány pedig szakközépiskolában tanul. Egy 14 éves 6. osztályos fiú jelenleg nem jár iskolába, mert büntetés-végrehajtásra vár. A 16-17 évesek közül 4-en pedig már abbahagyták tanulmányaikat (közülük 2 fő fejezte be a 8. osztályt). A mintában szereplő gyerekek többsége (26 fő) már több, mint kétszer ismételt évet, van köztük olyan is, aki 14 évesen még csak 3. osztályba jár.

Mivel a hazai példaképkutatások szervesen kapcsolódnak a médiaszocializációs vizsgálatokhoz, ezért én is fontosnak tartottam néhány adatot rögzíteni válaszadóim tévé- és internethasználatával kapcsolatban. A 2016-os hazai nagymintás ifjúságkutatás (Székely – Szabó, 2016) eredményeivel összehasonlítva elmondhatjuk, hogy az általam vizsgált gyermekotthonban élő 12-18 éves fiatalok hasonló mértékben néznek televíziót és használnak internetet, mint a hazánkban élő 15-29 éves korosztály. Az általam megkérdezettek kétharmada napi rendszerességgel tévézik, illetve szintén kétharmaduk naponta internetezik. Összesen 3 fő az, aki sem nem tévézik, sem nem internetezik napi rendszerességgel. Míg az országos reprezentatív mintában szereplő fiatalok 87%-ának (az Észak-Magyarországon élők 72%-ának) van otthon internet-hozzáférési lehetősége, addig a gyermekotthonban ez az arány 100%-os.

Mivel a példaképkutatásokban értelemszerűen a család-faktor is megjelenik, így lényegesnek tartottam feltérképezni azt is, hogy a gyermekotthonban nevelkedő fiatalok tartják-e a kapcsolatot családtagjaikkal. A 42 válaszadóm

közül 22 fő legalább az egyik szülejével tartja a kapcsolatot, 12 főnek egyáltalán nincs kapcsolata a családjával, 8 fő pedig a szüleivel nem, de más családtagokkal kapcsolatban áll. A leggyakoribb kapcsolattartási módként a Facebookot említették a fiatalok, de 3 kivétellel az online kapcsolattartáson kívül személyes találkozásokra is sor kerül.

III. A hazai kérdőíves kutatások nyomán körvonalazódó kép

Tanulmányomban nem céloim sem a vonatkozó szociológiai elméleti háttér bemutatása, sem a példaképek változásának történeti áttekintése, csupán egy pillanatképet igyekszem megrajzolni a legfrissebb hazai kutatások segítségével a mai fiatalok példaképválasztásairól, amelynek kontextusába helyezhetem majd saját kvalitatív kutatási eredményeimet.

A közelmúlt nagy volumenű hazai példaképkutatásai egytől-egyik a médiafogyasztási szokások és a médiahatások vizsgálatának keretében zajlottak. László Miklós kutatássorozatának adatait böngészve számomra a legszembetűnőbb jelenség, hogy a példaképet nem választó fiatalok aránya igen magas (40% fölötti), és ez az arány a hátrányos helyzetű válaszadók körében a legmagasabb (49%) (László, 2010; László – Danó, 2015). Mivel a kérdőív instrukciói alapján a nem választók közel fele indokolta is döntését, így megtudhatjuk, hogy legtöbbjük azért nem nevez meg példaképet, mert nem akar másokra hasonlítani, egyedi/önmaga szeretne lenni (36,3%) (László, 2010). Egy hasonló hazai kutatásban, amelyet az Ipsos végzett 2011-ben 8-14 éves gyerekek körében, a válaszadók 63%-a nem nevezett meg példaképet, és ez az arány a 12 évnél idősebbek körében (tehát a saját kutatási mintám életkor-intervallumában) még nagyobb volt (Kid.Comm, 2012).

Lászlóék legfrissebb kutatása alapján a példaképet választó fiatalok leginkább szüleiket nevezik meg orientációs személyként (25%), vagy a médiából választanak maguknak példaképet (20%). A kutatássorozat eredményeit összehasonlítva azt látjuk, hogy a szülőket választó fiatalok aránya enyhén csökken, illetve hogy a lányok a korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan most is nagyobb arányban választják szüleiket, a fiúk pedig inkább a médiából nevezik meg példaképüket (László – Danó, 2015). Az Ipsos vizsgálatában is a legtöbb fiatal valamelyik szülejét nevezte meg (11%), és bár összesített médiakategóriát nem jelöl a kutatási beszámoló, azonban a táblázatokból kiolvasható, hogy a szülő és a médiaszemély választása hasonló arányú (Kid.Comm, 2012).

A médiakategórián belül a fiúk többnyire külföldi focistákat, a lányok pedig külföldi énekesnőket neveznek meg, és általában véve (tehát nemcsak a médiára vonatkozóan) is beigazolódik az a nemzetközi kutatásokból is ismert

trend, hogy a válaszadók jellemzően a saját nemükből választanak maguknak orientációs személyt (Mihály, 2006; Kid.Comm, 2012). A fiatalok választásai között manapság már szinte egyáltalán nem jelennek meg olyan klasszikus példaképek mint a tudósok, írók, költők, művészek, történelmi személyiségek, és tanárát is csak 100-ból 1 fiatal tartja példaképének (Berta, 2008, Kid.Comm, 2012).

Az orientációs személyek által hordozott értékeket a választott példaképek tulajdonságainak összegyűjtésével igyekeznek feltárni. Bár a kérdőíves vizsgálatokban ezek jellemzően szűkszavúak (néha nem értelmezhető a pontos jelentésük, így nehezen kategorizálhatók), azonban mégis kiemelkednek belőlük preferált értéktömbök. Lászlóék legfrissebb kutatásai alapján az 5 leggyakrabban említett tulajdonságkategória sorrendben a következő:

1. Erős jellem (kitartó, elszánt, céltudatos, magabiztos, erős);
2. Kedvesség (kedves, aranyos, barátságos);
3. Jóság (jószívű, segítő, törődő, gondoskodó);
4. Okosság (okos, intelligens, művelt);
5. Külső jegyek (szép, pozitív küllemű).

A szülőket, nagyszülőket elsősorban a jószívűségük miatt választották a fiatalok, míg a médiából választott példaképeknél a külső jegyek állnak az első helyen (László – Danó, 2015).

Tanulmányomban részletesen megvizsgálom, hogy az általam meginterjúvolt, gyermekotthonban élő fiatalok választásai és indokai mennyiben állnak összhangban a hazai nagymintás kérdőíves kutatások eredményeivel. Mielőtt azonban erre rátérnék, nézzük meg, hogy a gyermekotthon nevelői és az intézmény egyéb szakemberei fejében miként reprezentálódnak a fiatalok példaképei.

IV. „Nagy a sansz rá, hogy a médiából választanak” (N02)

A gyermekotthon összesen 9 lakásotthoni csoportra oszlik. A gyerekekkel való beszélgetések után csoportonként 1-2 nevelőt (17 főt), 2 szakmai vezetőt és 1 pszichológust is megkérdeztem, akik tapasztalataik, vélekedéseik, intuícióik alapján gondolták át, hogy az intézményükben élő gyerekek leginkább milyen körből választhattak maguknak példaképet, milyen tulajdonságokat sorolhattak fel indoklásként, és hogy azok, akik nem neveztek meg orientációs személyt, jellemzően meg tudták-e indokolni, hogy miért nem, és ha igen, vajon mivel magyarázták döntésüket.

A példaképek besorolásánál a László-féle kategorizálásból indulok ki (László – Danó, 2015), amely a következő nagy csoportokat különíti el:

1. Szülők;
2. Saját korosztály (testvér, barát, osztálytárs);
3. Ismerős felnőttek (rokon, ismerős);
4. Média (zenész, énekes, sportoló, színész, egyéb médiaszereplő);
5. Nem ismerős sikeres felnőttek (klasszikus példaképek, sikeres üzletember).

Felnőtt válaszadóim viszonylag egységes álláspontot képviselnek, ugyanis 20-ból 15-en meg vannak róla győződve, hogy a „gyerekeik” többsége a média világából választott magának példaképet. Legtöbbjük szerint énekesek, zenészek és focisták nevei hangzottak el leginkább, de többen említették az Éjjel-Nappal Budapest című műsort is mint példaképforrást.

A válaszok egy része értékeslegesen „tényként” hangzott, egy másik része viszont nem nélkülözte az értékítéletet a celebvilággal és ezzel együtt az ebből a körből példaképet választó fiatalokkal kapcsolatban sem. *„Az ő érdeklődési körüket, kulturáltságukat elnézve szerintem ezekből a reality borzalmakból választottak. Ez ugye szakmailag is ki van mutatva, hogy a negatív példakép nekik a példakép. [...] És az a probléma, hogy ők fel sem fogják ennek a jelentőségét. Mert mi hiába próbálkozunk, ízlést itt nem lehet befolyásolni, én nem tudom rávenni egyiket sem, hogy olvasson el egy könyvet.”* – ecseteli hosszan egy idősebb nevelő (N01). *„Szerintem a gyerekek legtöbbször az úgynevezett sztárvilágból választanak maguknak példaképet. Főleg, hogy nézik ezeket az úgynevezett valóságshow-kat, és azt látják, hogy aki nem dolgozik, az is milyen jól meg tud élni. Kevés munka, sok lóvé. Ez a lényeg.”* – mondja egy másik nevelő (N17), aki ezzel már a fiatalok által indoklásként felsorolt tulajdonságokat is előre vetíti. Az intézmény megkérdezett 20 dolgozója közül ugyanis 18-an úgy vélik, hogy gondozottjaikat a pénz, a gazdagság jelentősen determinálja a példaképválasztásban. *„Én nem is tulajdonságot mondanék, hanem a pénzt. Tehát azért választják őket, mert gazdagok és híresek.”* – mondja egy nevelő (N14). Az egyik szakmai vezető pedig így fogalmaz: *„Azért, mert nagyon fontos náluk, hogy kevés munkával nagyon jól meg tudjanak élni, akár luxus körülmények között. És hogy nekik mi a luxus? A tévé, az autó, a mobiltelefon. Sajnos itt a médiának jelentős nevelési szerepe van, ízlésformáló, és ez meglátászik a gyerekeken is. És mivel a családból ki vannak emelve a balhék miatt, ezáltal az a fajta érzelmi kötődés nem igazán tud kialakulni. Úgyhogy inkább a filmekben, mondjuk az Éjjel-Nappal Budapest szereplőiben találják meg a példaképüket. Amikor annak idején kezdtem a pályámat, akkor volt, aki a Győzike Show-ból akart a Beáékra hasonlítani, mert nekik milyen jó dolguk van. Szóval ez jellemző rájuk”* (SZ02).

Az anyagi jólét mint a példaképválasztás jellemző indoka tehát szinte minden felnőtt válaszadónál megjelent, ezen kívül csupán a külső jegyek említése volt számottevő, amely összesen 6 beszélgetésben merült fel. Nézzünk erre is pár példát! „*A lányoknak az fontos, hogy szépek, dekoratívok, a fiúknak, hogy jól ki vannak gyúrva, izmosak*” (N17). „*Erős, magas, szép a haja, divatos, meg hasonló külsőségek*” (N04). „*A lányoknál az első kritérium biztos az, hogy szép, és hogy milyen ruhái vannak, szóval a külsőségek. Nem hiszem, hogy a belső értékek lennének az elsők*” (N02). „*A menőség, a kinézet, meg hogy ki hogy adja elő magát, aminek számomra semmi értelme nincs tulajdonképpen*” (N01).

A 20 felnőtt válaszadóm közül csupán 5 szerint nem a média a fő forrása a gyerekek példaképeinek. Közülük hárman úgy gondolják, hogy valamilyen felnőtt ismerőst választottak legtöbbször mintának. Az egyik szakmai vezető szerint a gyerekek példaképei jellemzően a nevelők közül kerülnek ki. Egy nevelő úgy véli, hogy „*valamilyen felnőtt ismerős, de azért családtag csak nem*” (N05), egy másik szerint pedig „*olyan valaki, aki tőle idősebb, de nem a szülő, inkább egy idősebb ismerős, rokon, vagy például egy barátjának a szülei, de semmiképpen nem az ő szülei*” (N08). A szülők választásának határozott kizárása különben 9 interjúban is spontán módon megtörtént. Bár ilyen jellegű kérdésem nem volt, azonban a válaszadók egy része fontosnak tartotta hangsúlyozni, hogy „*szülők biztosan nem szerepelnek ezen a listán*” (N09), és a megkérdezett pszichológus is úgy gondolja, hogy a gyerekek többnyire elhatárolódnak a családjuktól, így nem fogják a szüleiket példaképnek választani.

Egyetlen válaszadóm gondolja úgy, hogy a fiatalok jellemzően a kortárs csoportból neveznek meg orientációs személyt: „*a saját baráti körükből valakit. [...] Azért közülük, mert ők elfogadók velük szemben, nem nézik le őket. Mert úgy érzik, hogy mindenki más lenézi őket*” (N07).

Külön kell megemlítenem annak a nevelőnek a választát, aki szerint a gyermekotthonban élők jellemzően büntetett előítéletű fiatalokat vagy felnőtteket választanak példaképnek, az ő elképzelése ugyanis nem illeszthető egyértelműen a László-féle kategóriarendszerbe. „*A börtönviszonyoknak van egyfajta romantikája. Azok a gyerekek, akik úgy gondolkoznak, hogy inkább a negatív motívumok dominálnak náluk, ők az ilyen negatív életutat megjáró embereket favorizálják [...], és olyan embert választanak, aki volt már börtönben vagy zárt intézményben. Ha csak 3 napra lecsuknak valakit, már arra is fel tudnak nézni. [...] De akinek már elég érett a személyisége, hogy a pozitív dolgokat nézi, akkor ő már pozitív embereket választ, például egy tekintélyesebb nevelőt. De ebből kevesebb van, a többség az negatív.*” Ennél a pontnál belekérdeztem interjúalanyom monológjába: „*Jól értem, hogy ön szerint többségben*

valamilyen börtönviselt embert, fiatal választanak példaképnek?” – „Igen, vagy valamilyen ilyen negatív utat járó valakit.” – válaszolta. Arra a kérdésemre pedig, hogy kikre gondol, akik ilyen negatív utat járnak be, a nevelő egy zárt intézetből hozzájuk áthelyezett kriminális életvezetésű fiatal hozott fel példának, akit „aztán letartóztattak, de még 5 másik gyereket magával rántott, és az egész banda azóta is előzetesben van. Szóval ő egy ilyen negatív példakép volt itt nálunk” (N04).

Végezetül arra voltam kíváncsi, mit gondolnak a nevelők arról, hogy azok a gyerekek, akik nem neveztek meg példaképet, vajon meg tudták-e indokolni azt, hogy miért nem választanak, és mi lehetett a legjellemzőbb indokuk. Erről a kérdésről mind a 20 interjúalanyom egyöntetűen azt gondolja, hogy a gyermekotthon lakói nem tudták megindokolni, miért nem választanak maguknak példaképet. A megkérdezett felnőttek többnyire ugyan valamivel indokolták, hogy szerintük mi lehet az oka a választás hiányának, azonban mindeközben azt is hangsúlyozták, hogy a gyerekek ezt nem tudják megfogalmazni. Nézzünk erre néhány példát!

A nevelők egy része szerint azért nem tudnak a fiatalok választani, mert nincsenek a látóterükben orientációs pontok, orientációs személyek: *„Szerintem nem tudták megfogalmazni, hogy miért nem. De ha esetleg valaki válaszolt, akkor azt mondhatta, hogy nem volt előtte egy olyan minta, például egy szülő, akire felnézhetne. Bár mégsem hiszem, hogy ezt kimondta” (N08).* *„Szerintem nem tudja, hogy milyen szeretne lenni, és semmilyen támpontja nincs ahhoz, hogy kit válasszon” (N03).* *„Nem tudnak indokot adni, mert nincs előttük semmilyen kép, hogy hogy akarják a felnőtt korukat élni” (N05).*

A megkérdezett felnőttek között vannak olyanok is, akik úgy vélik, hogy a kötődés hiánya miatt nem tudnak példaképet választani az intézetben élő gyerekek: *„Nem igazán tudták megindokolni szerintem, mert ezek a gyerekek alapvetően nagyon labilisak. Dobálta őket az egész élet, és ezért nem tudnak kötődni. És mivel nem tudnak kötődni, ezért példaképet sem tudnak maguknak választani” (N11).* *„Nem gondolom, hogy megindokolnák, de belül magukban azt gondolhatják – csak nem merik kimondani – hogy azért nem választanak, mert nem kötődnek senkihez” (N06).*

És voltak olyan nevelők is, akik egyszerűen nem nézik ki a gyerekekből, hogy válaszolni tudnának erre a kérdésre: *„Szerintem azért nem tudták eldönteni, hogy kit és miért, mert az egész kérdéskör nekik már túl bonyolult” (N04).* *„Nem indokolták, és hát ez az intelligencia hiányossága és a kulturálatlanság miatt van. A nem tudom a legegyszerűbb válasz, és akkor már megindokolni sem fogják” (N01).*

A gyermekotthon dolgozói körében felvett 20 interjú tapasztalatait röviden összefoglalva a következőket mondhatjuk. Válaszadóim háromnegyede szerint az intézet lakói jellemzően a média világából választanak maguknak orientációs személyt (énekeseket, zenészeket, focistákat és „reality celebeket”), közel mindnyájan úgy vélik, hogy a pénz, a gazdagság jelentősen meghatározza a példaképválasztást, és az interjúalanyaim közül mindenki úgy gondolja, hogy a példaképet nem választó fiatalok nem tudják megindokolni döntésüket.

V. „De most már igazán kíváncsi vagyok, hogy mit válaszoltak” (N08)

A megkérdezett felnőttek feltételezéseire reagálva, azt kell mondanom, hogy azok közül egyik sem igazolódott be. Azaz az intézetben élő gyerekek/fiatalok jellemzően nem a média világából választanak maguknak orientációs személyt, egyetlen interjúban sem merült fel a pénz és a gazdagság mint a példaképválasztást meghatározó „tulajdonság”, és a példaképet nem választók közül szinte mindenki meg tudta indokolni döntését.

A példaképet nem választók indokai

A nagymintás hazai kvantitatív kutatásokhoz (László, 2010; László – Danó, 2015) hasonlóan saját vizsgálatom során is magas, közel 50%-os volt a példaképet nem választó fiatalok aránya (a 42 válaszadóm közül 19 fő nem nevezett meg orientációs személyt), viszont míg Lászlóék kutatásában a példaképet nem választó fiatalok közel fele nem írt indokot, addig én – vélhetően a szóbeli lekérdezésnek köszönhetően – mindenkitől kaptam valamilyen választ. Összesen 4 gyerek (köztük egy értelmileg akadályozott fiú) mondta azt, hogy „nem tudom”.

A nagymintás vizsgálatához hasonlóan a gyermekotthonban élő gyerekek körében is a legjellemzőbb indok (12 fő válasza) az volt, hogy nem szeretnének másokra hasonlítani, egyediek szeretnének lenni. Ilyen válaszok voltak többek között a következők is: „*Én önmagam szeretnék lenni. Miért hasonlítak másra, amikor önmagam is lehetek?*” (L14). „*Senkihez. Minek legyenek olyan, mint más?*” (F12). „*Senki más nem akarok lenni, én magam akarok lenni*” (F14). „*Senkihez. Önmagamhoz. Nem érdekel, hogy mások mit csinálnak*” (F15). „*Én nem akarok másokhoz hasonlítani, jobb szeretek inkább egyéniség lenni*” (L11). „*Nem szeretnék senkire hasonlítani. Nem szeretnék egy lenni a sok közül*” (L16).

A példaképet nem választó fiatalok közül háromnak a válasza pedig a Lászlóék-féle „*nincs ilyen ember*” kategóriába került. Ezek így hangzottak: „*Nem*

ismertem meg még olyan embert, akire szeretnék hasonlítani” (L17). „Sosem volt olyan ember, akire fel tudtam volna nézni” (F18). „Nincs olyan személy. Én a magam útját járom” (L18).

Bár az alacsony elemszám miatt messzemenő következtetések levonása nem lehetséges, azonban fontosnak tartom megemlíteni, hogy míg a 12-14 évesek kevesebb, mint harmada, addig a 15-18 évesek több, mint fele nem nevezett meg orientációs személyt. A legfrissebb nagymintás kutatásban ez a különbség a két életkori csoport esetén csupán 3%-os (László – Danó, 2015).

Példaképválasztások

Az általam megkérdezett 42 fiatal közül összesen 23 nevezett meg olyan személyt, akire felnőtt korában hasonlítani szeretne. Az alábbi táblázat a 2011-es és 2013-as hazai nagymintás kutatások adatait, illetve a gyermekotthonban végzett interjúk vizsgálatom eredményeit tartalmazza (lásd 1. táblázat).

Példakép-kategória	2011 (%)	2013 (%)	Saját kutatás (fő)	Saját kutatás (a gyerekek által választott konkrét példaképek)
Szülők	26	25	4	anya (2), apa (2)
Saját korosztály	4	3	6	testvér (3), „benti” barát (2), „kinti” barát (1)
Ismerős felnőtt	7	6	7	intézeti nevelő (2), az intézetben önkéntesként segítő felnőtt (2), nevelőszülő (1), keresztapa (1), sógor (1)
Média	20	20	6	focista (3), énekes (3)
„Klasszikus példakép”	2	3	0	
Nem releváns, nincs példakép	40	44	19	
Összesen	100	100	42	

1. táblázat: Példaképválasztások (a 2011-es és 2013-as adatok forrása: László – Danó 2015: 203).

A jelentősen eltérő mintanagyság miatt komoly összehasonlításra természetesen nincs lehetőség, azonban néhány különbség kiolvasható a táblázatból. Az általam megkérdezettek a hazai fiataloknál nagyobb arányban választottak valamilyen személyes ismerőst (szülőt, más felnőttet, kortársat), azonban a családjukból kiemelt gyerekek számára jellemzően nem a szülők a példaképek (bár a szülők itt is érdemben megjelennek). Továbbá az is jól kivehető az adatokból, hogy a választások nem a média felé tolódnak, mint ahogy azt felnőtt

interjúalanyaim feltételezik. Ugyan a táblázatból nem látható, de a hazai és nemzetközi vizsgálatokhoz hasonlóan ezek a gyerekek is jellemzően a saját nemükkel azonos nemű példaképet választottak (a vizsgálatomban összesen 2 kivétel volt ezen a téren).

Nézzük meg, konkrétan kiket is tartanak mintának a gyermekotthon lakói! A példaképnek választott szülők közül az egyik apa már nem él, ő szakácsként dolgozott, a másik apát egy építőipari cég alkalmazza szerelőként. Egy testvérpár mindkét tagja az anyukáját választotta, aki szerintük biztosan dolgozik valamit, de azt nem tudták megmondani, hogy mivel foglalkozik. A példaképként megnevezett „kinti barát” hegesztőként dolgozik, a „benti barát” (öt ketten is választották) pedig egy szakmaszerzés után továbbtanulni készülő 19 éves fiú. A mintának tartott testvérek közül kettő gyárban dolgozik, egy pedig egyetemen tanul. A megnevezett ismerős felnőttek között van két intézeti nevelő, egy hivatásos nevelőszülő, két rokon (az egyik hegesztő, a másik kőművesként dolgozik Németországban), illetve két önkéntes, akik heti rendszerességgel vállalnak segítő tevékenységet az egyik lakásotthonban. A médiából választott orientációs személyek között három külföldi focistát (Iniesta, Neymar, Ronaldo), két hazai és egy külföldi énekest találunk (Nótár Mary, Majka, Shakira).

A példaképek tulajdonságai

A példaképek forrásának elemzéséhez szervesen hozzátartozik a választott orientációs személyek által hordozott értékek vizsgálata is. A korábbi hazai kutatások többféle kategóriarendszert használtak a példaképek tulajdonságainak besorolásához (László, 1999, 2010; Berta, 2008; László – Danó, 2015). Ezek közül én a László – Danó szerzőpáros kategóriáit felhasználva és kiegészítve hoztam létre a saját kutatásomból származó értékrangsor, amelyben a 42 választadóm által említett összesen 98 értéket/tulajdonságot igyekeztem kategorizálni (lásd 2. táblázat).

Rangsor	Tulajdonságkategória	Említés (db)
1.	Jószívú, segítő, törődő, gondoskodó, megértő, figyelmes	22
2.	Kedves, aranyos, barátságos	14
3.	Jó ember, rendes ember	12
4.	Okos, tanult	8
5.	Szép, pozitív küllemű	7
6.	Jól focizik, jól énekel	5
7.	Kitartó, határozott, céltudatos, magabiztos	5
8.	Vicces, szórakoztató	4
Egyéb, például: jó fej, stabil, normális, rendszeren jár iskolába, dolgozik, megbízható, becsületes, őszinte, empátikus, nem előítéletes, leszokott a drogról, tőle csak a jót látom stb.		21

2. táblázat: Tulajdonságrangsor a gyermekotthonban élő fiatalok válasza alapján (forrás: saját szerkesztés)

Az első három kategóriát nézve (amelyek együtt közel felét teszik ki az említett tulajdonságoknak) azt láthatjuk, hogy az intézetben nevelkedő gyerekek által választott orientációs személyek leginkább olyan értékeket testesítenek meg, mint a jószívűség, gondoskodás, törődés, kedvesség és jóság. Az egyes tulajdonságok közül különben az első helyen a „kedves” 7 említéssel, a második helyen holtversenyben a „jó ember” és a „rendes” 6-6 említéssel, a dobogó harmadik fokán pedig a „jószívű” 5 említéssel szerepel.

Ha visszaemlékszünk felnőtt válaszadóim azon meggyőződésére, miszerint gondozottjaikat jellemzően a pénz és a gazdagság determinálja a példakép-választásban, akkor azt látjuk, hogy a 98 említett érték között egyetlen egy sem utal anyagi jólétre, gazdagságra. Egyetlen válasz van csupán, amelyben valami hasonló érték, az anyagi biztonság megjelenik: „*Én is olyan asszonnyá szeretnék válni, amikor nagy leszek, mint ő. Hogy én is olyan körülményeket tudjak teremteni a gyermekeimnek, mint ő nekünk.*” – mondja a nevelőanyját példaképül választó 16 éves lány (L05).

A 2013-as kérdőíves kutatás alapján a szülők, nagyszülők elsősorban olyan interperszonális értékeket hordoznak, mint a jószívűség, segítség, törődés, kedvesség (2. táblázat: 1. és 2. kategória), az egyéb rokonokhoz és ismerősökhöz mindenekelőtt az okosság és a kedvesség kapcsolódik (4. és 2. kategória), a

médiaszereplőkhöz pedig a külső jegyek, illetve az, hogy tehetségesek valamiben, például jól fociznak (5. és 6. kategória) (László – Danó, 2015). Az alábbiakban azt vizsgálom, hogy a gyermekotthonban élő gyerekek válaszai alapján is kirajzolódnak-e jellegzetes értéktípusok az egyes példaképcsoporthoz kapcsolódóan.

A szüleiket példaképnek választó fiatalok anyjukat/apjukat leginkább rendesnek és jószívűnek tartják (2. táblázat: 3. és 1. kategória). „*Hát rendes, jó ember. Mindenki az anyukájára szeretne hasonlítani, nem?*” – mondja egy 14 éves lány (L01). „*Rendes volt, emberbarát, jószívű. Szeretett főzni, úgy, mint én.*” – emlékszik vissza elhunyt apjára egy 17 éves fiú (F01).

A kortárscsoporthból választók többnyire a jószívűséget, a segítőkészséget és az okosságot emelik ki példaképeik tulajdonságai közül (2. táblázat: 1. és 4. kategória). A példaképül választott 19 éves fiúról így beszélnek a kisebbek: „*Okos, kedves, becsületes, vicces. Mindent rábíznak, mert megbízható*” (F02). „*Ő elérte, amit akart. Amikor bejött, drogozott meg minden, de becsülöm benne, hogy leszokott róla. És most tessék, mi lett belőle! Jó ember lett belőle, dolgozik, odafigyel, rendesen jár iskolába. És kedves és vicces is, szórakoztató, el lehet vele hülyéskedni. És jó szíve van*” (L03). Egy 14 éves lány így dicséri 21 éves, gyárban dolgozó nővérét: „*Vág az esze. Kitűnő tanuló volt 11. osztályig. Ha valami baj van, egyből észreveszi, és mindig lehet rá számítani. És azt is nagyon hamar észreveszi, ha átverik*” (L02). Interjúalanyaim közül az egyetlen szakközépiskolába járó fiatal pedig így mesél 22 éves, egyetemista nővéréről: „*Tőle csak a jót látom. Ha bármi gondom van, ő ott van és segít. Én is szeretnék egyszer olyan lenni, mint ő. Egyetemre eljutni, meg ilyenek*” (L04).

A példaképül választott felnőtt ismerősök a fiatalok elmondása szerint jellemzően segítőkész, kedves, rendes emberek (2. táblázat: 1., 2. és 3. kategória). „*Normális, rendes, stabil.*” – hangzik egy 13 éves magántanuló fiú (F07) jellemzése hegesztőként dolgozó sógoráról, amiből – ha nem kérek magyarázatot – azt gondolnám, hogy az az ember „*stabil*”, akinek „*sínen van az élete*”, azaz van munkája, családja, lakása. „*Mit értesz azon, hogy stabil?*” – kérdezem. „*Hát azt, hogy nem keveredik balhékba.*” – vágja rá a fiú, nekem meg egyből végigfut a fejemen, „*de jó, hogy interjúzom, és nem kérdőívezem.*”

Az intézeti nevelőket megnevező lányok így indokolták választásukat: „*Jószívű, mindig segít, ha baj van. Mindent meg tudunk beszélni. Aranyos, kedves*” (L06). „*Nem mondom azt, hogy rossz ember, merthogy jó ember. Odafigyel mindenre, és segít a gyerekeknek*” (L07). Ketten olyan személyeket választottak, akik az egyik lakásotthonban minden héten önkéntesként tevékenykednek a gyerekek körében. Róluk a következőket rögzítettem: „*Szép a haja, kedves, meg jóindulatú. Mindig eljön hozzánk és törődik velünk meg gondoskodik*

rólunk” (L08). „Magabiztos, okos, határozott és empátikus az emberek felé. Meghallgat mindenkit, megért mindenkit és nem előítéletes. Szeret barátkozni, még az idegenekkel is barátkozik. Mindenkit megszólít, barátságos. Irigylem azért is, hogy nem tud haragudni az emberekre. Bár lehet, hogy tud, csak nem mutatja. Például rám sem haragszik, pedig sokszor megbántottam” (F05).

És végül nézzük a „médiafaktort”! A Lászlóék-féle eredményekhez hasonlóan a gyermekotthonban nevelkedő és példaképül médiaszereplőt választó fiatalok is többségében a külső jegyeket és a tehetséget emelték ki: szép, jó a haja, jól énekel, jól focizik (2. táblázat: 5. és 6. kategória). Azonban a kis elemszámú csoportból ketten egészen más értékekre fókuszáltak. Egy 14 éves fiú például így mutatta be példaképét, Andrés Iniestát: „Ő egy spanyol focista, és nagyon jó ember. Nagyon jól játszik, mindene a foci, rengeteg futball iskolát kijárt, és már gyerekkorától kitartóan küzdött azért, hogy azt csinálhassa, amit a legjobban szeret” (F11). A fiú lelkesedése nyomán kedvet kaptam utánanézni, ki is ez az Andrés Iniesta, és egy különösen tehetséges, értelmes, szerény, karitatív fiatalember képe bontakozott ki előttem. „Tanulságos, jó példával szolgál az eldugottan élő gyermekeknek, a jövő generációnak” – nyilatkozza róla edzője, Pep Guardiona (Wiki, 2017).

A példaképet nem választók – újra

Emlékezzünk vissza az interjúkban feltett kérdéseimre! „Nevez meg egy olyan személyt, akihez felnőtt korodban a legjobban szeretnél hasonlítani!”, „Ki ő? Mi a foglalkozása?”, „Sorold fel azokat a tulajdonságokat, amelyek miatt választottad!”, „Ha nincs ilyen személy, miért nincs?” – ezek azok a kérdések, amelyeket a nagymintás kérdőíves vizsgálat során is megkérdeztek a kutatók a példaképválasztással kapcsolatban. Amikor azonban először beszéltem olyan fiatallal, aki nem választott magának példaképet, merthogy ő nem akar másra hasonlítani, akkor spontán módon megkérdeztem tőle: „De akkor mégis milyen ember szeretnél lenni felnőtt korodban?” „Nem akarok elkallódni, jó ember szeretnék lenni, aki segít másokon.” – válaszolta a lány (L12), én pedig elhatároztam, hogy mindenkinek, aki nem választ magának példaképet, felteszem ezt a kérdést. Összesen két fiatal válaszolta erre azt, hogy nem tudja, a többiektől azonban érdemi választ kaptam. A legtöbb említéssel a „jó ember, rendes ember” kategória került az első helyre, azonban ahelyett, hogy tovább rangsorolnám a válaszkategóriákat, inkább álljon itt zárásként néhány kiemelt gondolat a fiataloktól.

„Jobb ember szeretnék lenni, mint most” (F17). „Jó ember, aki rendszeresen dolgozik, el tudja tartani a családját, és normális körülményeket tud teremteni saját kezűleg” (F18). „Jobb ember szeretnék lenni, mint a szüleim” (L20).

„Gyerekeket akarok, és mint egy normál ember, dolgozni akarok, hogy meglegyen mindenem. Nem akarok semmi áron balhéba keveredni” (F15). „Kedves, barátságos, jószívű, türelmes, élelmes, hogy fel tudjam magam találni új környezetben is” (L11). „Jó ember akarok lenni. Segítőképz, aki szereti a másikat, nem bánt másokat, és mindig a jót akarja” (L17). „Legyen egy szakmám, dolgozzak. Van két gyerekem, akik nevelőszülőnél vannak, őket szeretném vissza kapni, és vidám, boldog életet szeretnék élni velük” (L14).

VI. Összegzés és még valami

2017 februárjában 62 strukturált interjút vettem fel egy nagyvárosi gyermekotthonban. A példaképválasztást vizsgáló kvalitatív kutatásom keretében 42 bentlakó fiataalt és 20 intézményi dolgozót (többnyire nevelőket) kérdeztem meg. Interjúimat egy hazai nagymintás kérdőíves kutatássorozat vonatkozó kérdéseihez igazítottam.

Vizsgálatommal elsősorban arra kerestem választ, hogy a magyar fiatalok példaképválasztásaival összevetve milyen orientációs személyeket neveznek meg a gyermekotthonban nevelkedő fiatalok, és milyen értékkategóriák mentén rendeződnek választásaik. Továbbá arra is kíváncsi voltam, hogy az intézet dolgozói fejében miként reprezentálódnak a fiatalok példaképei, és hogy ezek a reprezentációk mennyire állnak összhangban gondozottjaik válaszaival.

A hazai kérdőíves kutatásokhoz hasonlóan saját vizsgálatom során is igen magas volt a példaképet nem választók aránya, azonban szinte mindenki meg tudta indokolni döntését. A kérdőíves kutatásokhoz hasonlóan itt is az volt a legjellemzőbb indoka a fiataloknak, hogy nem szeretnének másokra hasonlítani, egyediek szeretnének lenni.

A hazai fiatalok közül azok, akik választanak maguknak példaképet, leginkább a családból vagy a média világából neveznek meg valakit. Gyermekotthonban élő interjúalanyaim számára jellemzően nem szüleik a példaképek, viszont a szülők helyetti választások mégsem a média felé tolódnak, mint ahogy azt felnőtt interjúalanyaim gondolják, hanem sokkal inkább személyes ismerősökkel (más felnőttekkel, kortársakkal) bővül a példaképek listája.

Válaszadóim összesen 98 értéket/tulajdonságot említettek a választott példaképekhez kapcsolódóan. Míg az intézet dolgozói szerint gondozottjaikat leginkább a pénz és a gazdagság determinálja a példaképválasztásban, addig a gyerekek által felsorolt értékek között ezek a szempontok egyáltalán nem jelennek meg. A válaszok alapján azt láthatjuk, hogy az intézetben nevelkedő fiatalok által megnevezett orientációs személyek leginkább olyan értékeket testesítenek meg számukra, mint a jószívűség, gondoskodás, törődés, kedvesség és jóság.

Miközben kutatási kérdéseimre válaszokat kerestem és találtam, újabb és újabb kérdések fogalmazódtak meg bennem. Ezek a kérdések azonban első-sorban nem kutatóként, sokkal inkább pedagógusként és felelős értelmiségi emberként fontosak számomra.

Szolgálhatnak-e valamilyen tanulással számunkra a nehéz sorsú, halmozottan traumatizálódott, szocializációs deficitekkel nevelkedő gyerekek példaképválasztásai? A vágyaikban szereplő példaképek bírhatnak-e valós orientációs szereppel? És ha ez az orientáció spontán módon nem valósul meg (mert a „kézzelfogható” példaképek is sokszor elérhetetlennek tűnő célokat jelölnek ki számukra), akkor mi építhetünk-e ezekre a pozitív töltetű vágyakra a nevelés, személyiségfejlesztés, szocializáció folyamatában? Komolyan tudjuk-e venni ezeket a válaszokat? Akkor is, ha egy általunk nem ismert vagy el nem ismert médiacelebre esik a választás? Képesek vagyunk-e partnerként beszélgetni ilyen dolgokról? Egyáltalán képesek vagyunk-e érdemi párbeszédre egy iskolából kimaradó, túlkoros, kriminalizálódó kamasszal? Tudunk-e olyan ember lenni az életében, akit közel enged magához? Esetleg tudunk-e mi magunk is „megfogható” példaképpé válni és orientációs pontként szolgálni számára?

Hivatkozások

B. Aczél, Anna (1994): A gyermekvédelem dilemmái. *Eszmélet*, 22. szám. 21–22. o.
Bede, Nóra – Vida, Zsuzsanna (2001): Sikertelen nevelőszülői kihelyezések. *Család, gyermek, ifjúság*, 2001/3. 67-71. o.

Berta, Judit: A szocializációs ágensek hatása a példaképválasztásra. *Új Pedagógiai Szemle*, 58/6-7. sz. 64-78. o.

Herczog, Mária (1997): *A gyermekvédelem dilemmái*. Pont Kiadó, Budapest.

Herczog, Mária (2001): *Gyermekevédelmi kézikönyv*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft, Budapest.

Kid.Comm (2012): (sz.n.) *Kid.Comm 2 kutatási eredmények – a 8-14 éves gyerekek médiahasználati szokásai*. Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Médiatanács, Budapest.

Lőrincz, Andrea (2017a): *A családról – kívülállóként*. In: Tani-tani Online. 2017. június 01. URL: http://www.tani-tani.info/a_csaladrol_kivulallokent (utolsó letöltés: 2017. 06. 11.)

Lőrincz, Andrea (2017b): *Testem a vásznam. Az államigondozott fiatalok tetováláskultúrájának kvalitatív vizsgálata* In Nagy Ádám (szerk.): Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században, Pallasz Athene Egyetem, ISZT Alapítvány, Kecskemét

- László, Miklós (1999): Példa-kép. A tizenéves korosztály értékválasztásai és a média. *Jel-Kép*, 1999, 3. sz. 33-47. o.
- László, Miklós (2001): Példa-kép. In: Gabos E. (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesülete, Budapest.
- László, Miklós (2010): *Példakép kutatások 2000-2009*. Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet, Budapest.
- László, Miklós (2014): Példa-kép mint indikátor. In: Lányi, András – László, Miklós (szerk.): *Se vele, se nélküle? Tanulmányok a médiáról*. Wolters Kluwer, Complex Budapest. 217-245. o.
- László, Miklós – Danó, Györgyi (2015): Akik példaképek és akik nem. In: Kósa, Éva (szerk.): *Médiaszocializáció*. Wolters, Kluwer, Budapest. 179-226. o.
- Mihály, Ildikó (2006): „Hösfogyatkozás” vagy modellterror? *Új Pedagógiai Szemle*, 56/1. sz. 113-119. o.
- Novák, Mária (1991): A volt állami gondozottak életútjának szociológiai meghatározói az életmód tükrében. In: Kolozsi, Béla – Münnich, Iván (szerk.): *A társadalmi beilleszkedés zavarainak kutatása*. A társadalmi beilleszkedés zavarainak kutatása Programtanácsa, Budapest. 1991/22.
- Rácz, Andrea (2006): Gyermekotthonokban dolgozók véleménye a szakmai munka tartalmáról. In: Rácz, Andrea (szerk.): *A magyar gyermekvédelmi rendszer helyzete, jövőbeli kihívásai*. NCSSZI, digitális tanulmánykötet
- Rácz, Andrea (2012): Gyermekvédelemben nevelkedettek helyzete a kutatások tükrében. In: *Gyermekvédelemben nevelkedettek társadalmi integrációs esélyei*. Rubeus Egyesület, Budapest.
- Székely, Levente – Szabó, Andrea (szerk.) (2016): *Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Új Nemzedék Központ, Budapest.
- Szikulai, István (2006): „Nem szeretném, hogy befejeződjön...” – A gyermekvédelmi rendszerből nagykorúságuk után kikerült fiatal felnőttek utógondozásának és utógondozói ellátásának utánkövetéses vizsgálata. In: Rácz, Andrea (szerk.): *A magyar gyermekvédelmi rendszer helyzete, jövőbeli kihívásai*. NCSSZI, digitális tanulmánykötet
- Vidra Szabó, Ferenc (2000): Lakásotthoni pillanatkép Budapesten. *Család, gyermek, ifjúság*, 2000/5. 48-61. o.
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról (n. sz.): Andrés Iniesta. URL: https://hu.wikipedia.org/wiki/Andrés_Iniesta (utolsó letöltés: 2017. 03. 01.)

Lőrincz Andrea

Testem a vásznam – az államigondozott fiatalok tetováláskultúrájának kvalitatív vizsgálata

„Azt vettem észre 20 év alatt, hogy itt minden gyerek szeretethiányos. Én is annak érzem magam, jól esik, ha törődnek velem.” – hangzott el a gyermekotthon egy lakójával készített interjúm során. S ez az állítás egyre realisabbnak bizonyult a fiatalokkal folytatott további beszélgetéseim alatt.

Magyarországon három nagy gyermekotthon működik, melyek otthont nyújtó ellátást biztosítanak az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermekek számára. Résztvevő megfigyelésre és interjúkra épülő kvalitatív kutatásomat ezen intézmények egyikében végeztem.

2015-től folytatott önkéntes tevékenységem során számos állami gondoskodás alatt álló fiataltal találkoztam, akiknek köszönhetően kultúrájuk több elemét is megismerhettem. Hamar realizálódott bennem, hogy egy Janus-arcú intézmény kapuja tárult ki előttem, ahová egy olyan szerepben léphettem be, amelyből mindkét fél jól láthatóvá vált. Az otthon hivatalos célja a társadalomba való integráció elősegítése, a gyermekek kiemelése a társadalom perifériájáról. Kutatásom azonban nem ezen célok meg (nem) valósulására fókuszál, hanem az itt élő gyerekek, fiatalok kulturális jellegzetességeit veszi górcső alá. Jelenlegi és jövőbeli kutatómunkáim során ennek a kultúrának a sajátosságait szeretném részletesen feltárni és leírni. Tanulmányomban a bőrre festett képi kifejezőmódoknak, vagyis a tetoválásoknak szentelek kiemelt figyelmet. Ehhez a téma szakirodalmának feldolgozása és a több hónapon átívelő, rendszeres, dokumentált megfigyelések mellett 19 fiatal és 6 egyéb kulcsadatközlőt kérdezek meg strukturált, illetve félig strukturált interjúban.

Mára a tetoválások széles körben elterjedtek, így azokat már nem tekinthetjük valamilyen deviáns magatartásforma megnyilvánulásának. Manapság a testmódosítás e formáját az önkifejezés egyik eszközeként tartja számon a szakirodalom. Úgy gondolom, hogy nincs ez másként a gyermekotthonban látott tetoválásokkal sem. Célom, hogy a fiatalok tetováltatáshoz vezető motivációján keresztül bemutassam, hogy a bőrfelületeken megjelenő ábrák képesek térkép-ként szolgálni a gyermekotthon világának megismeréséhez.

I. Bevezetés

„Gyakorlatilag ide várt gyerek nem érkezik. Úgy még én nem kaptam gyereket, hogy várták, szerették volna, fel akarta volna nevelni a szülő, csak kisiklott a házassága vagy az élete egy hitel miatt, s ezért kiemelték a gyerekét. Egyébként sem várták. Ezek a gyerekek azok, akik csecsemőkorban is bántalmazottak, akit megrázunk, akit félre lehet dobni, akinek jó a cukros víz.”¹ – hangzott el e gondolat a gyermekotthon szakmai vezetőjével való beszélgetés során. Kezdetben meghökkentő és szinte elképzelhetetlen igazságtartalommal bír ez az állítás, mégis tudnunk kell, hogy szerves részét képezi a mai magyar társadalom életének a gyermekek bántalmazása és a családok ezen okból való szétválasztása.

Magyarországon három nagy gyermekotthon működik, melyek otthont nyújtó ellátást biztosítanak az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermekek számára. Jelen tanulmány célja egy gyermekotthon szubkulturális sajátosságainak feltárására fókuszáló kutatásom bemutatása, mely elsősorban a bőrre festett kép kifejezőmódokat, a tetoválásokat veszi górcső alá. Vizsgálatom résztvevő megfigyelésre és strukturált interjúfelvételekre épült, s több hónapon átívelő, folyamatosan dokumentált kutatómunkán alapszik, melyet a téma szakirodalmának feldolgozásával mélyítettem. Bevezetésként azt a néhány gondolatot kívánom megfogalmazni, melyek véleményem szerint, engem mint kutatót és magát a kutatómunkámat leginkább jellemzik.

1. Kutatásom alapvető módszerének a résztvevő megfigyelés tekinthető, mely során törekedtem a gyermekotthon közösségébe való beilleszkedésre. Ezáltal az eseményeket és benyomásokat a közösség tagjaként, valamint külső szemlélőként egyaránt értelmezhettem. A módszer melletti elkötelezettségem elsősorban önkéntes tapasztalataimra, valamint személyes érdeklődésemre vezethető vissza.
2. Bár a tapasztalatok azt mutatják, hogy a legtöbb adatot a nem strukturált interjúk termelik (Corbin – Strauss, 2008), én mégis inkább a strukturált interjú típusát alkalmaztam, annak érdekében, hogy könnyebbé váljon kutatásom fókuszának megtartása a számomra és fiatal adatközlőim számára is igen szenzitív interjúszituációkban.
3. Kutatásom minden tekintetben a kvalitatív kutatás szemléleti keretei között zajlott. Fontos volt számomra, hogy a kutatási területemen keresztül minél közelebb kerüljek az adatközlőkhöz, ezáltal egy lépésről lépésre kibontakozó, dinamikus folyamat részesei legyünk mindannyian. Ezen keretek között

egy személyes kapcsolatokról s egyedi esetekből építkező, feltáró munkát folytathattam, melyből a működési mechanizmusok, s az ok-okozati összefüggések általánosan is leírhatók.

4. A kutatás és az írás folyamatában is igyekeztem a „reflexív szubjektivitás” (Mészáros, 2014: 119), „fegyelmezett szubjektivitás” (Golnhofer, 2001: 50) alkalmazására, ennek hatására vártam, hogy megvalósuljon olyan érdemi mintázatok kirajzolódása, melyeknek köszönhetően minden új fázisban újabb kutatási kérdések és fókuszpontok válnak meghatározhatóvá.
5. Egy kvalitatív jellegű kutatás folyamatosan változik, még a lefolytatott „pilot vizsgálat” ellenére is állandóan s előre nem tervezhető módon gazdagodik. Ezért a kulcsadatközlőimmel való beszélgetések hatására folyamatosan átalakítottam az interjúk kérdéssorát s az interjúfelvételek módját, így egyre céltudatosabban idomultam a befogadó környezet – kutatásom szempontjából – kardinális pontjaihoz.

II. A kutatás bemutatása

2016 augusztusa és novembere között végeztem intenzív kutatási tevékenységemet. Kutatásomat egy gyermekotthonban folytattam, ahol 2015 októbere óta látok el önkéntes feladatokat. Ennek köszönhetően megfigyelőként és kutatóként is egyaránt könnyen beilleszkedtem e mikroközösségbe. Vizsgálatom céljaként a gyermekotthonban élő fiatalok testmódosítási szokásainak feltárását jelöltem meg, kiemelkedő figyelmet szentelve a tetoválásoknak. Elsősorban a tetoválások motivációs hátterét, motívum kincsét és azok jelentéseit igyekeztem feldolgozni, de a minták elkészülésének technikai hátterét is vizsgálat alá vontam. Tágabb kontextusban a gyermekotthon, mint (szub)kulturális színtér megismerése és elemzése az a terület, melyben vizsgálatom körvonalazódik.

Kvalitatív kutatásom során létfontosságúnak tartottam, hogy beépülő megfigyelést folytassak a fiatalok között. Hiszen anélkül, hogy belülről megismerném az életformájukat és kultúrájuk működését, nem végezhetnék ilyen mélyességű feltáró, leíró kutatást. A gyermekotthonban töltött időszak alatt eleget tettem a résztvevő megfigyelést folytató kutatókkal szembeni alapvető elvárásoknak, illetve az egyidejű kívül állásomat és belül állásomat is sikerült reflektáltan megvalósítanom (Letenyei, 2005). Tapasztalataimat, élményeimemet, mint a közösség tagja, és mint külső megfigyelő is értelmezni tudtam.

A terepmegismerés e kötetlen formája mellett merevnek tekinthető az általam használt strukturált interjúfelvétel módszere, melyet a fiatalokkal való beszélgetés során alkalmaztam. A kötött kérdéssor használatára pontosan a korábbi kötetlenség miatt esett a választásom, hiszen a tetoválások kutatása során a fiatalok életének csak egy apró szegmentumát szerettem volna feltárni, kevésbé szenzi-tíven, a témától eltérő narratíváktól mentesen. Azonban a tetováláskultúra megismerésének ily módon korlátozott formája is bővelkedett érzékeny területek s részletes élettörténetek felvételében. A gyerekektől eltérően a közreműködő nevelőkkel félig strukturált interjúkat készítettem, ugyanis esetükben az intézmény hétköznapijainak mélyebb megismerése is a kijelölt célok között szerepelt. Az interjúfelvételek előkészítése során külön kérdéssort állítottam össze az intézmény szakmai vezetőjének, nevelőinek, tetovált fiataljainak és a gyermekotthon lakóit tetoválónak. A különböző kérdéssorok közös, kardinális eleme a Forbes-féle motivációs lista (Forbes, 2001: 779), ami a tetoválások elkészítésének motivációs hátterét hivatott beazonosítani. Tudatában voltam annak, hogy a standardizált módon feltett kérdések eltérő módon hatnak a különböző társadalmi rétegekben (Letenyei, 2000), így e kérdéssorok nyelvezetét és stílusát az aktuális adatközlő személyéhez, valamint a bizalmi viszony mértékéhez igazítottam. Fontosnak tartottam, hogy a kezdetektől fogva tudatosítsam a résztvevőkben, hogy személyiségi jogaik védelem alatt állnak, így egy titoktartási nyilatkozatban rögzítettem a felhasználásra vonatkozó kritériumokat.

A kutatás helyszíne maga a gyermekotthon, mind a megfigyelés, mind pedig az interjúk felvétele itt valósult meg. A megkérdezettek között a gyermekotthon szakmai vezetője, 4 csoportvezető nevelő, a gyermekotthonban élő 18 tetovált fiatal, illetve 1 őket tetováló személy szerepel.

III. Kutatásom terepe: a gyermekotthon²

Az 1997. évi gyermekvédelmi törvény értelmében „a gyermekotthon otthont nyújtó ellátást biztosít az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermek számára.” Azokkal a gyerekekkel találkozhatunk itt, akik bántalmazás áldozataul estek, illetve akiknek családi körülményei nem megfelelőek s ennek okán a család-, és gyermekvédelmi központ indítványozza családból való kiemelésüket. Átmeneti és tartós nevelésbe vétel esetén a gyámhivatali határozathozatalt követően a területi gyermekvédelmi szakszolgálat szakértői vizsgálat lefolytatása alapján javaslatot tesz a gyermek elhelyezésére. Mindezen munkálatok a gyermekvédelmi rendszer keretein belül, hosszú időt felölelve mennek végbe.

Az intézményi rendszer bemutatása

A gyermekotthonban 3 és 18 év, illetve 18 és 24 év között nevelhettek gyermekeket és fiatal felnőtteket, egészen 2013. december 31-ig, amikor megváltozott a gyermekvédelmi törvény. Ennek a módosításnak az értelmében az intézmények a továbbiakban csak 12 éven felüli gyermekek ellátását biztosíthatják. Innentől kezdve a 12 évnél fiatalabb gyerekek csak befogadó szülőnél helyezhetők el³. Az intézkedés célja, hogy minél kevesebben kényszerüljenek intézményi körülmények közé és családból való kiemelésüket követően – bár nevelőszülő felügyelete alatt – megfelelő családi körülmények között folytathassák életüket. Ebből kifolyólag 2 éve csak kamaszok kerülnek be az intézménybe, akik sok esetben már bekerülésük előtt „megjárták a hadak útját”. Gyakori, hogy javítóintézetben vagy fiatalkorúak börtönében töltötték korábbi éveiket.

Az általam vizsgált gyermekotthon jelenleg 103 főnek nyújt teljes ellátást, ebből 66 fiatal „elérhető”, tehát a gyermekotthonban tartózkodik.⁴ 29 fő van szökésben (bejelentés nélkül ismeretlen helyre távozott, határozatlan időre), illetve 8 fő tölti büntetését valamely büntetésvégrehajtási intézményben. A gyermekotthon megszakítás nélküli munkarendben alapszolgáltatásként biztosít lakhatást a gondozott gyermekek számára, szükség esetén a fiatal felnőtteknek utógondozói ellátást nyújt.⁵ Jelen intézményben 11 utógondozott fiatal él. Az életkori megoszlás tekintetében az intézmény lakóinak átlag életkora 15 év, a legalacsonyabb életkorú gyermek jelenleg 7 éves, míg a legidősebb a 24. életévében jár.

A gyermekotthonban a gyermekek maximum 12 fős csoportokban élnek, nemi és életkori differenciálástól mentesen. Az intézmény 3 nagyobb otthonból áll, melyek további 3 csoportra oszlanak, így 8 csoport a gyermekotthon falain belül és egy kizárólag árva gyerekekből álló csoport lakásotthoni körülmények között került elhelyezésre. A csoportok lakótere átlagosan egy nappaliból, egy konyhából, egy fürdőszobából és 3-4 hálósobából áll, szobánként 2-4 gyermek kerül elhelyezésre. Utógondozottak esetében van lehetőség a csoporton belül 1 személyes, zárható szobák kiosztására is.

A gyermekotthon lakóinak gyökere

*„Gyakorlatilag ide várt gyerek nem érkezik. [...] Ezek a gyerekek azok, akik cse-csemőkorban is bántalmazottak, akit megrázunk, akit félre lehet dobni, akinek jó a cukros víz”*⁶ – gondolkodik az intézmény szakmai vezetője a problémák gyökeréről.

Árnyalja, változtatja a képet, ha megvizsgáljuk a TASZ (Társaság a Szabadságjogokért) álláspontját is. E szerint Magyarországon jelenleg több mint 23 ezer gyermek él a szakellátási rendszerben⁷. Bár a gyermekvédelmi

törvény szigorúan tiltja, hogy anyagi okok miatt kerüljön kiemelésre a gyermek a családjából, napjaink gyakorlata mégis azt mutatja, hogy számos esetben a nem kielégítő anyagi körülményekre hivatkozva választják szét a családokat. Bármi is legyen a szétválasztás oka, a családtól való elválás minden esetben traumatizálja a kiemelt gyermeket. Hiszen a család – milyenségétől függetlenül – meghatározó szerepet tölt be az ember életében:

1. A család az az elsődleges szocializációs színtér, mely a legkorábbi életszakasztól hatást gyakorol az egyén fejlődésére. Itt tölti csecsemő-, és kisgyermekkorát, mely az élet legfogékonyabb és legintenzívebb periódusa.
2. A családban kialakult érzelmi kötelékek erőssége olyan hosszantartó hatást gyakorol az egyénre, melynek köszönhetően egy életen át hordozott érzelmi és viselkedési modellek épülnek be a személyiségbe.
3. A család közvetítő szereppel bír az egyén és a társadalom között, annak értékrendjét, normáit személyes példa által közvetíti, a társadalmi értékrendszert beépíti a személyiségbe. (Bagdy, 1995)

A szocializáció hosszas folyamatában a család elsődleges modell szerepét foglalja el, a szülő az a minta, melyet a gyermek minden esetben követ. A szülők társadalmi helyzete, társadalomhoz való viszonya, nevelési szokásai, a megteremtett szociális háttér mind szerepet játszanak a gyermek személyiségének formálódásában (Bagdy, 1995). Ezen szempontok megvizsgálása elengedhetetlen, mikor a gyermekek nevelésbe vételéről, gyermekotthonba kerüléséről értekezünk. Nem szükséges hosszas kutatást végeznünk ahhoz, hogy lássuk, a gyermekvédelmi intézménybe került fiatalok családjának nagy része nem tudta ellátni alapvető funkcióit, nem tudott támogató rendszerként működni.

Eric Berne (1997) szociálpszichológus fogalmazta meg azt a gondolatot, hogy minden gyermek egy „sorskönyvvel a fejében” jön a világra. Ennek értelmében meghatározza egész életüket, hogy várt vagy nem várt gyermekként érkeztek, milyen módon élnek. Saját élettörténetük alakítása a gyermekkorban kapott szülői üzenetek függvényében történik. Kutatási terepem lakóinak többségéről elmondható, hogy születése nem hozott felhőtlen boldogságot a családba. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint 18 testvérsor gyermekotthonban való nevelkedése. Ezek a testvérsorok, melyek tagjait együtt vagy sorozatosan emelték ki a családjukból, az intézményben élő fiatalok mintegy 50%-át teszik ki, vagyis a gyerekek felének legalább egy testvére az otthonban él.

Ahogy az a fejezet elején idézett interjúban elhangzott, a családból való kiemelés egyik gyakori oka a csecsemőkortól fennálló bántalmazás, ami – a megfelelő időben történő segítségnyújtás hiányában – az egész gyermekkoron

átívelhet. Azok számára, akiknek a gyermekbántalmazás, elhanyagolás, szexuális erőszak, családi fenyegetettség, megalázás, kihasználás csak ritka bűncselekményként volt ismert, ami mindig valahol máshol és valaki mással történik, nagyon nehezen fogadható el, hogy egyre több ilyen eset válik ismertté, s könnyűszerrel fordulhat elő az ő környezetében is (Herczog, 2007). Ha egységes definíciót keresünk a gyermekbántalmazás meghatározására, a legkielégítőbbnek a WHO általi megfogalmazást tekinthetjük: *„A gyermek bántalmazása és elhanyagolása (rossz bánásmód) magában foglalja a fizikai és/vagy érzelmi rossz bánásmód, a szexuális visszaélés, az elhanyagolás vagy hanyag bánásmód, a kereskedelmi vagy egyéb kizsákmányolás minden formáját, mely a gyermek egészségének, túlélésének, fejlődésének vagy méltóságának tényleges vagy potenciális sérelmét eredményezi egy olyan kapcsolat keretében, amely a felelősségen, bizalmon vagy hatalmon alapul”* (Hegedűs – Pintyi, 2008: 5). Ennek értelmében a gyermekbántalmazás négy nagy csoportját különíthetjük el:

1. Érzelmi abúzus;
2. Fizikai bántalmazás;
3. Szexuális bántalmazás;
4. Elhanyagolás.

Az érzelmi abúzus a gyerek érzelmi bántalmazása, amelynek alapvető hatása, hogy a gyermek szerethetetlennek, értéktelennek érzi magát. Ez fokozható a fejlettségi szintnek nem megfelelő bánásmód, a megfélemlítés, a kizsákmányolás és a fenyegetés eszközeivel. E felsorolás gyakran kiegészül fizikai bántalmazással, olyan szándékos vagy gondatlanságból elkövetett cselekedettel, amely a gyermek fizikai sérüléséhez, súlyos esetben halálához vezet, ilyen például a büntetés erőszakos formái, a kínzás valamint a fenytítés. E gyakorlatokkal rokon a szexuális bántalmazás, amely során szexuális aktivitásba vonnak be egy gyereket, aki sem életkoránál, sem fejlettségénél fogva nem érett erre. Ebbe a körbe tartozik a molesztálás, a fizikai kapcsolat, illetve pornográf tartalmak megtekintésébe való bevonás is. E három típus mellett kevésbé megrendítőnek hathat az elhanyagolás, mint a bántalmazás negyedik válfaja. Nincsenek sebek, nincsenek kék foltok. A közvélekedés számos esetben úgy tartja, hogy a szegénység a társadalom periferiáján való életforma velejárója, tehát elsősorban anyagi eredetű, ha a gyermek elhanyagolásnak van kitéve. Ez az állapot azonban egy olyan tartós helyzet, melyben hiányzik a gyermek felé irányuló szeretet, a gondoskodás, elmarad a táplálás, illetve hiányoznak a gyermek fejlődéséhez, alapvető szükségleteinek kielégítéséhez elmaradhatatlan tárgyi feltételek (Herczog, 2007).

Jelen kutatásom nem vonja vizsgálat alá a gyermekek családból való kiemelésének okát, illetve szocio-ökonómiai státuszát (a fiatalok családjukról szóló

elbeszéléseinek későbbi vizsgálata, mely igazolja a jelen kutatás megállapításait: Lőrincz, 2017), mégis a nevelőkkel készített interjúimból építkezve ke-
rek képet alakíthattam ki az itt élő fiatalok gyökereiről. Ennek okán fontosnak
tartom, hogy a bántalmazás különböző formáit kutatási terepem s alanyaim
bemutatása során feltüntessem, hiszen ezen ismeretek által realizálódik, hogy
milyen traumatikus hatások érték azokat a fiatalokat, akikre a „jobb élet” csak
egy gyermekotthonban talált.

Véleményem szerint gyökereik hasonlósága, azonos sorstragédiáik és veszte-
ségek, az ezekből adódó közös szocializációs tér, valamint a magasabb szük-
ségletek kielégítése iránti (nem tudatos) vágy képes különlegessé tenni ezeket
a fiatalokat. Ezek a hatások egy olyan sajátos szubkultúrával rendelkező kö-
zösséget voltak képesek kiépíteni, mely a normatív társadalom és a perifé-
ria határmezsgyéjén mozog. A többségi társadalom nem hajlandó befogadni e
közösség tagjait, hiszen nem képes rájuk erőltetni a standardizált szabályait.
Azonban a periféria intézményeihez sem kapcsolhatók (pl. börtönök, javító-
intézetek), hiszen nem devianciájuk okán kényszerültek közösség alkotására.

Szubkultúra? Az azonosulás módja

A szubkultúra fogalmi meghatározása az 1960-as évektől zajlik, kiindulópont-
jának Albert K. Cohen szociálpszichológiai alapokon nyugvó szubkultúra-fel-
fogása tekinthető, amely szerint *„szüntelenül megteremtik, újjáteremtik és mó-
dosítják a kultúrát, amikor csak az egyének megérzik egymásban a hasonló
körülmények által létrehozott hasonló szükségleteket [...] Az effajta szubkultu-
rális rendszer [...] túlélheti a megteremtésében részt vett egyéneket, de csupán
amíg kielégíti a megteremtők utódainak szükségleteit”* (Cohen, 1969: 279). E
meghatározás mellett feltűnteti a szubkultúrák működésének kísérő jelensége-
it, mint a tagok közötti csoportszolidaritás, a csoporttagok fokozott interakció-
ja, a csoport hangsúlyozott különállása, illetve, hogy az új csoportban a tagok
státusza (elismertségük, megítélésük) átalakul a korábbi csoportban elfoglalt
helyükhöz képest (Cohen, 1969).

Hogyan képeződik le ez a megállapítás a gyermekotthon kultúrájában? Ahogy
az már korábban bemutatásra került, a definíció elemeinek megjelenéséhez
nem fér kétség. A hasonló körülmények által létrehozott hasonló szükségle-
tek kielégítésének igénye a legelemibb tartópillére a gyermekotthon közös-
ségének. A tagok közötti csoportszolidaritás tisztán látható, testvérekként
tekintenek egymásra, tisztában vannak csoportjuk valóságával, azzal, hogy
ők elsősorban odatartoznak, kiállnak egymásért és a csoport egészéért. Ebbe
a kategóriába sorolható a „spiclik” kirekesztése: azokat a fiatalokat, akik az
átlagosnál jobb viszonyban vannak a nevelőkkel, illetve akik információkat

szivárogtatnak ki társaikról a nevelők, a vezetőség felé, közutalat tárgyává teszik. Ez a tényező szervesen összekapcsolódik a tagok közötti fokozott interakcióval. Szinte csak egymásra támaszkodhatnak, egymástól kérhetnek segítséget, egymással oszthatják meg gondjaikat és az „árulók” kiszűrése, majd tudatos kirekesztése is csak kommunikáció útján mehet végbe. A csoport különállásának hangsúlyozása a közös kultúrán belül szerveződött csoportok szintjén is megragadható, például nem engedik be más kisebb csoportok lakóit a saját lakóövezetükbe, területiális alapon védelmezik azt, ami az övék. Az otthon lakossága, mint egy nagy csoport, területileg is elkülönítettnek bizonyul, hiszen a város egy félreeső részén helyezkedik el. Számos gyerek jár ugyanazon iskolába, bár különböző szintű osztályokban tanulnak, a szüneteket gyakran együtt töltik, problémáikkal az iskolán belül is egymáshoz fordulnak. Nem egyedi eset, hogy a tanárok hátrányos megkülönböztetésben részesítik a „gyivis” gyerekeket. A legtöbb gyerek tudja, milyen érzés kirekesztettnek lenni, milyen a közösségben megbélyegzettként jelen lenni. Kihez fordulnának hát, ha nem egymáshoz? Ahogy mindannyiuknak meg kell vívniuk a hierarchia harcát az iskolába való bekerüléskor, úgy az intézményben való elhelyezést követően minden fiatal átesik a státuszkeresés időszakán. El kell, hogy fogadtassa magát egy már összeszokott közösségben. El kell érnie, hogy emberszámba vegyék a többiek, s amint ez sikerült, hagynia kell, hogy a többség elhelyezze őt a hierarchia egy bizonyos szintjén. Hiába volt az előző otthonban vagy büntetésvégrehajtási intézményben egy domináns szereplő, előfordulhat, hogy az új közösségben a legalacsonyabb szinten megreked.

A fiatalokkal töltött idő során bizonyosságot nyerhettem a felől, hogy nem egy tudatosan kiépített kulturális közösségről beszélünk, hanem egy spontán szerveződő, folyamatosan megújuló, „tagcseréken” áteső csoporttal állunk szemben, mégis egy jól strukturált, belső szabályszerűségekre épülő, törhetetlen összetartó erővel bíró, szubkulturálisnak tekinthető térben élnek. Ennek az összetartozásnak egy kiiktathatatlan kifejező eszköze a tetoválások megjelenése a közösségen belül. A tetoválások készítésének módját, motivációját, motívumkincsét vizsgálva azt mondhatjuk, hogy a korábban már hangsúlyozott közös gyökerek ezeket a testmódosító eljárásokat is összekötik. S ha módszeresen felmérjük, hogy miket hordoznak a testükön ezek a fiatalok, térképet kaphatunk a múltjukról, a fájdalmaikról, a vágyaikról, a jövőjükéről és önmagukról.

IV. A tetoválás. Testünk mint kulturális tárgy

Az ember szimbólumokat használó állat, külseje sem azonosítható csupán a „kinézettel”, nem egy egyszerű adottságról van szó, hanem egy olyan felületről, ami szociális üzenetet hordoz a csoport többi tagja felé. Az egyén szociális identitással rendelkezik, megpróbálja testi sajátosságait nyelvként hasznosítani s a testmódosítással nyelvi eszköztárát igyekszik változtatossá, kifejezőbbé tenni. Ez egy bonyolult folyamat, a szocializáció során a személyiség először magára ölti a csoportidentitás jeleit, majd ezeket individualizálni kezdi, s a csoporttól kapott folyamatos visszajelzések hatására elindul önmaga formálásának útján. Így a külső egyszerre két funkciót tölt be: jelzi a csoporthoz tartozást és jelzi az egyéniséget (Szendi, 2009). Az imént „nyelv”-ként meghatározott, kommunikációs szerepet betöltő elemet jelen esetben a tetoválásokra korlátozom. Nem kívánok a tetoválások kultúrtörténeti sajátosságairól értekezni, csupán azt szeretném kiemelni, hogy az archaikus időktől napjainkig a tetoválások motivációja, megítélése folyamatosan változott. Manapság bizony állíthatjuk, hogy a tetoválások egyre nagyobb népszerűségnek örvendenek, s a korábban szubkultúrákra jellemző, deviáns magatartásformát jelölő testmódosítási eljárások ma már teret hódítanak a társadalom minden szintjén.

A kutatók kezdetben a tetoválások vizsgálatát börtönökben vagy pszichiátriai intézetekben végezték, és mivel a tetoválásviselést eleve devianciaként definiálták, az így kimutatott eredmények csupán az adott közösségben voltak érvényesek és nem váltak kiterjeszthetővé a társadalom egészére (Szendi, 2009). Bár kutatási alanyaim egy viszonylag zárt közösség tagjai, nem deviáns magatartásukból eredendően kerültek az intézménybe, így nem válik indokolttá a deviancia és a tetoválás fogalmi kereteinek összemosása.

Ahogy Szendi Gábor pszichológus mondja, *„a tetoválások jelentésében benne rejlik a fájdalom elviselése, a közmegítélés vállalása, a marandóság elfogadása. Tetoválnak lenni mindezt jelenti.”* (Szendi, 2009: 26) Testünket mint saját kultúránk kifejezésének eszközét használni nem újkeletű felfogás. Bőrünket múltunk történetének vásznaként felhasználni már annál inkább tekinthető modern gondolkodásnak. Korábban a társadalomból elhurcolt, kirekesztett egyének (elsősorban börtönviseltek) eszköze volt a „bőrvászon”, azt a célt szolgálta, hogy a képek által régi életük pillanatait az elzárt világban is magukénak tudhassák (Fliegauf, 2014). Ezek a bőrbe varrt képek egy életen át megmaradnak, s még ha a körjük épült történetek el is halványulnak, a motívumok akkor is jelzik majd, hogy az egyénnek családja, munkája, élete volt. A tetoválás valami megbízhatóan állandó. Ami az emberből fakad, amibe bele lehet kapaszkodni. Egyfajta ősbizalom, mint Odüsszeusznak a hajóárbc,

amihez kikötötte magát, védekezve a szirének ellen. Egyfajta ősbiztonság. Kapaszkodás (Spitzer, 2009).

A tetoválások kutatásának többféle módja ismert: a) kultúrtörténeti (mert ősidőkre visszanyúl), b) etnográfiai (ma élő kultúrák összehasonlítása), c) történeti-lélektani szempontú (melyik korszakban, mit jelent) és d) funkcionális módon, amikor arra kívánunk választ adni, hogy milyen szociálpszichológiai és kommunikációs jelentése van a feltetovált jeleknek (Buda, 2009). Dolgozatomban a funkcionista megközelítés szempontjából vonom vizsgálat alá a gyermekotthonban élő fiatalok tetováláskultúráját.

A megkérdezettek egyes alapadatai

A vizsgálatban résztvevők átlagos életkora 17 év (az életkori megoszlás 14 és 23 év közé esik). Adatközlőim első tetoválásukat átlagosan 14 éves korukban készítették. A fiatalok legnagyobb százalékának első tetoválása a gyermekotthon falain belül készül el. Azonban akik már tetováltan érkeznek az intézménybe, azok első tetoválása is hasonló körülmények között, leggyakrabban a család körében készült.

Átlagosan 5 darab tetoválással bírnak a vizsgált fiatalok, ennek szórása 1-től 10-ig terjed. A kutatás során összesen 70 féle tetoválás került dokumentálásra, ebből 58 darab a fiúkon, 12 darab pedig a lányokon. A megkérdezettek jelenlegi iskolai foka 5. és 12. évfolyam közé tehető. A fiatalok többsége általános iskolai, illetve szakiskolai tanulmányokat folytat. Rendőrségi ügyek a megkérdezettek felénél jelentek meg, saját bevallásuk alapján átlagosan 15-16 rendőrségi ügy jut egy főre, egytől egészen ötvenig. A leggyakoribb atrocitás a lopás, a garázdaság és a verekedés. Ezek elsősorban fiúk élettörténeteiből származó adatok, a lányok esetében inkább az alkalmi kábítószerhasználat a meghatározó. Káros szenvedélyek tekintetében a legkiemelkedőbb a dohányzás, ez adatközlőim 100%-át érinti. A kábítószer-használatra vonatkozóan a vizsgált fiatalok két táborra oszthatók: a „nem” és a „már nem” használók, senki sem vallotta magát aktuálisan droghasználónak. A legelterjedtebb a „füves cigi” élvezete volt. A fiatalok alkoholfogyasztási szokásaira leginkább az „alkalomadtán” kifejezés jellemző. Elmondható, hogy a tetoválást viselők között kevesebb, mint 50%-os arányban jelenik meg a törvénnyel való szembekeverülés, illetve a komolyabb szenvedélyek előfordulása. A százalékos adatokból kiindulva nem vonható le következtetésként a deviáns magatartás, mint általánosítás.

A tetováltatás „technológiája”

„*Én mondtam, hogy írja oda, hogy »anya« és odairta*”⁸ – kutatási terepem lakóinak csak ki kell lépniük a szobájuk ajtaján, felmenni a lépcsőn, bemenni egy másik szobába, leülni az ágyra, és azt mondani a „tetoválónak”, hogy írjon vagy rajzoljon a bőrükbe valamit. Bármely szobában készülhet tetoválás, ahol van olyan zug, melyben feltűnés nélkül el lehet vonulni. Mivel különösebb előkészületeket nem igényelnek a munkálatok, így erre bármikor sor kerülhet. Sok esetben közösségi program része, hogy a fiatalok tetoválásokat készítenek egymásnak vagy önmaguknak.

A tetováló személyének megválasztása azon egyszerű szempont alapján történik, hogy ki tudja elkészíteni a munkához szükséges tetovológépet. Azonban ez a tudás nem jár együtt azzal, hogy az egyén egy megfelelően kidolgozott tetoválás elkészítéséhez szükséges kézügyességgel is rendelkezik. „*Sokan azt hiszik, hogy ha tudnak egy kört rajzolni, akkor azzal már kezhetnek tetoválni és ezzel elrondítják a gyerek egész testét.*”⁹ – ez mégsem tűnik meghatározó, a tetoválás elkészítése ellen szóló érvnek. „*Olyanokkal csináltatják, akik nem értenek hozzá. Szépen fel van rajzolva, de rosszul ütik át, a kontúrozást, a sátirozást nem jól csinálják.*”¹⁰ A tetoválásokról iránti azonnali igény két irányt eredményez: vagy bárki által hajlandóak tetováltatni magukat, vagy önmagukat kezdik dekorálni. Ami biztos, hogy nem tesznek le az elképzeléseikről csak azért, mert nincs, aki tökéletesen elkészítse a mintát. A tetoválásnak bárhol, bárki által el kell készülnie. Ez a tény is bizonyíthatja, hogy ezek a tetoválásokról olyanok, mint a fájdalomcsillapításra használt gyógyszer, azonnali beavatkozásként kell, hogy megvalósuljanak.

A fiatalok által használt tetovológépek a mindennapi élet során rendszeresen használt eszközök kombinálásából készülnek el. Az összeállításhoz szükséges alapanyagok leggyakrabban egy távirányítós autó kismotorja, telefontöltő, szigetelőszalag, kanál, egy toll külső és belső része, tű, cérna, illetve egy öngyújtó. A gép összerakása több apró lépésből álló folyamat. A tollbetét tintájának szájjal történő kifújásától és a tűk megfelelő helyre való olvasztásától egészen addig tart, míg végül a telefontöltő áramforráshoz csatlakoztatásával meg nem kezdődhet a munka.

Az elkészítés helyét, illetve technikai sajátosságait tekintve ez a tetováláskultúra szinte azonos módon működik, mint a börtönök tetoválásvilága. Börtöntetoválásnak nevezhető „*minden olyan tetoválás, amely a börtönben keletkezik és olyan értékeket fejez ki, amelyet a fogvatartottak éreznek magukénak*” (Fliegauf, 2014: 48). A kutatási terepemen megfigyelt tetoválásokról mind „háznál” készültek és maradéktalanul a bent élő fiatalokban dúló érzések kifejezésére szolgálnak. A tetovológépek között sem mutatható ki jelentős különbség.

A börtönbeli tetoválógépek „*a civil életben használt eszközök »replikái«*, *mindössze egy hajnyíró motorjára, varrótűre, esetleg gitárhúrra és tollra van szükség*” (Szucsáki, 2013: 77). A tetoválógép elkészítési mechanizmusa, a tinta használata és a környezet, ahol a minta megszületik, sokkal közelebb áll a fogvatartottak világához, mint egy populáris tetoválószalonnak működéséhez. E kultúra részletes ismertetésével egy olyan perspektíva bemutatása a célom, amely alátámasztja korábban tett állításomat, miszerint a gyermekotthon és annak kultúrája a normatív társadalom és a periféria határmezsgyéjén mozog.

A tetoválások motivációs háttere

A tetoválás a személyi művészet, azon belül pedig a testművészet kategóriájába sorolható, melynek elsődleges célja az önkifejezés. A testművészetet – módzatait tekintve – két részre oszthatjuk, ezek a mozgatható (változtatható) és a nem mozgatható (meg nem változtatható) díszítések.

A mozgatható díszítések körébe tartozik például a ruházat, az ékszerek, a smink, a hajviselet. Míg a nem mozgatható elemek olyan díszítési formákat jelölnek, melyek a test állandó módosulásához vezetnek. Ilyenek a fül átszúrása és tágitása, a fogak kihegyezése, piercingek behelyezése, illetve tetoválások készíttatése is (Bodrogi, 1987).

Nem véletlenül nevezzük „személyi” művészetnek a tetoválást. A személy maga határozza meg, hogy milyen indítatásból, milyen motivációkból mérítve tetováltatja testére azt a mintát, amit saját maga választott vagy alakított ki. Ezzel személyisége egy darabja kerül a bőrére. Az egyén elsősorban nem a szociális kíváncsiságra törekszik, hanem identitását akarja kifejezni (Szendi, 2009). Hiszen saját teste az „abszolút referenciakeret”, ezzel van lehetősége a szociális és fizikai térbe való beilleszkedésre. A test az ember énképének hordozója, azonosságának, vélemény- és viselkedésszisztemének integrátora (Solymosi, 1987). Teste által közvetíti a társadalom számára azt, hogy kinek tartja magát valójában.

A tetoválások motivációját vizsgálva érdemes egy 29 évvel ezelőtti kutatási eredményhez is visszanyúlnunk. Solymosi Katalin 1987-ben létrehozott egy olyan csoportosítást, melyben a tetováltatás motívumai az ember alapvető szükségleteire épülnek. E rendszerezés elemei a következők:

1. Ego-kifejezés, önértékesítési szükséglet (vágyak-, érzelmek-, életérzés kifejezése; önigazolás; feltűnési vágy);
2. Affiliációs, identifikációs szükséglet (valahova tartozás megjelenítése, utánzás, hagyománykövetés);

3. Társadalmi integritás szükséglete (társadalmi pozíció tisztázása, ellenállás kifejezése, biztonságérzet igénye);
4. Időstrukturálás szükséglete (időtöltés, az individuális idő folytonosságának jelölése: emlékek ábrázolása);
5. Esztétikai szükséglet (díszítés, hiúság, divat, szépséghibák elfedése);
6. Tartós és pillanatnyi ösztönimpulzusok kiélésének szükséglete (agresszió, öndekonstrukció, önkifejezési vágy, humor, birtoklás igénye).

Az, hogy alapvető szükségletek kielégítésének eszközeként tekinti Solymosi ezt a fajta testmódosítást, sok mindent elárul arról, hogy az emberek életének mennyire elemi része lehet a tetováltatás. Persze ezek a tényezők önmagukban nem elegendők, további pszichológiai hatások együttesét vizsgálva alakíthatunk ki teljes képet az egyénről. De egyéb megfigyelések nélkül is kimondható, hogy a kulcsszó ez esetben a hiány és ennek a hiányszükségletnek valamilyen jellegű kielégítése.

Solymosi kategóriarendszere nem sokban tér el a későbbiekben összeállított motivációs listáktól. Forbes 2001-ben 341 egyetemistán végzett vizsgálatot a tetoválásaik motivációját illetően. Kutatásával a testmódosítással rendelkező egyéneket illető sztereotípiák pontosságát kívánta felmérni. Bebizonyította, hogy a tetoválás és a piercing nem tekinthetők a szociális és/vagy személyiségbeli patológia kivételének (Forbes, 2001).

Vizsgálata során használt motivációs alapstruktúrája 14 elemből áll:

1. Önkifejezés;
2. Egyediség;
3. Lázadás;
4. Függetlenség, az önállóság kifejezése;
5. Érettség;
6. Különbözőség kifejezése;
7. Legyen egy szépségjelem, szexepilem;
8. Emlékeztessen egy eseményre az életemből;
9. Közeli barátomhoz hasonlítani;
10. Elkötelezettség egy csoport felé;
11. Megmutatni, hogy ura vagyok a testemnek;
12. Csak a kinézet kedvéért;
13. Nem tudom;
14. Egyéb.

Kutatásom során a Forbes-féle 14-es motivációs listát alkalmaztam. Alanyaim minden interjú végén ebből a 14 állításból választottak ki maximum hármat, arra vonatkozóan, hogy ők miért készítették tetoválást.

2001-ben, a több mint 300 főt számláló kutatás esetén, nemek szerinti bon-
tásban Forbes a következő motivációs tényezőket találta a leggyakoribbnak
(Forbes, 2001):

Férfiak	Nők
Csak a kinézet kedvéért Önkifejezés Egyediség	Önkifejezés Csak a kinézet kedvéért Legyen egy szépségjegyem, szexepilem

1. táblázat: Forbes 2001-es kutatásának eredményei: férfiak és nők leggyakoribb motivációs tényezői

Mindkét nem esetén az első két hely egyikét az foglalja el, hogy „csak a kiné-
zet kedvéért” tetováltatnak. Ez is azt bizonyítja, hogy egyre több fiatal vállal-
kozik arra, hogy testét mélyről jövő motívumok nélkül változatos mintákkal
színesítse. Ez szoros összefüggést mutat azzal, hogy az ember önképe, testé-
hez, világhoz, kultúrához való viszonya komoly átalakuláson esik át (Kalde-
nekker – Pikó, 2005).

Azt gondolhatnánk, hogy a gyermekotthonban tetováltató fiatalok esetén is
azonosak lehetnek a meghatározó motivációs tényezők, hiszen kamaszkorban
az ember számára önmaga, saját külseje az elsőrangú, illetve hogy mit közvetít
a megjelenésével a világ felé. Mégis azzal kell szembesülnünk, hogy vizsgálati
alanyaim motivációja egészen másra fókuszál. Nemek szerinti megoszlásban
a következőt látjuk:

Fiúk	Lányok
Emlékeztessen egy személyre, eseményre Különbözőség kifejezése Közeli barátomhoz hasonlítani	Emlékeztessen egy személyre, eseményre Legyen egy szépségjelem, szexepilem Megmutatni, hogy ura vagyok a testemnek

2. táblázat: Az állami gondozott fiatalok legfőbb motivációs tényezői a Forbes-féle kategóriák alapján

Az „emlékeztessen egy személyre, eseményre az életemből” 100%-os arány-
ban jelen van a fiúknál és a lányoknál egyaránt: „*Itt van [az ujjaimon], hogy
MAMA, meghalt, de nagyon szerettem. Megadott mindent, amit kellett és amit
tudott. Szerettem. Ez kifejezi, hogy szeretem, hogy emlékezem*”¹¹.

Ahogy az egyéniség kifejezése a személyes életút alakítása során is kiemelke-
dő jelentőséggel bír (Karlows-Juhász, 2017), úgy a megjelenő tetoválások is
számos esetben a különbözőség-, az egyediség kifejezésének funkciójával ren-
delkeznek: „*A csillagokat csak akartam. Senkinek nem volt, és nekem legyen.
Egyedi legyek*”¹².

Sok esetben felszínre tör a másokkal való azonosulás motívuma is, a testvé-
riség kifejezése domináns motívummá válik: „*LIVE YOUR DREAMS. Ezt a*

barátommal csináltam. Neki is van egy ugyanilyen. Azt jelenti, hogy úgy nézünk egymásra, mintha testvérek lennénk”¹³.

A lányok esetén a szépségigegy elkészítése egybeforr a test feletti uralom megmutatásával: „*A jobb alkaromon olvasható, hogy Faith és egy életjel, azért mert szép, azért, hogy legyen*”¹⁴.

A motivációs tényezők együttes feltérképezésével elmondható, hogy sokkal mélyebb rétegei vannak az elkészült tetoválásoknak, mint azt első látásra gondolnánk. A családjukból kiemelt, vagy szüleik által elhagyott gyerekek életében létfontosságú szerepet tölt be, hogy a család, az összetartozás hiányát pótolják. Egyértelmű tehát, hogy a depriváció enyhítése kimagasló szerepet tölt be a felmerülő motívumok esetén. Hiányt szenvednek a szeretetben, a gondozásban, a szükséges szociális ingerekben, a visszajelzésekben, a megerősítésben. Az, hogy milyen módon élik meg ezt a deprivációt, személyenként eltérő. Ennek csupán egyetlen módja a tetováltatás.

Az intézmény falai közt sétálva ez a hely a börtön kopott falait idézi fel az emberben. A fiatalok viselkedése és gondolkodása is számtalanszor ezt az allegóriát tükrözi. Önmagukat „elítéltnek” tekintik és az intézményt egy fegyháznak titulálják. Erre a tényre alapozva emelhető be Sykes (1985) azon öt szempontja, melyek a bebörtönzéssel járó megpróbáltatásokat kategorizálják. A csoportokat nem az eredeti formájukban, hanem a gyermekotthon intézményesült rendszerére átalakítva használom. Ezek a következők: a) családi élettől való megfosztottság, b) magántulajdontól való megfosztottság, c) intimitástól való megfosztottság, d) autonómiától való megfosztottság, e) biztonságtól való megfosztottság.

- *A családi élettől való megfosztottság.* A családból való kiemelés során és annak hatásaként a gyerekek (bár nem tudatosan) érzékelik, hogy az elsődleges szocializációs közeg hiányzik az életükből. Elsősorban anya és apa, esetleg testvérek nélkül kell felnőniük egy intézményesült rendszerben, idegenekkel körülvéve. Mindemellett sok esetben a kapcsolattartás is korlátozott. Többen úgy tartják, hogy ha hiányzó családtagjaik nevét tetováltatják magukra, azzal könnyebb elviselni a köztük uralkodó távolságot. „*Szeretem az anyukámat, hiányzik és ezért az ő nevét tetováltattam fel*”¹⁵ – hangzott el az egyik interjú során. Leggyakrabban az anya és testvéreik neve, valamint egy esetben maga a „family” szó olvasható a bőrbe varrva. Az „apa” szó másodrangú szerepet tölt be, megjelenése egyetlen konkrét esetben fordult elő. Ezen túl egy alkalommal találkoztam egy kóssa „A” betűvel egy fiatalember vállán, aki így beszélt róla: „*A bal vállamon van egy „A” betű, itt is lett volna valami név, talán az, hogy apa, vagy nem tudom*”¹⁶. A depriváció képi megjelenési formái ebben az esetben tehát maguk a családtagok nevei (1. és 2. kép¹⁷) kisebb ábrák, melyek körül általában az anya szó szerepel.



1. kép, 2. kép: Családhoz kötődő tetoválások

- *A magántulajdontól való megfosztottság.* Az intézményben való élet során nincs olyan, hogy „saját”, hogy valami az „enyém”. Ebben a közegben minden „közös”. Még ha ez eredendően nincs is így, a fiatalok tudatában vannak, hogy értékeiket nem tudják megvédeni, nem tekinthetik azokat időtállóknak. Nincsenek saját zárható szekrényeik, intim szférájuk, hiszen a lakóegység szobáin is többen osztoznak. Egy tetoválás elkészítésével végre valami az övék lehet, valami olyan, amit senki nem vehet el tőlük, hiszen a bőrükbe építették bele. A megjelenő minták gyakran életük olyan elemeire utalnak, melyeket nagyon szeretnek, vagy amelyek által vonzóbbak lesznek. Míg egy „átlagos” fiatal megveszi a kedvenc zenekara, futball csapata logójával ellátott pólót, addig idebent ezek az elemek nem levehető formában jelennek meg (3. és 4. kép). „Régen nagyon szerettem a Barcelonát, ezért itt van, hogy FCB. És szerettem az AK26-ot, megtetszett, felírtam.”¹⁸ – interjúalanyom csak így módon tudhatta magáénak kedvenceit. Viszont mivel ezek általában hirtelen fellángolások, aktuális kedvencek kivetülései, sok esetben megbánásra kerülnek.



3. kép, 4. kép: Tulajdonalkotáshoz kapcsolódó tetoválások

- *Intimitástól való megfosztottság.* Ahogy maga az intim szféra, úgy az intim kapcsolatok sem adatnak meg az intézmény falain belül a fiataloknak. Előfordul, hogy a szobáknak nincs ajtaja, hogy egy szobában 4-5 fő lakik. Ezekben az esetekben a szerelmi élet számára nincs biztosított tér. Az, hogy a fiatalok valahol máshol töltsék az éjszakát, nem megengedett. Az engedély nélküli éjszakai távolmaradás pedig szökésnek minősül, így nincs meg a lehetőségük arra, hogy huzamosabb időt a barátjukkal/barátnőjükkel töltsenek. Talán ezt a frusztrációt is hivatott csökkenteni, hogy a bőrükön megjelenítik a szeretett fél nevét, kapcsolatuk kezdetének dátumát (5. és 6. kép). Ezzel a nap minden percében magukkal tudhatják azt, aki nem lehet velük. Előfordulnak páros tetoválások, amikor mindkét fél feltetováltatja a másik nevét. „*Szerelmes voltam egy fiúba és feltetováltattam a keresztnévét. Neki egy nappal hamarabb lett felütve az enyém*”¹⁹ – meséli egyik interjúalanyom. A legtöbb esetben az ilyen tetoválások rövid időn belül érvényüket veszítik, azonban ezek a nevek még akkor is velük lesznek, amikor már nem szeretnék.



5. kép, 6. kép: Intimitáshoz kötődő tetoválások

- *Autonómiától való megfosztottság.* Mivel ezek a fiatalok egy intézményesült rendszer tagjaiként vannak jelen nap mint nap az otthonban, bevett szabályok szerint kell élniük az életüket. Viszonylag kevés egyéni döntéshozatali lehetőségük van. Előre meghatározott lakóközösségben, minden napra beosztott rutinnal, felügyelt vásárlással és éjszakai kijárási tilalommal élnek. A dohányzáshoz és az alkoholfogyasztáshoz hasonlóan a tetoválógépek és a tetoválások elkészítése is tiltott „házon belül”, ez mégis kecsesetetőbb és nagyobb titokban tartott szabályszegés, mint az ivás vagy a dohányzás. A tetoválások elkészítésekor határozottan megjelenik az önálló döntés. Az egyén maga dönti el, hogy milyen tetoválást szeretne, hová és mikor. Emellett a titok felfedésének ideje is az ő kezében van. A saját test birtoklásának és irányításának ténye is kifejeződik a tetoválások elkészítésében. Egy adatközlőm így számol be tetoválása felfedéséről: „Kimentem, megcsináltam, hazajöttem, hetekig takargattam. 17 évesen a strandon jöttek csak rá, hogy ott van, de akkor már be volt forrva”²⁰. Számos első tetoválás (7. és 8. kép) készül szintén ilyen indítatásból: „Sokan csinálták, ezért én is mondtam, hogy valamit csináljak oda. Eldöntöttem, hogy én is kibírom”²¹.



7. kép, 8. kép: „Első tetoválások”

- *Biztonságtól való megfosztottság.* A fiatalok a legharmonikusabb időszakokban is kényszerből alkotnak egy közösséget, életüket muszájból osztják meg másokkal. Ez akaratlanul is a biztonságérzet hiányát kelti bennük, hosszú éveken át való bentlakás után is. Többen testvéreikkel vagy itteni „fogadott testvéreikkel” vállalnak sorsközösséget, de ez sem nyújtja számukra azt a megnyugtató stabilitást, amire szükségük lenne. Tetoválásaikkal amellet, hogy magukat kívánják erősíteni, társaiknak is üzennek velük. Számos esetben jelennek meg olyan szlogenek, mottók, melyek belső motivációs erőként hatnak rájuk, például a „Never give up”, „Live your dreams” (9. és 10. kép), „Ami nem öl meg, az megerősít”, „Egy élet, egy esély” kifejezések. „Ezek azt mondják nekem, hogy soha ne adjam fel, hogy higgyek az életben. Ha valami csalódás ér, erre gondolok. Ezek tartják bennem az erőt.”²² – jelenti ki magabiztosan egy fiú és érezhető a szavain, hogy valóban segítenek neki a feltetováltatott mondatok. A külvilágnak szólnak a „testvériség” vagy „Leonda”²³ felíratok is. Adatközlőm elmondása alapján „a LEONDA felírat testvériséget jelent. A barátságot jelenti, nincsen ellenségem, én a barátságot keresem.”²⁴ Míg maguknak azt igyekeznek bebizonyítani, hogy semmi nincs veszve és mindig fel tudnak állni, addig másokat megnyugvásra, összetartásra ösztönöznek.



9. kép, 10. kép: Motivációs, önazonosságot tükröző tetoválások

A megkérdezett fiatalok esetében a felsorolt deprivációs tényezők mindegyike jelen van, azonban abban eltérés mutatkozik, hogy kit, melyik érint legmarkánsabban. Összességében elmondható, hogy a családi élettől való megfosztottság a legerősebb hiátus, amit az intimitás hiánya követ. Az előbbi kategóriában 20 darab, az utóbbiban 10 darab tetoválás számlálható meg.

A tetoválások jövője

„Egy vizsgán azt mondta nekem az elnök, hogy lehet, hogy jó a teljesítményem, de mit szólnék hozzá, ha azt mondanák, hogy hiába jó az ajánlólevelem és a végzettségem, de egy agyontetovált roma srácot nem szívesen fogadnának. Lehet, hogy jó a beállítódásom és a referenciám, de meglátják a tetoválásaimat és félni fognak tőlem. Én azt mondtam neki, hogy tudomásom szerint az egyenruha hosszúujjú. Nekem azért vannak így a tetoválásaim, hogy takarhassam őket. Nem volt vele gondom, sok helyen vagánynak tartották, de érzem és tudom, hogy később, komolyabb helyre nem mehetek el rövidujjúban.”²⁵ – Ritka példája ez a jövőbe tekintő, tudatosan tervezett tetováltatásnak. Azonban annak ellenére, hogy a többség fejében nem körvonalazódik a tetoválás elkészítésekor, hogy 10-20 év múlva hogyan fogják őket viselni, határozott álláspontot képviselnek abban a kérdésben, hogy a munkaerőpiaci viszonyok és jövőbeli családi életük hogyan lesznek összeegyeztethetők díszekkel.

Adatközlőim egyöntetűen úgy gondolják, hogy munkahelyükön nem lesz diszkriminatív hatású, hogy tetoválásokkal rendelkeznek. Azokban a szakmákban, melyekben tanulmányokat folytatnak (mint például a kertész, csontozó, pék és a hegesztő), nem vélik releváns problémának azt, hogy megjelenésükhöz tetoválások társulnak.

Leendő gyermekeiket tekintve szintén egyöntetű válasz született. Arra voltam kíváncsi, hogy tetoválásaikhoz kötődő fiatalkori élményeiket megosztják-e majd saját gyermekeikkel. A válaszok során a tetoválások tudatos felhasználásáról tettek tanúbizonyságot.

„Elmondok majd mindent nekik, felnőnek majd és az egészet megértik”²⁶.

„El fogom mesélni az életem, hisz ott lesz minden rajtam”²⁷.

Tetoválásaik – még ha addigra esetleg takarás fedi is majd őket – fiatalságuk, múltjuk útmutatójaként lesznek jelen az életükben. Ezek által vizualizálni tudják majd gyermekeik számára, hogy min mentek keresztül. A legtöbb esetben elmondható, hogy még soha senkivel nem osztották meg a tetoválás elkészítésére vonatkozó motivációjukat, azokhoz való kötődésüket. Családjuk és gyermekeik lesznek az elsők, akik érdemben betekintést nyerhetnek majd férjük/feleségük, apjuk és anyjuk fiatalkori gondolatvilágába, életútjába. Ezt a komolyságot igazolják egy 24 éves fiú következő szavai: „Senki nem tudja, hogy mit jelent ez a tetoválás, csak én meg most már te. Soha nem beszélgettem senkivel erről és nem is szeretnék. Tudom, és ha ránézek, tudni fogom, mi, miért van rajtam. Ez a múltam, szeretném a tetoválásaimmal lezárni a múltamat. Mint egy képeslap, ott lesz rajtam, de nem akarom átélni újra. Soha nem fogom elfelejteni, hogy honnan jöttem, de maximum a feleségemnek és a gyerekemnek fogom elmesélni”²⁸ – ez a gondolat jól tükrözi azt az érzelmi töltetet és bizalmi viszonyt, amely elengedhetetlen egy-egy tetoválás történetének feltárásához.

V. Összefoglalás helyett

Tudom azt, hogy kutatásom során egy nagyon szenzitív talajra léptem. Ezt minden alkalommal láttam és saját bőrömön is tapasztaltam. Már terepmunkám elején rá kellett döbbernem arra, hogy az általam megvizsgált törvényi rendelkezések, illetve gyermekvédelmi szakirodalom ferde képet állít arról, ami az államigazgatózott gyerekek, fiatalok világában valóban fogadja a látogatót. Ebből kifolyólag elsősorban személyes tapasztalataimra, valamint a beszélgetések során gyűjtött információkra támaszkodva alakítottam ki azt a képet, amit a gyermekotthon első és második ránézésre egyaránt nyújt.

Kutatásom, amely egy gyermekotthon kultúrájának egy szegmentumát tárta fel részletesen, az alábbi módokon válik felhasználhatóvá:

1. A kutatás egésze közvetlen alapot jelent az ezen a terepen végzendő további kutatásaimnak, illetve a már rögzített interjúk adatforrásként szolgálnak a közeljövőben tervezett szlengkutatásomnak.
2. Egy adott szubkultúra (és a beletartozó egyének) működési mechanizmusainak, mozgatórugóinak megismerése a hasonlóságok és a különbségek tudatosítása révén segíti más hasonló szubkultúrák megértését.
3. Az otthonban nevelkedő gyerekek, fiatalok társadalmi integrációja kiemelten fontos társadalmi cél. Kutatásom és az ehhez hasonló kutatások nyomán

létrejövvő megismerés és megértés reményeim szerint hozzájárulhat a jelenleginél sikeresebb integrációs folyamathoz.

Elszomorító a tapasztalat, hogy a többségi társadalom rendszeresen leírja ezeket a fiatalokat és ha tehetné, kivetné magából őket. „*Nincs helyük, bűnözők, a jövő hajléktalanjai, reménytelenek, a társadalom koloncai*” – repkednek az ítéletek a levegőben, az intézmény falain belül s kívül egyaránt. Mégis úgy gondolom, hogy meg kell adnunk az esélyt mindenki számára, a fájdalommal és frusztrációval teli fiatalokra pedig kiemelkedően komoly figyelmet kellene szentelnie a társadalomnak, a rendszernek. Meg kell előzni a kriminalizálódást, a különböző addikciók kialakulását, illetve a suicid hajlam kifejlődését. A tetoválás megjelenése nem az út első lépése ezek felé a deviáns magatartásformák felé. Mit tehetnének ezek a fiatalok, amíg a környezetük nem tesz értük semmit? A tetoválás számukra egy segélykiáltás, amit meg kell hallanunk. Hiánypótlás, aminek a mértékét fel kell mérnünk. Önigazolás, amit el kell hinnünk. Lelki-segélynyújtás, amit át kell éreznünk. Egy útmutatót adnak ahhoz, amin keresztülmentek, képekben festik le az életüket. Megmutatják a világnak azt, amik. A tetoválás térkép önmagukhoz, amit nekünk meg kell tanulnunk olvasni!

Hivatkozások

Bagdy, Emőke (1995): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Berne, Eric (1997): *Sorskönyv*. Háttér Kiadó, Budapest.

Buda, Béla (2009): Gyakran éreztem, hogy a tetoválást érdemes lenne kutatni! In: Singer, Magdolna (szerk.): *Lelke rajta – A tetoválás pszichológiája*. Jaffa Kiadó és Kereskedelmi KFT, Budapest, 59-72. o.

Cohen, Albert K. (1969): A szubkultúrák általános elmélete. In: Huszár, Tibor – Sükösd, Mihály (szerk.): *Iffúságszociológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 264-286. o.

Corbin, Juliet – Strauss, Anselm (2008): *A kvalitatív kutatás alapjai*. L'Harmattan, Budapest.

Fliegauf, Gergely (2014): A tetoválás mint szubkulturális jelenség: marginalizálódásra utaló jelek magyar fogvatartottak tetoválásain. *Börtönügyi szemle*, 33. 1. sz. 48-64. o.

Forbes, Gordon B. (2001): Collage Students with Tattoos and Piercings: Motives, Family Experiences, Personality Factors, and Perception by Others. *Psychological Reports*, 89. 3. sz. 774-789. o.

Golnhofer, Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Hegedűs, Judit – Pintyi, Zoltán (2008): *Segédanyag a gyermekbántalmazás témájához pedagógusok számára*. RÉV8 Józsefvárosi Gyermekrehabilitációs és Városfejlesztési Zrt., Budapest.

Herczog, Mária (2007): *Gyermekbántalmazás*, Complex, Budapest.

Kaldenекker, Mária – Pikó, Bettina (2005): A „piercing” és a „tattoo” világa – Deviancia vagy divat? *Társadalomkutatás*, 23. 1. sz. 149-170. o.

Karlowits-Juhász, Orchidea: *Példakép, másképp – gyermekotthonban élő gyerekek példaképválasztásainak kvalitatív vizsgálata* In: Nagy Ádám (2017): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Juvenis Ifjúságszakmai Műhely, Kecskemét.

Letenyei, László (2005): *Településkutatás*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Lőrincz, Andrea (2017): A családról – kívülállóként. In: *Tani-tani Online*, http://www.tani-tani.info/a_csaladrol_kivulallokent (utolsó letöltés: 2017. 06. 11.)

Mészáros, György (2014): Szubkultúrák és iskolai nevelés, Narratív kritikai, pedagógiai etnográfia. In: Gécz, János (szerk.): *Iskolakultúra*, Veszprém.

Solymosi, Katalin (1987): A tetoválás motivációi. *Forrás*, 19. 3. sz. 59-65.

Spitzer, Gyöngyi (2009): Öltöny alatti lázadás. In: Singer, Magdolna (szerk.): *Lelke rajta – A tetoválás pszichológiája*. Jaffa Kiadó és Kereskedelmi KFT, Budapest, 129-156. o.

Szendi, Gábor (2009): A tetoválásról: a test mint kulturális tárgy. In: Singer, Magdolna (szerk.): *Lelke rajta – A tetoválás pszichológiája*. Jaffa Kiadó és Kereskedelmi KFT, Budapest, 11-32. o.

Szucsáki, Melinda (2013): Tiltott varrószaakkör a rácsok mögött – Szabaddá tesz? *Börtönügyi szemle*, 32. 1. sz. 77-90. o.

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
Társaság a Szabadságjogokért: www.tasz.hu

Jegyzetek

- 1 Részlet a gyermekotthon szakmai vezetőjével készített interjúból.
- 2 A szakirodalomra és a törvényi cikkelyekre nem hivatkozott részek az adatközlői interjúk alapján készültek.
- 3 A befogadó szülő átmeneti vagy tartós jelleggel saját háztartásában nyújt teljes körű ellátást az általa befogadott gyermeknek és fiatal felnőttnek. (1997. évi XXXI. törv.)
- 4 2016. augusztus 10-ei adat

- 5 A gyámhivatal a fiatal felnőtt kérelmére elrendeli a további utógondozói ellátását, ha létfenntartását önállóan biztosítani nem tudja, nappali tagozaton tanulmányokat folytat, illetve szociális bentlakásos intézménybe felvételét várja. (1997. évi XXXI. törv.)
- 6 Részlet az Intézmény szakmai vezetőjével készített interjúból.
- 7 A TASZ adatai alapján (www.tasz.hu)
- 8 Részlet az L006-os interjúból.
- 9 Részlet az L003-as interjúból.
- 10 Részlet az F001-es interjúból.
- 11 Részlet az F008-as interjúból.
- 12 Részlet az F008-as interjúból.
- 13 Részlet az F008-as interjúból.
- 14 Részlet az L002-es interjúból.
- 15 Részlet az L006-os interjúból.
- 16 Részlet az F002-es interjúból.
- 17 A tanulmányban szereplő képek kivétel nélkül a szerző munkái.
- 18 Részlet az F008-as interjúból.
- 19 Részlet az L001-es interjúból.
- 20 Részlet az F001-es interjúból.
- 21 Részlet az F002-es interjúból.
- 22 Részlet az F005-ös interjúból.
- 23 A „Leonda” a „La Onda” börtöntetoválásnak felel meg (Fliegauf, 2014).
- 24 Részlet az F003-as interjúból.
- 25 Részlet az F001-es interjúból.
- 26 Részlet az F008-as interjúból.
- 27 Részlet az F006-os interjúból.
- 28 Részlet az F001-es interjúból.

Rucska Andrea

A fiatalkori prostitúció narratívái

A tanulmány a fiatalkori prostitúció jelenségére, egy még kevésbé vizsgált devianciára, hívja fel a figyelmet. A retrospektív interjúk olyan prostituáltakkal készültek, akik fiatalon, még 18 éves koruk előtt kezdték el a tevékenységüket. Az interjúalanyok nehezen nyíltak meg. Az interjúban meséltek gyermek- és fiatalkoruk meghatározó családi élményeiről, életkörülményeiről. Beszámoltak iskolai emlékeikről, barátaikról. Prostitúálttá válásuk okairól, jelenlegi munkakörülményeiről. Meséltek addikcióikról, dohányzásukról, alkohol- és kábítószer-fogyasztási szokásaikról.

A fiatalkorúak devianciája és kriminalitásának kérdése szinte örökzöld téma, de a devianciák közül a fiatalkori prostitúció az, amely talán még igen kevés publicitást kapott. Ez a típusú deviancia a társadalom számára még kevésbé ismert, feltárt terület, az érintettek többnyire rejtve vannak. A tanulmányt figyelemfelhívásnak szánom, mely rávilágít egy rendszer anomáliáira. A tanulmány alanyai azok a fiatalok, akik átestek a gyermekvédelem kissé már megtépázott hálóján, akik kiestek az iskolarendszer, egy közösség esetleges védő hatása alól (V. Gönczi, 2017). Ők a gyermek- és ifjúságvédelem áldozatai.

A deviancia egy örökké változó fogalom, hiszen a társadalom fejlődésével, változásával együtt jár a társadalmi normák meghatározottsága is. A normaszegő magatartás társadalmanként, kultúránként, korszakonként eltérő jegyeket mutat, de abban egységes, hogy ez a viselkedés mind az egyén, mind pedig a társadalom számára káros (Andorka, 2006). Rosta Andrea (2007) definíciója alapján: „*Deviáns magatartásnak nevezzük az ön- és/vagy közveszélyesnek tartott, a többségi társadalom által elítélt és intézményes reakciót kiváltó, a mindenkor társadalmi normáktól eltérő viselkedést*”. A definíció alapján felvetődik a kérdés, hogy mi vezet a deviáns magatartás kialakulásához, mi az oka annak, hogy azok hosszabb időn át fennmaradnak annak ellenére, hogy a társadalom és sok esetben a jog által is szankcionáltak, továbbá, hogy miként lehet a különböző devianciákat a legeredményesebben csökkenteni, illetve kontrollálni. A deviancia több formája kimeríti az ön- és/vagy közveszélyesség, a normáktól való eltérés, vagy az intézményes reakció fogalmát. Lényeges sajátossága ugyanakkor a jelenségnek, hogy gyakran kiskorú gyermekről, fiatalról van szó, akinek a viselkedése sok esetben másodsorban minősül deviánsnak, ebben az esetben a fiatal veszélyeztetettsége van fókuszban.

A veszélyeztetettség csoportba sorolást az alapján végzik, hogy a veszélyeztetettség melyik eleme a leginkább meghatározó: a gyermek környezeti okok, anyagi veszélyhelyzet, egészségügyi okok vagy saját magatartása miatt válik veszélyeztetetté. Kisida 1999-ben megjelent tanulmánya még most sem veszítette érvényét, mely szerint a negatív társadalmi változások hatásai legerőteljesebben a gyermekes, azon belül is a többgyermekes, alacsony társadalmi rétegeket, családokat érinti. *„A szegénység pedig azáltal, hogy reprodukálódik, azaz a következő generációknál újratermelődik, egyet jelent a tartós leszakadással, ami az eltérő irányú szocializáció, a különféle devianciák kialakulásának alapjául szolgálhat.”* A gyermek- és fiatalkori veszélyeztetettség és a későbbi gyakori kriminalitás között pedig egyenes irányú összefüggés mutatkozik (Kisida, 1999).

I. A prostitúció

A prostitúció évszázadok óta megoldhatatlannak tűnő problémaként jelenik meg a társadalmakban. A jelenséghez fűződő negatív erkölcsi viszonyulás, majd a jelenség szankcionálása jelentős stigmatizációt eredményezett a prostitúciós életformát folytatók számára. A prostitúció történeti változásaira, a prostituáltak „társadalmának” jellemzőire számtalan (gazdasági, szociokulturális, etikai stb.) körülmény gyakorol hatást. Az elmúlt időszakban történt kutatások szerint Magyarországon a különböző területeken – közterületeken működő „utcai”, a szórakoztatóiparban, valamint a privát szférában – fellelhető prostituáltak száma igen óvatos becslések alapján legalább tízezres nagyságrendű. A prostituáltak igen heterogén csoportot alkotnak, az utcai prostituálttól a szállodai vagy a masszázs szalonban dolgozó prostituálton keresztül a „call-girl”-ig – s érdekeik is eltérőek (Fehér, 1997). A prostitúció megjelenési formáival kapcsolatban jellemzőnek mondható a magánlakásokban, burkolt hirdetés alapján zajló prostitúció. Emellett gyakori a magánlakásban történő, valamint az utcai prostitúció gyakorlásának a kombinálása is, melynek oka a kliensek változó forgalmának a kiegyensúlyozására való törekvés. Igen elterjedt jelenség a szexuális szolgáltatások és szolgáltatók interneten keresztül történő reklámozása, illetve hirdetése, valamint a „virágnnyelven” megfogalmazott újsághirdetések közreadása a kliensek elérésére. A magánlakásban folyó prostitúció esetén gyakori a lakásnak egy prostituált által történő bérbe vétele, majd a lakáshasználat, -bérlet és a lakásrezszi megosztása más prostituáltakkal. Más, szervezettebb konstrukcióban viszont egy személy látja el a szervezési, hirdetési, vezetési és egyéb feladatokat, s a többieket ő alkalmazza (Fehér, 2009). A prostituáltak foglalkoztatásának organizációs szintje igen eltérő.

- A prostituáltak arisztokratája: a „call girl”. Őt megilleti a „válogatás joga”, klienseit megválasztja. Általában kis létszámú, de stabil klientúrával rendelkezik.
- A középosztály: a szállodai prostituáltak, akiknek működési területe a szállodákon kívül kiterjed az elegánsabb szórakozóhelyekre is. Ezen intézmények nemcsak tolerálják, hanem többnyire egyenesen kíváncsúnak is tartják jelenlétüket, mivel fellendítik a forgalmat. Klienseiket igyekeznek megválogatni, de ez csak ritkán sikerül.
- A prostituáltak társadalmának egyik legalsó rétegét képviselik a nyílt, utcai prostitúció képviselői. Az utcai prostituált foglalkozása, életmódja sok veszéllyel jár. Elszenvedik az időjárás viszontagságait („munkaruhában”), az egymás közötti rivalizálásokat nyomait, a stricik kegyetlenkedéseit, a kliensek aberrációit, a különféle, nemi úton terjedő betegségeket. Klienseik nagyon sokfélék, de többnyire nem a társadalmi hierarchia csúcsairól érkeznek. Ezek a nők gyakran menekülnek alkoholhoz, kábítószerhez.
- A legdiszkrétebb forma: a masszázsszalón és az abban foglalkoztatott lányok, amely nem más mint többé-kevésbé álcázott, modern bordély.
- A legalsó szint: a kamionparkolókra szakosodott lányok. Klienseik az átutazó, egy-egy éjszakára megálló, jobbára külföldi kamionvezetők. Az üzletkötés színtere a parkoló, a realizálás helyszíne pedig maga a jármű (Kránitz, 1998).

A prostitúciós hierarchia legalacsonyabb, utcai formája gyakran kiváltja a lakosság ellenérzését, mert ezzel a jelenséggel nap mint nap kénytelenül szembesülni kényszerül. Az utcai prostitúció nagyfokú korlátozása és zónákba terelése azonban, ha kizárólagos közrendvédelmi és közbiztonsági szempontok érvényesítése miatt történik, és nem egészül ki preventív, egészségügyi, szociális és egyéb intézkedésekkel, akkor ez csak súlyosbítja a prostituáltak helyzetét és kiszolgáltatottságát (Fehér, 1997). A prostitúciót mint eltűrt jelenséget mindenképpen célszerű láthatóvá tenni, amely láthatóság így lehetővé teszi az egészségügyi szűrést, gondozást, valamint a szociális munkát. Ugyanis a prostitúciós életformába került nőknek gyakran mindössze arra van szüksége, hogy segítséget kapjon meglévő lehetőségei felismeréséhez. Másoknak gyakorlati segítségre, átképzésre van szüksége ahhoz, hogy megjelenjenek a legális munkaerőpiacon. Ez természetesen jól szervezett programokat igényel és költségkihatásai is vannak (Fehér, 1999).

Prostitúció fiatalokban

Az elmúlt időszakban hazánkban is akut problémává vált, így mindinkább reflektorfénybe került a fiatalkori- és gyermekprostitúció. A prostituáltak átlagéletkora fokozatosan csökkent, egyre gyakrabban jelennek meg az utcán a gyermek- és fiatalkorú lányok. A testüket az utcán áruba bocsátó gyerekek nagy része állami gondozott, kisebb hányaduk családban él. Klienseik kilétéről nincs információ, ritkán kerülnek előtérbe. Kránitz (1998) tanulmányában kiemelte, hogy az utóbbi időszakban a szexuális célú gyermekkereskedelem is felpeteszült. Nincsenek használható információk és adatok az otthonról elcsalt, elhurcolt vagy megszökött és eltűntnek nyilvánított, illetve a szülők által eladott gyerekekről, nem tudni mennyien kerültek közülük gyermekkereskedők karmaiba.

A prostitúció – azon belül is a fiatalkori prostitúció – a szexuális devianciák közé sorolható magatartásforma, amely az adott társadalom kulturális és erkölcsi elvei, valamint tradíciói szempontjából elítélendő, tiltott, gyakran kriminalizált. A szexuális devianciák kialakulásának multikauzális jellege vitathatatlan, hiszen biológiai, pszichés és társadalmi okok együttesének hatására alakulnak ki (Rosta, 2007). A kutatók leginkább a szocializáció zavaraiiban látják a deviáns viselkedés kialakulásának okát. A diszfunkcionális családok esetében a szociális tanulás során elsajátított magatartásformák alakulnak ki. Az egészséges személyiség kialakulásához, szocializációhoz harmonikus, jól működő családi háttér, és a kortárs csoportokkal való jó kapcsolatok szükségesek. Ezek hiányában, illetve diszfunkciója esetében szocializációs és személyiségfejlődésbeli zavarok léphetnek fel (Andorka, 2006). A gyermek- és fiatalkori prostitúciónak, a különböző szexuális visszaéléseknek hosszú távú, negatív hatásai vannak a gyermekek fizikai, lelki és érzelmi fejlődésére, és ezért kiemelt jelentősége és felelőssége van a kérdésben a családnak (Ékes, 2014). A család mint elsődleges szocializációs környezet a már nagyon korai éle szakasztól kezdve hat a fejlődő személyiségre. Ezek a szocioökonómiai hatások alapvető érzelmi, viselkedési modelleket vésnek a személyiségbe, előkészítve az egyént arra, hogy a társadalom működésében teljes értékűen részt tudjon venni. A családi légkör diszfunkcionalitása befolyásolhatja a személyiségfejlődést, amelyek gyermekkorban vagy később, a felnőttkori alkalmazkodás töréseiben mutatkozhatnak meg (Bagdy, 1994).

II. A kutatás

Az adatfelvétel az ország egyik hátrányos helyzetű régiójában, Észak-Kelet Magyarországon készült. A kutatás retrospektív vizsgálatnak indult, a fiatal lányok 18 éves koruk előtti időszakára fókuszált. A retrospektív interjúk segítségével arra kerestem a választ, hogy a már idősebb, 18 éven felüli fiatal prostituáltak milyen életutat jártak már be, hogy hány éves korukban, mi okból kezdték el ezt a tevékenységet, milyen szocioökonómiai háttérrel rendelkeznek, milyen iskolai végzettségük van és hogy milyen emlékeik, élményeik vannak az iskolai évekről, vannak-e barátaik, akik segítik és támogatják őket. A kutatás tehát mindenképpen egy visszaemlékezés, narratíva, de módszertanát tekintve strukturált interjú. Az adatfelvétel hólabda módszerrel történt, fiatal kutatók bevonásával¹. Az interjúalanyokat nagyon nehezen lehetett megszólaltatni, nem szívesen nyilatkoztak. A hólabda módszernek köszönhetően csak 1 főt kellett meggyőzni, megismertetni vele az interjú vázlatát, megnyerni a bizalmát, mert a többi interjúalanyt már az első hölgy segítségével sikerült felkutatni. A kutatás további nehézségbe ütközött az időpont miatt, mert a téli időszakban a fiatal hölgyek többnyire visszahúzódnak, nem dolgoznak, így felkutatásukra nagyobb energiát kellett fordítani. A kutatás során 12 főt sikerült megszólaltatni, a retrospektív interjú viszont nagy meglepetésemre nem minden esetben lett visszatekintés, hiszen több jelenleg is fiatalkorú prostituáltat sikerült bevonni a kutatásba. A fiatal kutatók adatfelvételbe történő bevonása miatt nem minden esetben találkoztam az interjúk alanyaival.

A minta jellemzése

Az interjúalanyok mind a 12 esetben kortalannak tündek, csak a beszélgetés kapcsán derült fény a tényleges életkorukra. Kutatásunk szereplői „utcai és országúti munkások”, továbbá kamionparkolókra szakosodottak, akik a prostituált életforma legalacsonyabb szintjét képviselik. Többen megjelentek már a „nemzetközi szintén is”, de jelenleg a hazai „utcai munkások” sorát gyarapítják. Kommunikációs stílusuk egyszerű, a kutatási időszak elején kifejezetten visszafogott, többnyire rövid, tömondatokra korlátozódott, nehezen nyíltak meg, de az interjú és a kutatási időszak végére felengedtek, beszédesebbekké váltak. Az interjúalanyok átlagéletkora 27,5 év volt, több fiatalkorú interjúalany is bekerült a mintába. A legfiatalabb alany 16 éves volt, a legidősebb pedig 42 éves. Az interjúalanyok közül 5 fő befejezett általános iskolai végzettséggel rendelkezett, 3 leány pedig nem fejezte be általános iskolai tanulmányait, ők még fiatalok, 16-17 és 23 évesek. Három főnek szakmunkás végzettsége volt, és egy fő pedig felsőfokú végzettségű. A többség családban nevelkedett, és faluban lakott, csupán egy fő él városban. Két fő nevelkedett fiatalkorúként

nevelőotthonban, egy fő pedig nevelőszülőknél. A szülők iskolai végzettsége is alacsony, többnyire általános iskolai végzettséggel rendelkeztek (8 fő), de a szülők közül is többen hagyták abba idő előtt alapfokú tanulmányaikat (2 fő), viszont 3 fő szakmunkás családban nőtt fel. A nevelőotthonban nevelkedett nő nem ismerte szüleit, nem tartották vele a kapcsolatot. Édesapjuk rendszerint alkalmi munkából tartotta el családját, többen munkanélküliek voltak, a szakmunkás végzettségűek pedig rendszeres munkával szerzett jövedelemmel. A szakmunkás végzettségű szülők tehát rendszeres jövedelemmel rendelkeztek, 3 fő édesanyja alkalmi munkát végzett, a többiek édesanyja pedig gyermekgondozási segélyen volt. A legtöbb fiatal lány nagycsaládban nőtt fel, átlagosan a szülőkkel együtt 7,5-en éltek egy lakásban. A legkisebb család 4 főből állt, míg a legnagyobb 13 főből. Egy nő számolt be arról, hogy fiatalkorában 1 komfort nélküli szobában laktak nyolcan. Általában 2-3 szobás komfort nélküli, illetve félkomfortos lakásokban éltek, ahol többnyire csak villany volt, vezetékes ivóvíz is pedig csak 3 lakásban volt megtalálható.

Családi kapcsolatok

A többség nem tudott semmilyen kellemes családi élményről beszámolni, csupán 3 fő említette, hogy kellemes élményként él bennük a sok közös játék, a családi programok, a születésnapok. Egy fő a gyermeke születését említette legkedvesebb családi élményként.

Rossz, kellemetlen családi élményt már sokkal többet említettek. Négyen nem tudtak rossz emléket felidézni, de rossz emlékként említették a nem megfelelő mennyiségű élelmiszert („*néha több kaja lehetett volna*”), egy fő családi halálesetet, viszont a többiek egyértelmű bántalmazást elevenítettek fel. Többen az apa fizikai erőszakára, agresszivitására emlékeztek és szintén többen említették, mint bennük élő negatív emléket az apa szexuális erőszakát. Egy 17 éves leány említette, hogy legrosszabb családi emléke az volt, „*amikor először megcsináltak*”, illetve egy másik fiatalnak az egyik legrosszabb 18 éves kora előtti családi emléke apjának a rajta elkövetett nemi erőszaka volt.

Többen (5 fő) nem tudtak kiemelni a családból olyan egyént, akihez igazán kötődnének. Ennek okára nem tudtak igazán magyarázatot adni, többen válaszolták, hogy „*mert nem tudom*”, illetve azért „*mert nem teszek senkivel kivételt*”. Két fő a nővérét említette meg, egyszerűen azért, mert szereti, illetve szintén egy fő az unokatestvérét, mert „*jó volt velem*”, 3 fő pedig az édesanyját, egy pedig a nagymamáját emelte ki, azért mert „*őt szeretem*”.

Iskolai élmények

Átlagosan a fiatalok 15,9 éves korukig jártak iskolába. Az iskolapad koptatásának szórása igen nagy ($s=2,77$), hiszen van, aki 12 éves koráig járt, és találkoztunk 22 éves koráig tanuló leánnyal. A 22 éves leány felsőfokú végzettséggel rendelkezett. Legtöbben 16 éves koruk előtt elhagyták az iskolapadot. Hárman szerettek iskolába járni, nekik kellemes élményeik voltak erről az időszakról, a jó tanulók táborát erősítették, és többnyire a jó baráti társaságok és a közösségi élmény az, ami meghatározta az iskolai emlékeiket. A többiek nem számoltak be pozitív iskolai élményekről. Többen gyakori iskolai kudarcokra emlékeznek, tanulmányaikban nem voltak sikeresek. A sikertelenség oka szerintük az volt, hogy „*nem érdekelt a tanulás, nem figyeltem oda az órán*”, „*barátnőikkel csavarogtuk*”. Többen említették, hogy nem értették a tanári magyarázatot, ami után könnyen érdektelenné vált a tananyag, és a „könnyebb utat választották”. Szintén többen válaszolták, hogy a tanulás helyett otthon kellett dolgozniuk. Volt, aki saját bevallása szerint se írni, sem pedig olvasni nem tud². Az idősebb, 40 éves nő nevelőotthonban nevelkedett, szüleit nem ismerte, és 18 éves koráig járt iskolába. Nem érdekelte a tanulás, nem voltak pozitív emlékei iskolai életéről, saját bevallása szerint „*kilöktek az iskolából*”. Ő 15 éves korától prostituált.

Kellemes emlékei csupán a két jó tanuló fiatalnak voltak az iskoláról: ők kapcsolatrendszerüket, a barátokat emelték ki pozitívként.

Megkértük őket, hogy említsenek meg valakit, akire legszívesebben emlékeznek az iskolából. Heten a barátokat említették, mint iskolai kedves emléket, akikkel „*jókat nevettünk*”, „*sokat bohóckodtunk*”, „*megértettük egymást*”, illetve „*mellettem volt mindig*”. Egy fő említette a tanárát, Mari nénit, aki azért volt jó és kellemes emlék, mert „*nem volt szigorú tanár*”.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy azok, akik nem fejezték be tanulmányaikat, az iskolai sikertelenség mellett mi volt az egyéb meghatározó tényező, mely elősegítette a tanulmányok befejezését. Egy 29 éves fiatal, aki 16 éves korában hagyta abba tanulmányait, férjhez ment. Ő 18 éves korától lett prostituált. Többen válaszolták, hogy „*csak úgy kimaradtam*”, illetve találkozta olyan fiattal, aki a megélhetés miatt hagyta abba tanulmányait.

Fiatalkori prostitúció

A fiatal lányok igen változatos életkorban kezdték el nem mindennapi tevékenységüket, prostituált életútjukat. Átlagosan 14,75 éves korukban váltak saját elmondásuk szerint prostituálttá. Az egyik fiatal, 17 éves leány saját bevallása szerint 8 éves korától már prostituált, de a legfiatalabb, 16 éves leány is 10 éves kort jelölt meg tevékenysége kezdetének.

A többség szabad akaratából vált prostituálttá, 4 főt kényszerítettek erre. A fiatal nők többségében az anyagi haszonszerzés miatt választották ezt az életutat. Az iskolából többségük kimaradt, szakmájuk nincs, így számukra egyenes út vezetett ehhez a tevékenységhez. Úgy gondolták, a megélhetésüket így tudják biztosítani. Többen válaszolták, hogy a gyermekkorban átélt nélkülözést és szegénységet csak így tudták ellensúlyozni. A gyermekkorban átélt családon belüli erőszak egyik áldozata pedig a következőképpen válaszolt: „*legalább a saját testem felett én rendelkezem. Annak adom oda, akinek én akarom*”. A kényszerítés hatására történt prostituálódás többnyire külső személy által történt. Ketten nemcsak az országban dolgoztak, hanem az Európai Unión belül is. Ők mindannyian a 20 év feletti korosztályhoz tartoznak, de a „szakmát” 16-17-18 éves korukban kezdték. Többnyire az utcán dolgoznak, ketten számoltak be bordélyházi munkáról. Azok a fiatalok, akik saját bevallásuk szerint gyermekkorban (10-12 éves) kezdték a szakmát, ebben az igen fiatal korban „*a faluban kézimunkáztam*”.

Megkérdeztük, hogy a család a tevékenység kezdetekor tudott-e a fiatal prostitúciójáról. Saját bevallásuk szerint nem tudtak róla. A jelenleg 23 éves fiatal leány – aki 10 éves korától vallja magát prostituáltként – mondta, hogy az ő családja már a kezdetektől tudott a tevékenységéről, és nem bánták, hogy ezt a „szakmát” választotta.

Legtöbbjük családja már tud a választott tevékenységről, és mindenki arról számolt be, hogy ezt nem bánják családtagjuk. Négy fő válaszolta, hogy családja jelenleg nem tud a prostitúciójáról, és ha meg is tudnák, helytelenítenék ezt. A barátok esetében már más elbánásban részesültek, itt a közvetlen barátok tudnak a prostitúcióról, és nem bánták azt, nem próbálták őket lebeszélni erről.

Többségében a pénz és a megélhetés volt a hajtóerő, mely a prostitúció felé vezette őket. Volt, aki a „*két gyerekem eltartása miatt*” hozta meg a döntését. Volt, aki így tudott otthon segíteni. Találkoztam olyan fiatallal is, akinek „*csak úgy jött*”.

Káros szenvedélyek

A kutatásba bevont személyek közül mindenki dohányzik. Átlagosan 20,6 szál cigarettát szívnak el egy nap. Többen csak kevesebbet, 10-15 szálát vallanak be. Találkoztunk olyan hölgygel, aki 38 szálát vallott be, és olyan fiatallal is, aki nem számolta, csak szerinte sokat szív.

A megkérdezett prostituáltak fele egyáltalán nem iszik alkoholt, hárman néha fogyasztanak csak és szintén hárman pedig rendszeresen. Az alkoholt ritkábban fogyasztók többnyire csak spicces állapotban szoktak lenni fogyasztáskor, de a rendszeres fogyasztóknak – saját bevallásuk szerint – gyakran van „film-szakadásuk”.

A válaszadók közül öten egyáltalán nem fogyasztanak kábítószer, a többiek igen. Hárman kiemelték, hogy csak gyerekkorban fogyasztottak és többnyire „füvet”. A többiek saját bevallásuk szerint „kristályt”, „füvet”, „szpidet”, „biofüvet” és nyugtatókat fogyasztanak. Átlagban 15 éves koruktól fogyasztanak különböző szereket – saját bevallásuk szerint – heti, illetve kétheti gyakorisággal.

III. Összegzés

Összegzőképpen abból a kis szeletből, amit tapasztalhattunk, elmondható, hogy a fiatalkori prostitúció virágzik a hátrányos helyzetű vidéken, ahol a tevékenység egyik fő motivációja a megélhetés és a jövedelemszerzés. Az érintettek a jelenlegi jelzőrendszer, a gyermekjóléti szolgálat, gyámhatóság látókörében nincsenek, nem számoltak be ilyen jellegű gondozásról, megkeresésről, az iskola látóköréből kiestek.

A devianciák kialakulásának okai között a szocioökonómia háttér kiemelkedő jelentőségű. A kutatásban résztvevők esetében egyértelműen tetten érhetőek a családi diszfunkciók, a nem megfelelő kötődések, a biztonság hiánya és sok esetben az alapvető szükségletek hiánya. A családon belüli erőszak gyakran az apa részéről tetten érhető, amit a jelzőrendszer szintén nem észlelt. A családon belüli erőszak nemcsak a fizikai erőszakra terjedt ki, hanem a szexuális bántalmazásra is. Az érintettek érzelmi biztonsága, személyisége sérült. Volt, aki mentális betegsége miatt gondozásra járt. Több esetben a család tudtával és beleegyezésével történt a tevékenység kezdete még gyermek-, illetve fiatalkorúként. Az érintetteknek is gyakran voltak agresszív megnyilvánulásai. Erősebb érzelmi kötődésekről ritkán számoltak be. Jövőképük, céljuk nincs, tevékenységüket többnyire a megélhetés miatt végzik.

A devianciakutatások során előtérbe kerülő hátrányos helyzet, a különböző veszélyeztetettségi tényezők jelenléte, az alacsony társadalmi státusz, az iskolázatlanság, a szegénység szintén előidéző okként jelent meg az interjúk során.

Az iskola mint közösségi színtér sem volt számukra pozitív élmény. Ugyan többeknek voltak sikerélményeik, és többen érezték jól magukat az iskolai barátok és társak között, de nem volt elég erős a közösség pozitív húzóereje, hatása.

A prostitúció igen gyakran jár együtt egyéb devianciákkal, leginkább legális és illegális droghasználattal. A dohányzás mindennapos, és igen gyakori az alkohol- és a kábítószer-fogyasztás is. Többségében marihuánát és egyéb dizájner drogokat használnak.

Mint azt a tanulmány elején írtam „ők a gyermek- és ifjúságvédelem áldozatai”. Ők kihullottak a szociális hálón, többségük családon belüli erőszak áldozata volt, többen voltak szexuálisan bántalmazottak, és nem kerültek a jelzőrendszer detektorának közelébe. Többnyire alapfokú tanulmányaikat sem fejezték be, pedig még iskolakötelezettek voltak, mikor abbahagyták tanulmányaikat. Hátrányos helyzetükből adódóan sokat nélkülöztek gyermekkorban, rossz életkörülmények között, gyakran zsúfoltan, komfort nélküli lakásban éltek. Több esetben a családon belüli erőszak mellett – saját elbeszélésük szerint – az iskolában a pedagógusok által is agresszió (leginkább szóbeli) áldozatai voltak.

A tanulmányt figyelemfelhívásnak szántuk, hogy létezik ma az ország hátrányos helyzetű régióiban a gyermek- és fiatalkori prostitúció, amely egyéb devianciákkal is társul. Ez a hatóságok, gyermekjóléti és a családsegítő szolgálatok, az iskola és a hivatalok látómezejéből kiesik, ahol még kevés figyelmet fordítottak a problémára. A problémával azért kell foglalkozni, mert ugyan nem tömegeket érint – habár elgondolkodtató a probléma kriminalizálása nemcsak a gyermek- és fiatalkorú esetében, hanem a szolgáltatást igénybe vevő „kuncsaftok” esetében is – de érintettség esetén a serdülő- és fiatal felnőttkorban komoly identitásproblémák alakulhatnak ki.

Hivatkozások

- Andorka, Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bagdy, Emőke (1994): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ékes, Ilona (2014): Nyitott szemmel... Gyermekprostitúció (ERGO). In: *Nyitott szemmel az ifjúság védelmében. A gyermekbántalmazás és gyermekprostitúció ellen*. Budapest. 7-11. o.
- Fehér, Lenke: Prostitúció, emberkereskedelem. In: Nagy, Ildikó – Pongrácz, Tiborné (szerk.) (2009): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről, 2009*. TÁRKI – Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest. 211-229. o.
- Fehér, Lenke: Bűnözés, áldozattá válás, prostitúció. In: Pongrácz, Tiborné – Tóth, István György (szerk.) (1999): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről, 1999*. TÁRKI – Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest. 142-154. o.
- Fehér, Lenke: Bűnözés és prostitúció. In: Lévai, Katalin – Tóth, István György (szerk.) (1997): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről, 1997*. TÁRKI – Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest. 139-150. o.

Kisida, Erzsébet (1999): A fiataikorúak veszélyeztetettsége. *Új Pedagógiai Szemle*, 49/4. sz. 12-17. o.

Kránitz, Mariann (1998): Prostitúció és a szervezett bűnözés. A magyarországi prostitúció tablója a 20. sz. végén. *Rubiconline*, 7. sz. URL: http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/a_prostitucio_es_a_szervezett_bunozes_a_magyarorszagi_prostitucio_tabloja_a_20_szazad_vegen/ (utolsó letöltés: 2017. 04. 22.)

Rosta, Andrea (2007): *A deviáns viselkedés szociológiája*. Loisir Könyvkiadó, Budapest-Piliscsaba.

V. Gönczi, Ibolya (2017): *A gyermekvédelem útvessztői* In: Nagy Ádám (szerk.): Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században, Pallasz Athene Egyetem, ISZT Alapítvány, Kecskemét

Jegyzetek

- 1 A fiatal kutatókat az interjúk készítése előtt felkészítettem, az interjú vázlatával megismertettem, majd pedig folyamatos kapcsolatban voltunk az interjú időpontjainak szervezése kapcsán.
- 2 Ő volt az az idősebb, 40 éves hölgy, akinek először megmutattam az interjú vázlatát, hogy gondolatait a kérdésekre fókuszálja. Visszaadta a kérdéseket és megkért, olvassam fel, mert ő nem tud írni, sem pedig olvasni.

Rayman Julianna – Varga Aranka

Tíz év múlva... – különböző társadalmi háttérű fiatalok jövőképe

Tanulmányunk az interszekcionalitás, az inkluzív iskolai környezet és a reziliencia összefüggésében tárgyalja a szociálisan hátrányos helyzetű, roma/cigány közösségekben felnövő fiatalok jövőképét. Vizsgálati témánk egy 20 évet felölelő nyomkövető kutatás középső szakaszát idézi fel. 2003-ban mintegy 100 különböző társadalmi háttérű fiatal írta le jövőjére vonatkozó terveit. Ezeket az írásokat nyomkövető kutatásunk jelenlegi szakaszában több szempontú tartalomelemzéssel értelmeztük. Azt a kérdést jártuk körbe, hogy miféle nyelvi kompetenciákkal fogalmazták meg és mennyire célorientáltan látták 2003-ban jövőbeli életüket a középfokra készülő diákok az emberi kapcsolatok, az életviteli dolgok, a munka, a tanulmányok és a kapcsolódás területén. Azt találtuk, hogy a társadalmi hátránnyal jellemezhető fiatalok nyelvi kompetenciái összességében elmaradnak a kontrollcsoportként tekintett, magasabb társadalmi pozíciójú társaiktól, azonban – vélhetően az iskolai fejlesztésnek köszönhetően – a megfigyelhető nyelvi hátrány mértéke jelentős különbséget mutat. E mellett célra fókuszáltabbak és többféle lehetőséget látnak jövőjüket illetően a kontrollcsoport tagjai, azonban ezesetben is vannak eltérések a hátránnyal küzdő tanulói csoportok között – elsősorban lakóhelyüktől/iskolájuktól függően. Eredményeink önmagukban is sokat mutatnak, sejtetnek a válaszadó diákok jövőbeli esélyeiről, melyek teljesülését 2017-ben felvett életútinterjúk segítségével – jelen kutatásunkra támaszkodva – vizsgálni tudunk majd.

I. A kutatás elméleti beágyazottsága

Jól ismert az a durkheimi megállapítás, mely szerint az egyén nem azzá válik egy társadalomban, amivé szeretne, hanem azzá, amivé a társadalom kívánja formálni. Bourdieu óta tudjuk, hogy méltányos beavatkozások nélkül az iskola újratermeli a társadalmi egyenlőtlenséget, és tudásközvetítő, szocializációs, valamint társadalmi integrációs szempontból is diszfunkcióssá válik (Meleg, 2015). A társadalmi egyenlőtlenség hatásainak ellensúlyozásához az iskola oldaláról személyre szabott, méltányos intézkedéseket előtérbe helyező (inkluzív) környezet kialakítása az egyik alapfeltétele annak, hogy a többszörös hátrányokkal (interszekcionalitás¹) induló, sorsuk alakítási képességével

felvértezett (empowerment²) és a társadalmi hátrányokból adódó kudarcokkal szemben ellenálló (reziliens³) fiatalok kerülhessenek ki az iskolarendszerből (Varga, 2016).

Az iskolában a hátrányok sokféleségével találkozhatunk, melyek között kiemelt szerepet játszanak a szociális hátrányok⁴. Hazai kutatók arra mutattak rá, hogy a szociális helyzetből adódó hátrányokat tovább súlyosbítja a cigány kisebbségi csoporthoz tartozás az ehhez társuló negatív társadalmi előítéletek miatt, így a hátrányos helyzetű, valamint a cigány tanulók oktatási kérdései nem választhatók el (Forray – Pálmainé, 2010; Cserti – Csapó – Orsós, 2013; Neményi, 2013; Fehérvári, 2015). Ennek magyarázatát az interszekcionalitás jelenségében találhatjuk, amikor a különböző társadalmi egyenlőtlenségek és a velük kapcsolatos elnyomások egymásra hatnak (Asumah – Nagel, 2014). Erről az összetett hátrányról a reziliencia-vizsgálat kontextusában is olvashatunk, ahol az alacsony szocio-ökonómiai státusz, illetve valamely kisebbséghez tartozás az iskolai karriert veszélyeztető fő rizikótényezőként jelenik meg (Perez és mtsai, 2009).

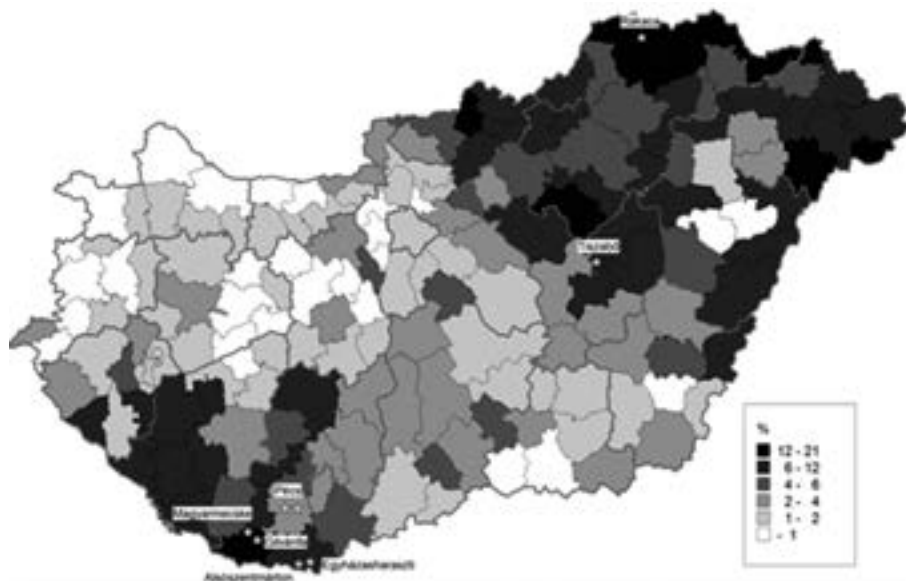
Tanulmányunkban a szociálpedagógiai nézőpontunkat kívánjuk hangsúlyozni: véleményünk szerint az iskola világának és hatásainak megismerése multidiszplináris megközelítésben lehetséges. Úgy véljük, hogy a társadalmi hátránnyal küzdő tanulói csoportok iskolai karrierjét döntően befolyásolja, hogy az intézményi környezet mennyiben képes az inkluzivitás feltételeinek⁵ megfelelni. A rezilienssé válási folyamat meghatározó eszközeként tekintünk az iskolára (Masten és mtsai, 2008), mely ebben az összefüggésben⁶ döntő szerepet játszik – a tudásközvetítő és nevelési funkción túl – az egyén társadalmi mobilitásának támogatásában. Ehhez az iskola világának, funkcióinak, feladatainak újragondolására, tágabb értelmezésére van szükség az adott tanulói, családi közösség értékei, szükségletei mentén. Az újraértelmezett – napjaink megnevezése szerint „inkluzív” – iskolai környezet a tanulói reziliencia kialakítását elérendő célként tételezi, és implicit módon hozzájárul a magukért és a közösségükért aktív szerepet betölteni képes személyek (empowerment) neveléséhez.

II. A kutatás körülményei

Jelen tanulmány egy longitudinális vizsgálatról szóló beszámoló része. A három kutatási szakaszban – 1995, 2003 és 2016/17 – végzett adatfelvétel elsősorban azt kívánta feltárni, hogy az oktatási intézmények milyen hatással vannak a hátrányos helyzetű és a roma/cigány közösségből érkező tanulók élethelyzetére. A kutatásunk fókuszában lévő és interszekvenciával jellemezhető

tanulói csoport helyzetét nem önmagában vizsgáltuk, hanem két további, magasabb társadalmi státuszú – kontrollcsoportként értelmezett – tanulóközösséggel összevetve. A vizsgált iskolák kiválasztásának szempontja volt, hogy az egyes intézmények tanulói köre minél homogénebb legyen, így reprezentálva különböző társadalmi helyzeteket.

A kedvező indulótókéval rendelkező tanulókat a főként értelmiségi, belvárosi (Pécs, PTE 1. Gyakorló), valamint a jó szakmákkal rendelkező, lakótelepi (Pécs, Berek utcai) szülők gyermekei képviselték – akik között összesen két cigány diák volt. Az ő eredményeiket vetettük össze az aluliskolázott, munkanélküli családból származó, falusi, kétnyelvű (dél-dunántúli: Alsószentmárton, Egyházasharaszti, Gilvánfa, Magyarmecske) és egynyelvű (kelet-, illetve észak-magyarországi: Tiszabő, Rakaca) cigány gyerekek eredményeivel (*1. térkép*).



1. térkép: A cigány/roma népesség aránya (2011-es népszámlálás) és a kutatási helyszínek

A diákok iskolai környezetére, családi hátterére, személyes életútjára vonatkozó információkat makrostatisztikai adatokkal és országos kutatási eredményekkel⁷ is összevetettük, így is rámutatva arra, hogy a kiválasztott tanulói csoportok reprezentánsai valamely jól körülhatárolható társadalmi rétegnek. Kiemelten figyeltünk az iskolázottság, a nemzetiségi hovatartozás és nyelvhasználat szempontjára, valamint a földrajzi elhelyezkedésre is, amelyek együttesen, egymást erősítve hatnak a társadalmi pozícióra (*1. táblázat*).

Intézmények ↓	Kutatásban résztevők (fő)			Intézményi arányok (1993)				
		Cigány tanulók (%) 2003	Szülők munka-nélkülisége (%) 2016/17	Szülők iskolai végzettsége (%)				
	1993					8 osztály vagy alatt	Szakma vagy érettségi	Diploma
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	22	21	18	0	4,65	7,32	31,7	60,98
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	25	14	4	7,5	19,23	23,08	69,23	7,69
Magyarmecseki Általános Iskola	12	10	4	33,34	75	70,83	29,17	0
Gilvánfai Általános Iskola	8	--- ⁸	4	100	75	93,75	6,25	0
Egyházasharaszti Általános Iskola	18	20	12	94,45	91,43	85,71	14,29	0
Alsószentmártoni Általános Iskola	19	--- ⁹	12	100	86,11	88,89	11,11	0
Tiszbabői Általános Iskola	44	30	26	89	90	87,5	12,5	0
Rakacai Általános Iskola	13	11	8	84,6	88,46	88,46	11,54	0
Összesen	161	106	88					

1. táblázat: Az adatfelvételben résztvevő diákok háttéradatai¹⁰ (forrás: saját szerkesztés)

Mindhárom szakasz adatfelvételét ugyanazon személyekre vonatkozóan végeztük¹¹, azonban eltérő kutatási fókusszal és eszközökkel. A több mint húsz esztendő felölelő kutatásunk így a vizsgált személyek életében az iskolakezdéstől a felnőttkorig ível, mely lehetőséget biztosít az iskolai pályafutás elemzésére, a különböző háttérű fiatalok életlehetőségeinek összevetésére.

Az első kutatási szakaszban a nyelvi hátrányhoz kapcsolódó hazai és nemzetközi tudományos eredményekből indultunk ki (Réger, 1990), azok vizsgálati szempontjait adaptáltuk az általunk választott tanulói csoportokra. Az 1995-ös magyarországi viszonyok között arra voltunk kíváncsiak, hogy az

iskolakezddéskor milyen nyelvi kompetenciákkal rendelkeznek a különböző társadalmi helyzetű és anyanyelvű kisdíákok. A nyelvi sajátosságok vizsgálati szempontja szerint azt is fel kívántuk tázni, hogy az iskola nyelvétől eltérő anyanyelv-e (cigány) a meghatározóbb az iskolai nyelvi elvárások teljesítményében vagy a szociális hátrány okozta kódhasználati különbség. Eredményeink egyértelműen megmutatták, hogy döntően a szociális hátrány befolyásolja az iskolában elvárt nyelvi kompetenciák hiányosságait, mely lemaradás már az iskolába lépéskor tetten érhető (Derdák – Varga, 1996).

A második kutatási szakaszban – az általános iskola befejezésekor – már azt vizsgáltuk, hogy az eltelt nyolc év milyen tőkékkel ruházta fel az első kutatási szakaszban résztvevő tanulókat. A kulturális tőke elméletéből (Pusztai, 2015) kiindulva vizsgáltuk a díákok családi és iskolai szokásait, valamint lehetőségeit. Egyúttal megnéztük, hogy a felhalmozott tőkemennyiség hogyan konvertálható a középfokú iskolaválasztás folyamatában. Megfigyeltük, hogy kik választhatják a hosszabb távú iskoláztatást megelőlegező intézménytípusokat, és hol jósolható rövidebb tanulási szakasz, majd alacsonyabb presztízsű munkalehetőség. Ebben a szakaszban is azt találtuk, hogy a családi háttér erősen befolyásolja a díákok lehetőségeit, azonban a hátrányos helyzetű tanulók között tapasztalt különbségek az iskolai hatások eltéréseire utáltak (Derdák – Varga, 2003; Rayman – Varga, 2017).

A tanulmányunk megjelenésének időszakában (2016/17) zajló harmadik kutatási szakasz célja, hogy a bevont fiatalokat megkeresve lássuk, hogy iskoláik befejezése után milyen élethelyzetben vannak. Elemzésünk épít a reziliencia, valamint az inklúzió tématerületének tudományos eredményeire, vizsgálati szempontjaira. Az élettörténetek rajzolta helyzetképen túl ugyanis fel szeretnénk tázni, hogy mi akadályozta vagy segítette a reziliencia kialakulását, rávilágítva arra, hogy miként lehetne a társadalmi hátrányokat ellensúlyozni inkluzív iskolai környezettel. Jelen írásunk célja, hogy a 2003-as adatfelvétel egy eddig fel nem dolgozott részét elemezve a kutatás harmadik szakaszához további szempontokat, információkat nyújtson, valamint az olvasók számára hidat képezzen a több, mint tíz éve megvalósult második és a jelenleg zajló harmadik szakasz között.

III. Célok és felvetések

A 2003-ban felvett kérdőívekben¹² a díákok által megfogalmazott jövőképeken keresztül szeretnénk vizsgálni a különböző háttérű, ezen belül is kiemelten a szociálisan hátrányos és társadalmi előítéletekkel övezett környezetből induló díákok életesélyeit. Célunk annak feltárása, hogy a hovászületés miként

befolyásolja a 14-15 éves korosztály jövőjével kapcsolatos elképzeléseit, és az eltérések hogyan függenek össze a családi és iskolai környezettel.

Az esszék elemzése során két fő vizsgálódási irányt foglalmaztunk meg, amelyek elemzésével kívánjuk a különböző szocio-ökonómiai státuszú tanulói csoportok jövőképében rejlő tartalmakat, valamint az azokon keresztül feltárt gátakat és lehetőségeket szemléltetni.

1. Elsőként arra vagyunk kíváncsiak, hogy az iskolakezdekő (1995) végzett nyelvi kompetencia vizsgálatunk eredményei módosultak-e az oktatási intézményekben eltöltött 8 év végén? Így azt is vizsgáljuk, hogy a különböző iskolákba járó tanulói csoportok esszéiben milyen eltérések találhatók nyelvhelyességi és szóhasználati szempontból.
2. Ezt követően az esszék tartalmára irányítjuk a figyelmünket, és azt a kérdést tesszük fel, hogy a vizsgált diákcsoportok írásaiban miféle különbségek fedezhetők fel a jövőképpel kapcsolatban? Öt tématerületen vizsgáljuk, hogy kiknél ragadható meg a biztosabb jövőt jelentő célorientáltság, és ez vajon mivel függ össze?

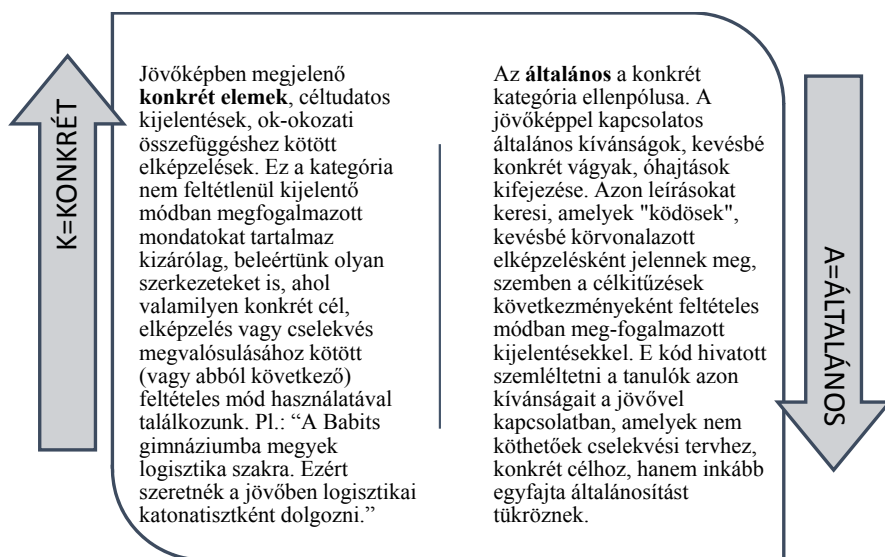
Azt feltételezzük, hogy a vizsgált nyolcadik osztályosulóknak a nyelvi/nyelvhasználati módjában, valamint a jövőképében eltéréseket találunk, amelyek a társadalmi hovatartozással és/vagy az iskola által nyújtott szolgáltatásokkal, valamint a kínált lehetőségekkel magyarázhatók. Az alábbi különbségek megjelenését várjuk.

1. A magasabb társadalmi státuszú csoportba tartozó tanulók esszéiben kevesebb nyelvhelyességi hiba, több tartalmi elem és komplexebb kifejezési mód (kidolgozott nyelvi kódrendszer) lesz tetten érhető, mint az alacsonyabb szocio-ökonómiai státusszal rendelkező korosztály írásaiban. Ez a feltételezés visszautal a kutatás első szakaszában tárgyalt nyelvi hátrány kérdéskörére, és feltételezésünk szerint továbbra is tetten érhető lesz a vizsgált hátrányos helyzetben lévő diákok családi nyelvi szocializációja. Úgy véljük azonban, hogy lesznek különbségek a hátrányos helyzetű diákok nyelvhasználatában, mely az iskola kompenzációs hatását jelzi.
2. Az esszék tartalmának vizsgálatával összefüggésben azt feltételezzük, hogy a magasabb társadalmi státuszú csoportba tartozó diákok írásaiban több céltudatos kijelentés várható a jövőképpel kapcsolatban, mint az alacsonyabb szocio-ökonómiai státuszú társaik esszéiben, amelyet a diákokat – családi és/vagy iskolai oldalról – tudatosan támogató környezet jelenlétével, illetve annak hiányával magyarázhatunk. Ez esetben is várunk különbségeket a hátrányos helyzetű tanulói csoportok között, melyek háttérben többek között az iskola hátránykompenzáló hatását vélelmezzük.

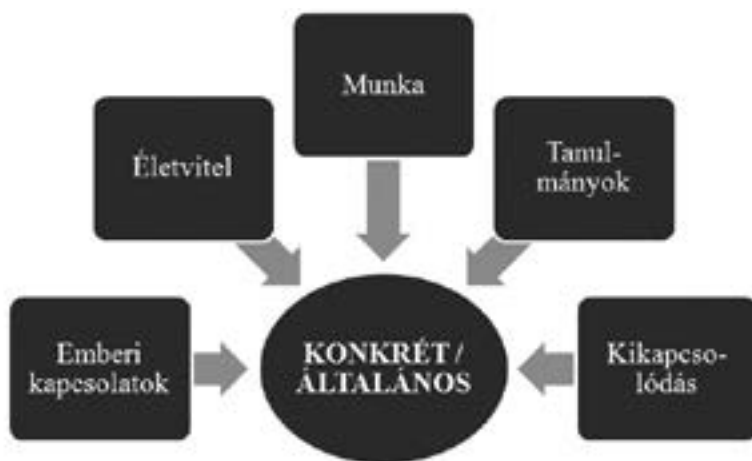
IV. Vizsgálati eszközök és szempontok

A kutatásba bevont különböző háttérű tanulói csoportok vizsgálata az általuk megfogalmazott esszék elemzésén keresztül valósul meg. Az írások – egy kérdőíves adatfelvétel részeként – nyolcadik osztályos korukban (2003-ban) készültek, amely időszak pályaválasztásuk és jövőtervezésük szempontjából rendkívül meghatározó korszakot jelentett. Az esszéíráshoz a kutatói instrukció a következő volt: „Írj legalább 10 mondatot arról, hogy mi lesz veled 10 év múlva (munka, lakóhely, család stb.)”

Az esszéket kvalitatív módon, egy előre kidolgozott szempontrendszer alapján független kódolók segítségével elemeztük. A nyelvi kompetencia vizsgálatához górcső alá vettük az esszékben megjelenő elemek számosságát, a szövegek komplexitását (összetett és kijelentő mondatok számának meghatározásával), valamint az apró és súlyos helyesírási hibák számát. A céltudatos kijelentések osztályozásához az írásokban megjelenő elemeket két átfogó kategóriával (1. ábra) és azokon belül öt-öt alkategóriával jellemeztük (2. ábra).



1. ábra: A kódolás főkategóriái (forrás: saját szerkesztés)



2. ábra: A kódolás öt alkategóriát alkotó tématerületei (forrás: saját szerkesztés)

V. Eredmények

Nyelvi kompetenciák

Az esszék intézményi bontásban történt összehasonlítása a nyelvi kompetencia szempontjából számos eltérést mutatott. Elsőként a jövőképekben szereplő mondatok – mondattípusok – és a bennük megjelenő szavak számosságát vetjük górcső alá (2. táblázat).

	Szavak száma	Mondatok száma	Összetett mondatok száma	Összetett mondat szavainak száma	Egyszerű mondatok száma	Egyszerű mondat szavainak száma
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	87,42	9,42	5,42	63,89	4	23,53
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	63,31	7,08	4,15	47,77	2,92	15,54
Magyarmecskei Általános Iskola	60,5	5,1	3,9	53,5	1,2	7
Egyházasharaszti Általános Iskola	32,23	3,85	2,3	24	1,54	8,23
Tiszaabői Általános Iskola	70	5,6	3,52	56,16	2,08	13,84
Rakacai Általános Iskola	52,1	4,5	2,8	41,4	1,7	10,7

2. táblázat: Szavak és mondatok számossága egy főre eső intézményi átlagban (forrás: saját szerkesztés)

A táblázat számosságot mutató adatai a várt eredményeket hozták – a kontrollcsoportot leginkább reprezentáló pécsi Gyakorló Iskolába járó diákok minden tekintetben megelőzik kortársaikat. Ezen belül is érdemes megfigyelni az egyszerű mondatokban megjelenő szószámot, mely kiugró értéke rávilágít arra, hogy ezek a diákok még a röviden megfogalmazott gondolatokat is sokkal gazdagabb szókinccsel fejezik ki, mely megállapítás az esszéek egészére vonatkozik. A nyelvi szempontból lényeges tartalmi vonatkozások tovább árnyalják a képet a nyelvi komplexitás tükrében. A tiszabői esszéekben ugyanis elsősorban olyan összetett mondatokkal találkozhattunk, amelyek többségében (tartalmi és/vagy nyelvi szempontból) logikai összefüggés nélkül írnak le – leginkább felsorolásszerű – gondolatokat, és amelyekben bőségesen találhatók egyeztetési hibák.

„most Zenélek és maj hát ha iSTen. megadja a kör lesz egy szépcsaládom is egy szép Házom és egy újköcsim és azéletben majd. kisób leakarok vizsgázni és kitünő zenész. és mosta család domtat. maj egyszer majd és is leszek valaki” (Tiszabő).

Az egyházasharaszti és a rakacai írásokban is jellemző a jövőképpel kapcsolatos felsorolásszerű leírás (az ok-okozati összefüggés helyett), azonban ezen intézmények esszéinek többségében e felsorolások mondat szerkezetileg helyesebbek és értelmezhetőbbek, mint Tiszabő esetén. Mindez valószínűleg annak is köszönhető, hogy a nyelvtanilag helyes felsorolásszerű leírások az esetek többségében egyszerű mondatban vannak megfogalmazva.

”Remélem szép jövőm lesz, hogy jobb lesz a környezet nem lesz munkanélküliség szegénység betegség, remélem 10 év múlva dolgozni fog és saját boltom lesz és együtt a család.” (Egyházasharaszti)

„Én szerintem tíz év múlva már igazán kitanulok meglesz a szakmám autószerelő és megnősülök három gyerekem lesz Barcikán szeretnék lakni.” (Rakaca)

Magyarmecske, és a két pécsi iskola diákjainak esszéire jellemző a komplexen kifejtett tervek és logikai összefüggések túlnyomó jelenléte, így az ezekről az iskolákról a mondatok számossága alapján kapott kép reálisnak mondható.

A mondatok összetettségének vizsgálata után a helyesírási hibák számosságát figyeltük meg, elkülönítve az apró (pl. vesszőhibák, apróbb elírások) és a súlyos helyesírási hibák¹³ csoportját (3. táblázat).

Intézmények ↓	Összes szó- szám	Hiba (apró) db	Hiba (apró) %	Hiba (súlyos) db	Hiba (súlyos) %
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	1661	31	1,87	50	3,01
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	823	8	0,97	6	0,73
Magyarmecskai Általános Iskola	605	22	3,64	156	25,79
Egyházasharaszti Általános Iskola	419	25	5,97	92	21,96
Tiszabői Általános Iskola	1750	59	3,371	948	54,17
Rakacai Általános Iskola	521	11	2,11	145	27,83

3. táblázat: A helyesírási hibák számossága és aránya (forrás: saját szerkesztés)

A kontrollcsoportnak tekintett két intézmény messze megelőzi helyesírás tekintetében a többi intézményt. Tiszabő teljesített a legrosszabbul, az esszéikben írt szavak több mint felében találtunk súlyos helyesírási hibát, továbbá a mondat-összeegyeztetés mellett súlyos elírási és a szavak külön- és egybeírásával kapcsolatos problémáik is voltak.

„Hát én úgy kébzelem a jövőmet 10 év múlva hogy szüleim és a Testvéreim közt. tanulásal és egy jó Munka hej és majd olyan 25 év múlva egy szép Kis-lányt vagy egy fiut és egy nagy családi házat akarok virágos kertel és más egyebekel és ami a férjet illeti azt még nem tudom majd eldönti a sors csak aza fő hogy jó legyen és jó anyagi hátérel Rendelkezen Mert manapság ez a fontos a Megélhetéshez.” (Tiszabő)

A nyelvi megformálással kapcsolatos előfeltevéseink beigazolódtak, és láthatóan az iskolába lépéskor mért nyelvi kompetenciák, melyek a társadalmi helyzettel vannak összefüggésben, továbbra is tetten érhetők. Az is egyértelműen kirajzolódik azonban, hogy vannak olyan iskolák (pl. Magyarmecske), melyek jelentősen mérsékelni tudták ezt a hátrányt.

Jövőre orientáltság

Az esszéikben megfogalmazott gondolatok általános és konkrét volta (1. ábra) öt fő tématerületen (2. ábra) rajzolódott ki. Ezek közül – nem meglepő módon – az emberi kapcsolatokhoz fűződő megjegyzések minden vizsgált csoport esszéiben kiemelkedő arányban (4. táblázat) tűntek fel. Az intézményeket összevetve az emberi kapcsolatok téma (az idézetek száma szerint) Rakacán

kerül elő a legnagyobb mértékben, ezt követi az 1. Gyakorló, Tiszabő és Magyarmecske, a sort pedig a Berek és Egyházasharaszti zárja.

Intézmények ↓	Vizsgálati kategória	Idézetek száma összesen	Idézetek egy főre eső száma	Idézetek aránya a teljes esszében (%) /intézményi átlag/	Idézetek szövszáma	Idézet szövszám (átlag db)
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	ÁLTALÁNOS	4	0,2	1,84	25	6,25
	KONKRÉT	42	2,1	19,35	428	10,19
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	0	0	0	0	0
	KONKRÉT	15	1,15	22,06	232	15,47
Magyarmecskai Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	4	0,4	7,69	51	12,75
	KONKRÉT	14	1,4	26,92	121	8,64
Egyházasharaszti Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	3	0,21	5,56	15	5
	KONKRÉT	10	0,71	18,52	90	9
Tiszabői Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	22	0,91	13,41	230	10,45
	KONKRÉT	24	1	14,63	239	9,96
Rakacai Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	6	0,6	8,11	34	5,67
	KONKRÉT	23	2,3	31,08	165	7,17

4. táblázat: Emberi kapcsolatok megjelenése az esszéekben (forrás: saját szerkesztés)

Egy adott intézmény esszéiben található témakörök közötti eloszlást nézve (5. táblázat) azonban módosul a sorrend: a legnagyobb arányban Rakacán és Magyarmecskén írtak a diákok az emberi kapcsolatokról, de a többi hátrányos helyzetű diák is megelőzi a két kontrollintézmény tanulóit; ez utóbbiak esszéinek közel egyötödét fedte le csak ez a téma. Az 5. táblázatot tovább elemezve láthatjuk, hogy az emberi kapcsolatok fontossága és célra orientáltsága (konkrétumok magas aránya) mindenütt tetten érhető, azonban a magasabb társadalmi pozíciójú diákok terveiben más témák is hangsúlyos helyet kapnak.

		Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	Pécs, Berek utcai Iskola	Magyarnacskei Általános Iskola	Egyházas-haraszti Általános Iskola	Tiszabői Általános Iskola	Rakacai Általános Iskola
ÖSSZES	Emberi kapcsolatok	21,20	22,06	34,62	24,07	28,05	39,19
	Életvitel	28,11	23,53	21,15	25,93	23,17	33,78
	Munka	19,35	26,47	28,85	25,93	30,49	21,62
	Tanulmányok	15,21	16,18	15,38	16,67	15,85	5,41
	Kikapcsolódás	16,13	11,76	0,00	7,41	2,44	0,00
	Összes megjegyzés	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
ÁLTALÁNOS	Emberi kapcsolatok	1,84	0,00	7,69	5,56	13,41	8,11
	Életvitel	0,92	2,94	9,62	11,11	10,98	5,41
	Munka	0,00	5,88	9,62	20,37	16,46	9,46
	Tanulmányok	0,00	2,94	11,54	14,81	3,05	2,70
	Kikapcsolódás	0,46	0,00	0,00	3,70	0,00	0,00
	Összes általános megjegyzés	3,23	11,76	38,46	55,56	43,90	25,68
KONKRÉT	Emberi kapcsolatok	19,35	22,06	26,92	18,52	14,63	31,08
	Életvitel	27,19	20,59	11,54	14,81	12,20	28,38
	Munka	19,35	20,59	19,23	5,56	14,02	12,16
	Tanulmányok	15,21	13,24	3,85	1,85	12,80	2,70
	Kikapcsolódás	15,67	11,76	0,00	3,70	2,44	0,00
	Összes konkrét megjegyzés	96,77	88,24	61,54	44,44	56,10	74,32

5. táblázat: Esszéekben megjelenő tématerületek százalékos megoszlása intézményi bontásban
(forrás: saját szerkesztés)

Tovább árnyalja a képet az általános és konkrét kijelentések közötti különbség. Tiszabő kivételével minden intézményben lényegesen alacsonyabb százalékban fordultak elő általánosan megfogalmazott gondolatok az emberi kapcsolatokhoz fűződően. Tartalmi érdekesség, hogy Tiszabőn megjelentek a szülők, rokonok egészségével kapcsolatos óhajtások, („*azt szeretném ha 10 év múlva éljen apám és anyám remélem ezt a Isten o úgy hogy ahogy most van.*”)

illetve a családtagok megélhetését biztosító vágyak („*És azt szeretném ha a Feleségem nek is lenne munkája*”). Rakacán pedig a család jólétét kívánó kijelentésekkel is találkozhattunk („*szeretném ha a gyerekeim jövője is jól épülne fel*”).

A konkrét emberi kapcsolatok kategóriában minden diák nagyrészt a leendő családjáról – mikor szeretnének házasodni, gyereket vállalni, hány gyereket akarnak stb. – írt terveket. Az összes intézménynél előkerültek olyan idézetek, amelyek a családalapítás későbbi tervét fogalmazták meg. Egyházasharasztiiban például az iskola befejezéséhez („*Iskola után szeretnék Összeházasodni.*”), a Berekben, Rakacán, Tiszabőn és Magyarmeckén a megfelelő körülmények teljesüléséhez (pl. Rakaca: „*És amikor meg lesz minden a gyerekek neveléséhez akkor, lesz két lányom.*”), az összes intézményben pedig a kívánt kor meghatározásához kötötték a diákok mindezt (pl. Tiszabő: „*De még a család alapítás az még rá ér 15-16 év múlva is.*”).

Magyarmeckse kivételével minden intézményben előkerültek házastársra vonatkozó külső és belső tulajdonságokról szóló elvárások (pl. Egyházasharaszti: „*Ha lenne feleségem szép, okos, ügyes és hű és két szép gyerek egy fiú meg egy lány*”). Rakacán és Tiszabőn mindez kiegészült egy megélhetési szemponttal, mint a jövőbeli lényeges kvalitása (Tiszabő: „*csak aza fő hogy jó legyen és jó anyagi hátérel Rendelkezen Mert manapság ez a fontos a Megélhetéshez.*”; Rakaca: „*A feleségem is dolgozni fog hogy jobb legyen a megélhetés*”).

Az is érdekes, hogy míg a hátrányos helyzetű tanulói csoportok kizárólag a családjukról írtak, addig a pécsi kontroll intézmények diákjai a kortárs közösséget is fontosnak tartották jövőbeli terveikben megemlíteni. (pl. 1. Gyakorló: „*Barátnőim mindenképp lesznek, ahogy most is vannak, hiszen én társasági ember vagyok, mit csinálnék emberek nélkül magam körül.*”)

A leendő gyermekek tanulmányi pályájával kapcsolatban két intézmény diákjainak fogalmazásaiba kerültek be konkrét elképzelések. Lényeges különbség azonban, hogy a magasabb társadalmi pozíciójú diákok inkább a saját sorsuk megismétlését fogalmazták meg a gyermekeikkel szemben felállított elvárásban (pl. 1. Gyakorló: „*A gyerekeimtől majd elvárom hogy jól tanuljanak*”; „*A gyerekeim remélem az 1. Gyakorlóba járnak.*”), míg a hátrányos helyzetű tanulók esetén úgy tűnt, hogy a vágyott életútjukat jövőbeli gyermekeikben látják megvalósíthatónak (pl. Rakaca: „*gyermekeimből orvost ügyvédet szeretnék*”; „*a gyerekeim ha nagyobbak lesznek Miskolcon fognak iskolába járni.*”).

Intézmények ↓	Vizsgálati kategória	Idézetek száma összesen	Idézetek egy főre eső száma	Idézetek aránya a teljes esszében (%) /intézményi átlag/	Idézetek száma	Idézet szövszám (átlag db)
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	ÁLTALÁNOS	2	0,1	0,92	16	8
	KONKRÉT	59	2,95	27,19	317	5,37
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	2	0,15	2,94	12	6
	KONKRÉT	14	1,08	20,59	179	12,78
Magyarmecskai Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	5	0,5	9,66	36	7,2
	KONKRÉT	6	0,6	11,54	51	8,5
Egyházasharaszti Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	6	0,43	11,11	52	8,67
	KONKRÉT	8	0,57	14,81	51	6,38
Tiszabői Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	18	0,75	10,98	109	6,06
	KONKRÉT	20	0,83	12,19	103	5,15
Rakacai Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	4	0,4	5,41	25	6,25
	KONKRÉT	21	2,1	28,38	121	5,76

6. táblázat: Életvitel megjelenése az esszéekben (forrás: saját szerkesztés)

Az életvitelnek elnevezett alkategóriába sorolhatók az anyagi, tárgyi dolgokkal összefüggő, valamint a lakóhelyi preferenciákhoz és státuszszimbólumokhoz kapcsolódó elemek. Ez a témakör is meglehetősen nagy arányban volt jelen a fogalmazásokban (6. táblázat), vagyis fontos szerepet töltenek be a tanulók jövőképében. A konkrét kifejezések az 1. Gyakorló, a Berek és Rakaca esetében voltak túlsúlyban, míg Tiszabőn, Magyarmecskén és Egyházasharaszton közel megegyező arányú az általános és konkrét gondolatok megjelenése e témában. Szembetűnő, hogy az általános kategóriába került idézeteket egytől-egyig meg lehet találni a konkrét kategóriában is, azoktól csupán a megfogalmazásuk módjában térnek el, mely jól jelzi a célra orientáltság mértékét is.

Általános szinten Tiszabőn, Magyarmecskén, Egyházasharaszton egyaránt megjelent az elvágyódás („*És ha lehet akkor nem tiszabőn szeretnénk lakni.*”), mely Berekben a külföldön élés lehetőségét is felveti („*Szeretnék külföldön dolgozni és lakni is.*”), ez esetben – a szövegkontextusból következtetve – inkább a további lehetőségek és élmények szerzése a cél.

A házhoz fűződő általános kívánsággal szinte mindenkinél találkozhatunk (Berek: „*Addigra talán már lesz saját lakásom*”; Tiszabő: „*Én azt szeretném hogy lene egy szép házam*”; Rakaca: „*szeretném ha szép családi házunk lene szép be budorozással*”; Egyházasharaszti: „*Én a jövőben szeretnék egy gyönyörű házat magamnak.*”)

Minden intézmény esszéiben előkerült a lakóhelyi preferencia kérdésköre, azonban itt éles a különbség a hátrányos helyzetű és kontrollcsoport között. A hátrányos helyzetűeknél a konkrét életvitel kategóriába sorolt elemek túlnyomó többsége szól az adott településről való elvagyódásról (Magyarmecske: „*Én 24 évesen szeretnék már önálló lenni és Gilvánfától jól messze egy tők jó kis házban élni.*”; Egyházasharaszti: „*Lesz egy nagyon szép házam Siklóson.*”; Tiszabő: „*el szeretnék inen meni lakni. Fegyvernek re.*”; Rakaca: „*A rozsa donbon szereték házat venni.*”).

Ezzel szemben a kontrollcsoport diákjainak esszéiben a lakóhelyi preferencia a Pécsen maradást jelenti. (pl. Berek: „*Ha szorgos munkával meg tudom szerezni a lakásra való pénzt, akkor itt Pécsen fogok lakást vásárolni.*”), és csak egy-két helyen tűnik fel a külföldön élés lehetősége (1. Gyakorló: „*Vagy Olaszországban v. Görögországban lagnék, mert ott nem hideg a tél, ha meg tudom tanulni valamelyik nyelvet*”).

Érdekes látni, hogy Rakacán a lakóhely meghatározás mellett a diákok többsége kitér a lakhatási körülmények részleteire is („*A házamba lenne fürdő, WC, konyha, szoba, nappali.*”). Ennek magyarázata, hogy itt a házak jelentős részében 2003-ban nem volt vezetékes víz és fürdőszoba.

A kontrollcsoport írásaiban további lényeges különbség, hogy míg az esetükben a lakóhelyhez fűződő és más életvitelhez kapcsolódó konkrét elképzelések arányosan oszlanak el az esszéikben, addig a hátrányos helyzetű diákok elképzelései szinte csak a lakhatásig terjednek. Az 1. Gyakorlóba járók például írnak arról, hogy lesz kosárpályájuk, bevásárlóközpontjuk, atombunkerük, lovardájuk stb. A Berek esetében is 1-2 hasonló jellegű idézettel találkozhatunk.

Intézmények ↓	Vizsgálati kategória	Idézetek száma összesen	Idézetek egy főre eső száma	Idézetek aránya a teljes esszében (%) / intézményi átlag/	Idézetek szövszáma	Idézet szövszám (átlag db)
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	Általános	0	0,00	0	0	0
	Konkrét	42	2,1	19,35	273	6,5
Pécs, Berek utcai Általá- nos Iskola	Általános	4	0,31	5,88	31	7,75
	Konkrét	14	1,08	20,59	124	8,86
Magyarmecskai Általá- nos Iskola	Általános	5	0,50	9,62	37	7,4
	Konkrét	10	1,00	19,23	89	8,9
Egyházasharaszti Általá- nos Iskola	Általános	11	0,79	20,37	80	7,27
	Konkrét	3	0,21	5,56	18	6
Tiszabői Általános Iskola	Általános	27	1,13	16,46	217	8,04
	Konkrét	23	0,96	14,02	187	8,13
Rakacai Általános Iskola	Általános	7	0,70	9,46	55	7,86
	Konkrét	9	0,90	12,16	44	4,89

7. táblázat: Munka megjelenése az esszéekben (forrás: saját szerkesztés)

A munkával, szakmai pályájával kapcsolatos elképzelések minden csoportnál kiemelkedő arányban jelennek meg, ami nem meglepő az iskolaváltási időszakban. Ez esetben is szembetűnő különbségeket találhatunk a konkrét és általános megfogalmazások között (7. táblázat). Míg a két kontrollcsoportnál nem vagy elenyésző mennyiségben volt jelen az általánosan megfogalmazott munkával kapcsolatos kívánság, addig Magyarmecskén a munkára vonatkozó idézetek közel egyharmada általánosan megfogalmazott kategóriába esik, Rakacán és Tiszabőn nagyjából azonos a két kategóriában megjelenő idézetek aránya, Egyházasharaszti pedig háromszor több általánosan leírt idézet található, mint konkrét. A hátrányos tanulói csoportok iskoláiban ugyan erősen megjelenik a munka iránti vágy, azonban nem definiált semmilyen kézzelfogható elem ezzel kapcsolatban (Egyházasharaszti: „Nagyon szeretném ha kitartó és jól fizető állásom lenne.”; Rakaca: „én egy csendes nyugot munka hejet szeretnék”; Magyarmecske: „Mindig arról álmodoztam, hogy lesz egy jólfizető állásom”; Tiszabő: „Szeretném hamár 10 év múlva, nem Tiszabőn várnám ezta kistámogatást, hanem, valahol máshol, hanem, már a salyát mukám.”).

Mindennek a kiemelése azért is lényeges szempont, hiszen a munkával kapcsolatos céltudatos kijelentések és a kevésbé körvonalazott kívánságok közötti

különbségek meghatározásával válik igazán érthetővé, hogy az eltérő társadalmi csoporthoz tartozás mennyiben befolyásolja egy adott személy életlehetőségeivel kapcsolatos elképzeléseit. A konkrétan verbalizált tervek valószínűsíthetően nagyobb eséllyel válhatnak megvalósíthatóvá, mint a „ködös” elgondolások.

A konkrét munkával kapcsolatos idézetek esetében több olyan megfogalmazással is találkozhatunk, amely kifejez bizonyos szakmai pályához köthető terveket. Minden intézmény esetében e kategóriában feltűntek olyan idézetek, amelyek konkrét hivatásról szólnak, viszont óhajtó vagy feltételes módon vannak fogalmazva (Egyházasharaszti: „*Szeretnék teszneveléstanár lenni.*”; Tiszabő: „*Szeretnék Tesi és Töri tanárlni hogy legyen munka helyem.*”).

Rakacán, Berekben, Tiszabőn és az 1. Gyakorlóban vannak olyan e kategóriába eső idézetek, amelyek ugyan nem neveznek meg konkrét szakmát, de a kijelentő módon történt fogalmazásuknak köszönhetően egyfajta céltudatosság érződik bennük (Rakaca: „*Majd városban fogok dolgozni*”; Tiszabő: „*10 év múlva az lesz velem lesz munka helyem*”).

Egyházasharaszti kivételével minden intézmény esszéi tartalmaztak olyan munkához köthető idézetet, amely kijelentőmódban, konkrét hivatást megjelölve fejezi ki a jövőbeli terveket (pl. Magyarmecske: „*asztalos lesz belőlem*”), továbbá olyan idézeteket, amelyek a leendő munka körülményeit határozzák meg (Magyarmecske: „*Pécsen szeretnék dolgozni méghez a egy nagyon szép korházban!*”; Berek: „*Biztosan valamilyen irodában fogok dolgozni és remélem sokat fogok keresni.*”; Tiszabő: „*Pedten lesz a munka helyem ijen zene oktatás*”; 1. Gyakorló: „*Egy laborban fogok dolgozni lehet hogy Pesten*”; Rakaca: „*A munkahelyem Miskolcon lesz*”).

A munka körülményeire vonatkozó idézetek sorában feltűnik az a fajta elvágyódási elem, amelyet már a lakóhely elemzésénél tapasztalhattunk, vagyis sokszor előfordul, hogy a munkához fűzött konkrét körülményleírás a munkahely földrajzi elhelyezkedésének megadásával teljesül. Mindez azonos mintázatot mutat a lakóhelyelemzésnél leírtakkal; Berek és 1. Gyakorló esetében Pécs jelenik meg elsősorban, vagy külföld, mint lehetőség, míg Magyarmecske, Tiszabő és Rakaca tekintetében ezek mindig a szülővárostól eltérő helyek.

Tiszabő volt az egyedüli, ahol a munkával kapcsolatos konkrét megjegyzések között feltűntek olyan elemek, amelyek egyfajta álmom leírásban szerepelnek és szövegkörnyezetükből következően lehetetlenséget, beteljesíthetlenséget sugallanak („*És ha elvégzem a középiskolát akkor szeretnék tanítani Én azt remélem amit elképzeltem az mind valóra vá!*”). E magyarázatok között többször megjelenik a származáshoz kötődő negatív jövőkép („*egem lehet hogy nem venének fel a származásom, miat nekem ez volt az álmom hogy vedéglátok*”).

Vágyálom kategóriával más megközelítésben Egyházasharasztnál és 1. Gyakorlónál találkozhattunk, amely intézményeknél a munkával kapcsolatos elképzelésekben „gyerekes” álmok jelennek meg. A két intézmény közötti lényeges különbség, hogy míg az 1. Gyakorló esetében elenyészőnek számít a megközelítés használata („*De szívesen lennék elnök.*”), addig Egyházasharasztnál az összesen megfogalmazott három konkrét munkához kötődő idézet közül kettő esik ebbe az álmokép rendszerbe („*És 10 év múlva auto versenyző szeretnék lenni.*”).

Ezzel szemben rendkívül tudatos, realisztikus jövőképhe illő munkához fűződő elemeket találhatunk nagy számban az 1. Gyakorló és néhány esetben a Berek diákjainál. Ezen elemek terveknek tekinthetők, ok-okozati összefüggés jelenik meg bennük, és/vagy több megvalósítható opció leírásával szemléltetik a leendő munkalehetőségekkel kapcsolatos elgondolásokat (Berek: „*Szeretnék olyan munkahelyen dolgozni ahol a középiskolai tanulmányaimat tudom kamatoztatni.*”; 1. Gyakorló: „*Mivel 8.-adikos vagyok és a továbbtanulás szélén állok már az iskolát úgy választottam, hogy a jövőben úgy tudjak dolgozni vagy az ami nekem ideális.*”).

Intézmények ↓	Vizsgálati kategória	Idézetek száma összesen	Idézetek egy főre eső száma	Idézetek aránya a teljes esszében (%) / intézményi átlag/	Idézetek szövszáma	Idézet szövszám (átlag db)
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	Általános	0	0	0	0	0
	Konkrét	33	1,65	15,21	227	6,88
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	Általános	2	0,15	2,94	14	7
	Konkrét	9	0,69	13,24	59	6,56
Magyarmecskei Általános Iskola	Általános	6	0,6	11,54	51	8,5
	Konkrét	2	0,2	3,85	14	7
Egyházasharaszti Általános Iskola	Általános	8	0,57	14,81	50	6,25
	Konkrét	1	0,07	1,85	5	5
Tiszabői Általános Iskola	Általános	5	0,21	3,05	34	6,8
	Konkrét	21	0,875	12,80	205	9,76
Rakacai Általános Iskola	Általános	2	0,2	2,70	12	6
	Konkrét	2	0,2	2,70	31	15,5

8. táblázat: Tanulmányi karrier megjelenése az esszéekben (forrás: saját szerkesztés)

A diákoknak a tanulmányi karrierjükéről szóló idézeteit a munkával összhangban elemezve sokat megtudhatunk arról, hogy vajon a leendő hivatáshoz fűződő elképzeléseket mennyiben támasztja alá egy elképzelt iskolai pályafutás. A tanulmányokról általában minden diák alacsonyabb arányban írt, mint más témáról. Intézményi összehasonlításban nem meglepő, hogy kiugrik a két kontrolliskola a konkrétumok magas arányában. Érdekes látni, hogy a hátrányos helyzetű tanulók gondolkodnak a jövőbeli tanulmányaikról, azonban Tiszabő kivételével¹⁴ ezt szinte csak általánosan teszik (8. táblázat).

Az általános idézetek nagy részét olyan kijelentések tették ki, amelyek kizárólag az iskola elvégzésére irányulnak (Egyházasharaszti: „*Szeretnék tovább menni tanulni amig lehet.*”; Magyarmecske: „*hát 10 év múlva én 24 éves leszek Addigra remélem kijárom a középiskolát*”; Tiszabő: „*énszeretém ha et enéma Diplomát és szeretém kijári az egész iskolát és amikor kijárom*”; Berrek: „*10 év múlva szeretném ha lenne valamilyen egyetemi vagy főiskolai végzettségem*”).

Vannak olyan általános kategóriába eső idézetek is, amelyek tartalmaznak konkrét elemeket, azonban mindez olyan szövegkontextusban szerepel, ami-ben bizonytalanság érződik (Egyházasharaszti: „*Szerintem ha tovább megyek tanulni és ha sikerül akkor lefogok rakni néhány szakmát.*”; Magyarmecske: „*El végzem mezőgazdasági sulit ha el tudom.*”; Tiszabő: „*Ha sikerül elvégeznem a gimnáziumot akkor azt nagyon meghálálnám a számítástechnika tanáromnak*”).

A konkrét kategóriában is felfedezhetők olyan elemek, amelyekben a konkrétum csupán az iskola befejezése iránti elkötelezettségig terjed és/vagy a nem konkretizált iskolai karrierhez kapcsolódó kijelentő mondatszerkezetekhez. Lényeges eltérés az intézmények között, hogy míg a kontrollcsoportok esetében az ilyen jellegű megnyilvánulások szórványosan fordulnak elő (pl. Berrek: „*10 év múlva az egyetemre járok. Már készülök a vizsgákra.*”), addig a hátrányos helyzetű diákoknál a konkrét tanulmányi elképzelések nagy része szerepel ebben a kontextusban (pl. Tiszabő: „*El akarom végezni a szakközép iskolát.*” „*megyek tovább tanulni Szolnokra Roma Eséjbe tudom ott hogy el fogom végezni mert van benem annyi tehetség es akkarat*”).

Tiszabőn a tanulmányokra vonatkozó konkrét elképzelések másik részét olyan kijelentések tették ki, amelyek arra vonatkoznak, hogy hova vették fel középiskolába („*Szonokra megyek tovanatulni*”). Hasonló kijelentéssel a kontrollcsoportnál is találkozhatunk, azonban egyrészt ez arányaiban elhanyagolhatóan mondható, másrészt pedig minden esetben követi egy olyan logikai levezetés, amely megmagyarázza, hogy a választott továbbtanulási intézmény miért ideális (1. Gyakorló: „*A Babits gimnáziumba megyek logisztika szakra. Ezért*

szeretnék a jövőben logisztikai katonatisztként dolgozni. Szerintem ennek a két állásnak van jövője és anyagi háttere is.”).

Tiszabón fordultak elő olyan idézetek – hasonlóan az általános kategóriában leírtakkal –, amelyek ugyan céltudatosságot tükröznek, azonban megjelenik bennük egyfajta feltételeesség, amely e célok beteljesülésének lehetőségét megkérdőjelezhetővé teszik (*„A tanulásról annyit hogy szeretem vona meni Fegyvernekreis de oda nem vettek fel Szolnokra vettek fel remélem nem fogok meg Bukni engemet mást csakisa tanulás érdekel”*).

A konkrét tanulmányokról szóló elemek szinte minden intézménynél megjelennek, amely esetben már van konkrét kimenet, meghatározott tanulmányi célkitűzés (Rakaca: *„Én szerintem tíz év múlva már igazán kitanulok meglesz a szakmás autószerelő”*; Magyarmecske: *„En 10 év múlva amikor már elvégeztem a faipari technikumot”*; Tiszabő: *„kisőb leakarok vizsgázni és kitűnő zenész.”*; Berek: *„10 év múlva szeretnék elvégezni egy egyetemet közgazdasági szakon.”*; 1. Gyakorló: *„Egyetemen szeretnék továbbtanulni, bölcsészkaron, Pécsen.”*).

A tanulmányi tervekkel összefüggésben feltűntek olyan idézetek is, amelyek valamilyen extra készségre, továbbképzésre vonatkoznak. Tiszabón ebbe a csoportba az autóvezetői vizsga került (*„kijárm az iskált és letszem az atóra vizsgát”*), míg Magyarmecskén, a Berekben és az 1. Gyakorlóban a nyelvi képességek fejlesztésére irányultak az ilyen jellegű leírások (Magyarmecske: *„több nyelven szeretnék beszélni”*; Berek: *„Szeretnék legalább két nyelvvizsgát.”*; 1. Gyakorló: *„Remélem lesz legalább egy diplomám és két nyelvvizsgám.”*).

A kitűzött tanulmányi célok mentén kirajzolódik a társadalmi státusz és az ezzel összefüggő jövőképben rejlő differencia is. Mindez érzékelhető egyrészt abban, hogy míg a kontrollcsoportba tartozók esszéiben céltudatosságot tükröző, távolabbi jövőre vonatkozó és magasabb fokozatú tanulmányi elképzelések jelennek meg elsősorban (pl. egyetemi karrier), addig a többi intézményben a közeljövőben bekövetkező és alacsonyabb rangú iskolázottsági leírások voltak (pl. szakközépiskola). Az iskolázott családokból érkezők esetében továbbá találkozhattunk olyan konkrétumokkal is, amelyek bizonyos cselekvési tervek kifejezésével még inkább árnyalják a célkitűzéseket, biztosítva azok megvalósításának lehetőségét (pl. 1. Gyakorló: *„Ott csak általános tagozat van, de fakultációval több órában szeretném tanulni a matekot és a számtehet.”*).

Intézmények ↓	Vizsgálati kategória	Idézetek száma összesen	Idézetek egy főre eső száma	Idézetek aránya a teljes esszében (%) / intézményi átlag/	Idézetek szövszáma	Idézet szövszám (átlag db)
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	Általános	1	0,05	0,46	17	17
	Konkrét	34	1,7	15,67	212	6,24
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	Általános	0	0	0	0	0
	Konkrét	8	0,61	11,76	63	7,86
Magyarmecskesi Általános Iskola	Általános	0	0	0	0	0
	Konkrét	0	0	0	0	0
Egyházasharaszti Általános Iskola	Általános	2	0,14	3,7	11	5,5
	Konkrét	2	0,14	3,7	10	5
Tiszaabői Általános Iskola	Általános	0	0	0	0	0
	Konkrét	4	0,17	2,44	54	13,5
Rakacsi Általános Iskola	Általános	0	0	0	0	0
	Konkrét	0	0	0	0	0

9. táblázat: „Extra” (szabadidő/szórakozás stb.) megjelenése az esszéekben (forrás: saját szerkesztés)

Az elemzésünk fennmaradó tématerülete az „extra” néven elnevezett és kikapcsolódáshoz köthető alkategória, melybe a szabadidővel, szórakozással, hobbival, utazással és nyaralással összefüggésbe hozható idézeteket soroltuk (9. táblázat). Megdöbbentő látni, hogy a hátrányos helyzetű diákoknál egyáltalán nem vagy alig volt erre utalás, melybe csak néhány nyaralási vágy tartozik (pl. Egyházasharaszti: „*El szeretnék menni Balatonra a baráti körömmel*”, „*Majd egyszer elmegyünk nyaralni valahová!*”). Alapvetően a kontrollcsoport esszéi tartalmaztak e kategóriába eső elemeket – az 1. Gyakorlóba járók magas számossággal. Az utazás és a nyaralás kérdésköre esetükben sokkal céltudatosabb, és anyagi jólétet tükrözők, mint az egyházasharaszti elképzelések („*Hawaii-ra utazok bejárom az egész világot.*” „*Lellen szeretnék nyaralni egy saját üdülőben*”). Hasonló mintázatot mutat a hobbihoz fűződő elképzelések közötti különbség intézményenként, mint amit a nyaralással kapcsolatban tapasztalhattunk. A Berek és az 1. Gyakorló esetében sokkal változatosabb leírások, sokszínűbb ötletek vannak, amelyek a gyermekeket körülvevő lehetőségekkel magyarázhatók.

A hátrányos tanulói csoportok jövőbeli elképzeléseiben nem vagy csak elenyésző mértékben és vágy szintjén szerepelnek mindazok a tanuláson/munkán túli tevékenységek, melyeket a kikapcsolódáshoz soroltunk. Vélhetően a kontrollcsoportokba tartozó diákok személyes tapasztalattal rendelkeznek családi hátterükből adódóan arról, hogy mindez fontos része a mindennapi életnek: nem véletlen, hogy e kategória kiemelkedően magasabb arányban volt jelen a két pécsi intézmény esszéiben (5. táblázat). Ezzel szemben a hátrányos környezetből érkező 14 éves fiatalok életéből egészében hiányzik ez a terület.

VI. Összegzés

A vizsgált nyolcadik osztályos tanulók jövőképeinek elemzése hipotéziseinket igazolták. Valóban szembetűnő különbségek mutatkoztak a megírt esszék nyelvi megformáltsága és tartalmi vonatkozásai szempontjából.

A nyelvi kompetencia vizsgálata feltárta, hogy a kontrollcsoporthoz tartozó tanulók esszéiben kevesebb nyelvhelyességi hiba, több elem és komplexebb kifejezőmód volt tetten érhető, mint az alacsonyabb szocio-ökonomiai státusszal rendelkező korosztály írásaiban. Látható az is, hogy az iskolák – az 1996-os nyelvi kompetencia mérése alapján – felállított sorrendje nem változott. Vannak azonban olyan hátrányos helyzetben lévő tanulói csoportok, akik nyelvhasználati szempontból közelítik a kontrollcsoport eredményeit (pl. Magyarmecske), míg másutt tovább fokozódott a leszakadás (pl. Tiszabő), mely az iskolai fejlesztő hatások különbözőségére utal.

A szövegek tartalmi elemzése bebizonyította, hogy a magasabb társadalmi csoporthoz tartozó diákok írásaiban lényegesen több a céltudatos (konkrét) kijelentés mind az 5 jövőképpel kapcsolatos területen, mely a megfogalmazott vágyak biztosabb elérését sejteti. A hátrányos helyzetű tanulók esszéiben a céltudatosságot tükröző konkrét megfogalmazások elsősorban az emberi kapcsolatokról, valamint életviteli dolgokról szóltak, míg a munkához és a tanuláshoz fűződő konkrét leírások nélkülözték azt a fajta oksági és tudatos összefüggést, amelyet a magasabb társadalmi státuszú tanulók jövőképeiben tapasztalhattunk. A szabadidőhöz köthető területről pedig szinte csak a kontrollcsoport diákjai írtak. Mindez jelzi, hogy kiknél és mely területeken lehet majd sikeresebb jövőt várni.

Ki kell emelni azonban, hogy még ha vannak is hasonlóságok a hátrányos helyzetű diákok jövőbeli elképzelései között – különösen a kontrollcsoporttal összevetve –, mind az öt tématerületen találhatók jelentős eltérések, melyek hátterében a vizsgált intézményekbe járó diákok társadalmi hátrányainak mértéke éppúgy meghúzódik, mint az adott iskola hátránykompenzációs hatásai.

Jelen elemzésünk azonban csak a különbségeket tudta feltárni, a háttérben meghúzódó okokat a diákok esszéi alapján nem tudtuk megfigyelni.

Az elemzésünk alapján még inkább úgy gondoljuk, hogy a hátrányos térségek és közösségek iskoláira a jövőkép formálásában nagyobb szerep és felelősség hárul. Továbbra is fontos számunkra az a kérdés, hogy ezek az iskolák a tanulók életesélyeit alapvetően meghatározó, hátránykompenzációs szerepet miként tudják betölteni? Úgy véljük, hogy ahol vizsgálati szempontjaink alapján a diákok esszéiben célorientáltabb jövőről olvashattunk, ott nagyobb valószínűséggel találunk majd reziliens felnőtteket 2017-ben. Bízunk abban, hogy vizsgálatunk 3. szakaszában (2016/17) – életút-interjúk segítségével – tudunk olyan mélyfúrásokat is tenni, melyek alapján képet kaphatunk az inkluzív szemlélettel és gyakorlattal rendelkező iskola és társadalmi környezet protektív hatásáról.

Hivatkozások

Adams, Robert (2003): *Social Work and Empowerment*. Palgrave Macmillan, London.

Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.) (2014): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press, Albany, New York, USA.

Cserti Csapó, Tibor – Orsós, Anna (2013): A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In: Varga, Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 99-120. o.

Derdák, Tibor – Varga, Aranka (1996): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. szám, 21-37. o.

Derdák, Tibor – Varga, Aranka (2003): A hátrányos helyzet tartósodása. *Educatio*, 4., 131-136. o.

Fehérvéri, Anikó (2015): *A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása*. In: Fehérvári, Anikó – Tomasz, Gábor (szerk.): *Kudarccok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 31-52. o.

Forray R., Katalin – Pálmainé Orsós, Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 19/1. sz., 75-87. o.

Halász, Gábor – Lannert, Judit (szerk.) (1997): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

- Halász, Gábor – Lannert, Judit (szerk.) (2006): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Havas, Gábor – Kemény, István – Liskó, Ilona (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolákban*. Kutatás közben 231., Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Kemény, István – Janky, Béla – Lengyel, Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság, 1971-2003*. Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Lakatos, K. (2010): A képessé tétel (empowerment) lehetőségei a civil társadalomban. *Civil Szemle*, 2. szám, 43-61. o.
- Masten, Ann – Herbers, Janette – Cutuli, J. – Laffavor, Theresa (2008): Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, Dec 2008, 12 (2), 76-84. o.
- Meleg, Csilla (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: Varga, Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs. 19-48. o.
- Neményi, Mária (2013): Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, 24/2. sz., 3-7. o.
- Perez, W. – Espinoza, R. – Ramos, K. – Coronado, H. M. – Cortes R. (2009): Academic Resilience among Undocumented Latino Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31., 2, 149-181. o.
- Pusztai, Gabriella (2005): Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga, Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs. 137-160. o.
- Rayman, Julianna – Varga, Aranka (2015): Reziliencia vagy inklúzió. *Romológia*, 10. szám, 12-24. o.
- Rayman, Julinna – Varga, Aranka (2017): Iskolai esélyek a rendszerváltozáson túl – egy nyomkövető kutatás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 1-2., 55-75. o.
- Réger, Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Sebestyén, Zs. (2016): Az interszekcionalitás elméleti megközelítései. *Metszetek*, 2. szám, 108-126. o.
- Varga, Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE – WHSz, Pécs, 302. o.
- Varga, Aranka (2016): A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek. *Neveléstudomány*, 1., 71-91. o.

Jegyzetek

- 1 Az interszekcionalitás alatt a gender területről indult fogalom tágabb értelmezését értjük, amikor legalább két egyenlőtlenségi – nemi, faji/etnikai, osztály – dimenzió olyan erősen összekapcsolódik, hogy egy adott kontextusban új társadalmi kategóriává alakul, mely kategóriára irányuló elnyomás okai nem választhatók szét (Sebestyén, 2016). Esetünkben a szociális hátrány és roma/cigány közösségbe tartozás alkot összefonódó kategóriát.
- 2 Értelmezésünk szerint az empowerment angolszász irodalomból ismert “felverteződési” folyamata során az egyén, majd pedig a közösség képessé válik az önmeghatározásra, közös céljaik megfogalmazására. Felismeri saját hatalmi pozícióját és mer élni a hatalom eszközeivel közössége érdekében (Adams, 2003; Lakatos, 2010).
- 3 Reziliens az a tanuló, aki olyan hátrányokkal (rizikó tényezőkkel) rendelkezik, melyek az iskolai karrierjét kedvezőtlen irányba befolyásolhatnák, ám ezek ellenére mégis sikeres a tanulmányi pályafutása. Az egyén nehéz körülmények ellenére megvalósuló sikeres alkalmazkodásához (reziliencia kialakulásához) olyan protektív tényezők jelenléte szükséges, melyek képesek ellensúlyozni a rizikófaktorokat. A legfontosabb környezetből eredő (külső) rizikó- és protektív tényezők a szocializációs közegben – a családban, az iskolában, a kortárs csoportban és a szomszédságban – fellelhető kapcsolatrendszer milyenségében érhetőek tetten. További külső rizikótényező: szegénység, alacsony szocio-ökonómiai státusz, traumatikus események (Masten és mtsai, 2008).
- 4 A tanulmányban vizsgált halmozottan hátrányos helyzetű tanulók definíciójára vonatkozóan 2013. szeptember 1-ig érvényben lévő szabályozó az 1993. évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény 121. §-a volt irányadó, mely szerint a család szociális körülményei és a szülők alacsony iskolázottsága halmozza az iskolai hátrányokat.
- 5 Értelmezésünk szerint az inkluzív (kölcsonösen befogadó) iskolai környezet alkalmas a tanulói diverzitás sikeres kezelésére. Elemei: 1. nyitottságot, sokszínűséget tükröző, közösen kialakított és használt környezet; 2. minden szintet és szereplőt átható pozitív attitűd, melyet a sokszínűség értékelésének szemlélete jellemez; 3. a térért felelős személyek (pl. pedagógusok) szakmai felkészültsége a cselekvések eredményessége érdekében; 4. az egyéni tanulói utak megértése, segítése; 5. az együttműködés és partnerség szempontja, közös cselekvésének fontosságát hangsúlyozza; 6. a diverzitásra való sikeres reagálás feltétele a folyamatos megújulás (Varga, 2015).

- 6 E két elméleti megközelítés összefüggéseit mélyíteni kívánó vizsgálatunk feltárta, hogy a többszörös hátránnyal induló, ám sikeres iskolai karriert befutó egyetemi hallgatók rezilienssé válásában a külső, intézményi szinten történő tudatos támogatás – az inkluzivitás gyakorlati megvalósulása – elengedhetetlen volt (Rayman – Varga, 2015).
- 7 A makrostatisztikai adatok nagyobb részét a „Jelentés a magyar közoktatásról” című 1997-es és 2006-os kötetek mellékleteiből válogattuk. E mellett felhasználtunk roma/cigány tanulókra és iskolákra vonatkozó országos kutatásokat is (Kemény és mtsai, 2004; Havas – Kemény – Liskó, 2001).
- 8 Csak alsó tagozat működött – a diákok Magyarmecskén tanultak felső tagozatban.
- 9 Csak alsó tagozat működött – a diákok Egyházasharasztiiban tanultak felső tagozatban.
- 10 Az 1995-ös szakaszban résztvevők mintegy 2/3-a került bele a 2003-as adatfelvételbe, ez illetve a közben eltelt nyolc év a diákok háttéradatait lényegében nem változtatta meg.
- 11 A felmérésünkben résztvevők számszerű változásának oka, hogy 2003-ban azok a diákok kerültek a vizsgált csoportba, akik az 1995-ös adatfelvételben résztvevők közül eljutottak a 8. osztályig, illetve akiket meg tudtunk 8 év után is az adott iskolában találni. A hátrányos helyzetű diákok jelentős létszámcsökkenését 2003-ban főként iskolai lemorzsolódásuk, míg magasabb társadalmi helyzetű társaik kisebb számát iskolaváltásuk okozta.
- 12 A 2003-as adatfelvételkor összeállított kérdőív egyik feladatáaként a vizsgálatban résztvevőknek egy esszét kellett megfogalmazniuk a jövőképük-ről „Tíz év múlva...” címmel.
- 13 Súlyos helyesírási hibák: Ékezetek rossz használata, dupla mássalhangzó helyett szimpla, vagy fordítva, mondat kezdőbetűje kicsi, nincs pont a mondat végén, mondaton belüli logisztikai/összeegyeztetési problémák, szavak külön/egybeírásával összefüggő problémák, betűk felcserélése/kihagyása a szavakban, érthetetlen szószerkezet. A súlyosabb helyesírási hibák halmozott jelenlétéből diszgráfia meglétére következtethetünk.
- 14 A tiszabői konkrétumok háttérében áll, hogy a vizsgálat időszakában indult a közeli Szolnokon a „Roma Esély” elnevezésű közép fokú intézmény, amelybe a legtöbb tiszabői diák készült nagy elvárásokkal.

Szerzőink

Budai István a Széchenyi István Egyetem nyugalmazott főiskolai tanára, a Szociális Munka Tanszék alapítója, 1996-2011 között vezetője. A felsőfokú szociális képzésekben kezdetektől részt vesz, 1989-ben az Esztergomi Tanító-képző Főiskola Neveléstudományi Tanszékének vezetőjeként megalapította és beindította a szociálpedagógus képzést. Korábban a Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesület (Iskolaszövetség) elnöke volt, jelenleg a Párbeszéd – szociális munka folyóirat szerkesztőbizottságának tagja.

Fáyné Dombi Alice a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának egyetemi tanára, 2016 óta az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Szociálpedagógiai Albizottságának tagja. Tíz éve az Óvodapedagógus képzésnek, nyolc éve a szociálpedagógus képzésnek a vezetője, további 12 szak sikeres akkreditációs anyagának elkészítője. Az SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola témavezetője és oktatója. Kutatási területe: pedagóguspályaszocializáció, neveléstörténet.

Fekete Zsombor játéktervező. Pályáját társadalom-kutatóként kezdte, 2002-től foglalkozik digitális oktatóanyagok, játékok fejlesztésével. Rendszeresen tart előadásokat a videojátékok gyermekekre és fiatalokra gyakorolt hatásáról, különösen a videojáték-erőszak, a játékfüggőség, illetve a játék és oktatás kapcsolatáról. 2011-től foglalkozik játékosítással, saját tervezésű keretrendszerét tucatnyi helyen vezették be a hagyományos e-learning kiegészítésére, illetve kiváltására. Nevéhez fűződik a konzervatív játékosítás módszertana. Oktatójatekaikat számos hazai és nemzetközi díjjal ismerték el.

Homoki Andrea egyetemi adjunktus, a Gál Ferenc Főiskola Egészség- és Szociális Tudományi Kar Szociális munka tanszékének vezető oktatója. Szociológusként, a neveléstudományok doktoraként kutatási területe a gyermek- és ifjúságvédelem. Kutatási témája a gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő gyermekek boldogulási esélyeinek, rezilienciájának egyéni és rendszerszintű vizsgálata.

Horváth Ágnes főiskolai tanár, a Pallasz Athéné Egyetem Pedagógusképző Karán etikát és ifjúságszakmai tárgyakat oktat. 2000 és 2007 között a jogelőd Kecskeméti Főiskola, 2014-től az egyetem oktatási rektorhelyettese. 1994 óta több ifjúságszociológiai vizsgálat közreműködője és vezetője, elsősorban a fiatalok állampolgári kultúráját, attitűdjét, a főiskolások életpályáját, munkaerő-piaci esélyeinek felmérését célzó kutatásokban. Aktív részese az intézményi fejlesztési tervek, valamint felsőoktatási képzési programok kidolgozásának.

Horváth H. Attila az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Intézetének habilitált egyetemi docense. Korábbi oktató munkája a Miskolci Egyetem és a Pannon Egyetem (Veszprém) pedagógusképzéséhez kapcsolja. Elméleti és gyakorlati kurzusokat egyaránt tart, amelyek főként a curriculum-elmélet, az alternatív pedagógiák és a szociális kompetenciák fejlesztése köré csoportosulnak. Fő kutatási területei: a Freinet-pedagógia, az erkölcsi szocializáció és az informális tanulás.

Karlowits-Juhász Orchidea kulturális antropológus kutató, pedagógus. 2000-től a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének oktatójaként dolgozik, emellett pedagógiai fejlesztésekben vesz részt, iskolák, tanodák, civil társulatok munkáját segíti, illetve heti rendszerességgel önkéntes tevékenységeket végez és szervez. A pedagógus szakmát elsősorban segítő hivatásként értelmezi. Fő célja, hogy munkájával hozzájárulhasson egy értelmesebb, szerethetőbb, élhetőbb iskola(rendszer) létrejöttéhez.

Lőrincz Andrea a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának (ME BTK) hallgatója. A Tanárképző Intézet demonstrátoraként s a Csatárlánc önkéntes csoport koordinátoraként heti rendszerességgel mentorálja a pedagógiai gyakorlatukat végző hallgatókat, illetve a csatlakozó önkénteseket. Többéves önkéntes munkájának köszönhetően élete szerves részévé vált a gyermekvédelem s a védelemben vett fiatalok világa.

Makai Éva tanár, szakíró, a Magyar Pedagógiai Társaság Gyermekérdekek Szakosztálya – Korczak Munkabizottság társelnöke. Dolgozott általános iskolában, alapítványi középiskolában, a gyermekvédelemben, felsőoktatásban, tanárképzésben. 1999-ben szerzett PhD fokozatot. Munkásságában jelentős helyet foglal el a gyermekjogi megalapozást megfogalmazó alternatív pedagógiák kutatása, elemzése. E kutatások során jutott el a példaadó nagy humanista, Janusz Korczak munkásságához.

Nagy Ádám 6 diplomáját a legkülönbözőbb területeken szerezte. Nevéhez fűződik az Új Ifjúsági Szemle alapítása és szerkesztése, illetve a – Thomson-Reuters citációs index által jegyzett – Civil Szemle vezetése. 2011-ben Magyar-ösztöndíjat nyert és ez évben lett a Magyar Pedagógiai Társaság Szabadidő-pedagógiai Szakosztályának elnöke, valamint a Magyar Szociológiai Társaság Ifjúságszociológiai Szakosztályának alelnöke. 2014-ben habilitált, jelenleg a komarnoi Selye János Egyetem docense, Bolyai ösztöndíjas, a Palasz Athéné Egyetem kutatóprofesszora.

Pornói Imre 1983-ban végzett a KLTE történelem-pedagógia szakán. 1988-ig középiskolai tanárként dolgozott, 1988 óta a Nyíregyházi Egyetemen és jog-elődjében oktat. 1998-ben szerzett kandidátusi címet, 2000-től főiskolai tanár, 1998 óta a szociálpedagógia szak szakfelelőse. Kutatási területe a XIX-XX. századi magyar kultúr- és oktatáspolitikai, különös tekintettel a népoktatásra, a szociális rendszer és a szociális pedagógia történeti vizsgálata.

Rayman Julianna a PTE BTK Pszichológia Tanszékén szerezte meg Szociál- és Szervezetpszichológia szakon mesterdiplomáját. Tanulmányait követően tudományos kutatóként vett részt több vizsgálatban a PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszékén. Szakterülete elsősorban a hátrányos helyzet, a reziliencia, az előítéletek és a diszkrimináció kérdésköreit érintik.

Rucska Andrea 1988-ban szerzett védőnő képesítést, majd az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolán nevelőtanárként és a Debreceni Egyetemen szociológusként diplomázott. A mérés-értékelés pedagógus szakvizsgát szintén a Debreceni Egyetemen kapta meg. 2014-ben sikeresen megvédte iskolai erőszak témakörében neveléstudományi doktori disszertációját. Jelenleg a Miskolci Egyetem Egészségügyi Karának egyetemi docense, a kar Gyakorlati Módszertani és Diagnosztikai Intézetének intézetigazgatója.

Sárkány Péter habilitált főiskolai tanár. Jelenleg az Eszterházy Károly Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának Szociálpedagógia Tanszékén tanít. Kutatási területei: német nyelvű XX. századi és kortárs filozófia, nevelésfilozófia; a szociálpedagógia és szociális munka elméleti és etikai alapjai, illetve Viktor E. Frankl munkássága.

Székely Levente szociológus, a Kutatópont kutatási igazgatója, a Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet tudományos munkatársa. 2012-től a nagymintás ifjúságkutatás (Magyar Ifjúság 2012; Magyar Ifjúság Kutatás 2016) kutatásvezetője. Főbb kutatási területei: médiafogyasztás, új média, ifjúságügy, oktatásügy, információs társadalom, pénzügyi kultúra.

Szöllősi Gábor szociálpolitikus, a Pécsi Tudományegyetem egyetemi docense. A rendszerváltás időszakától vesz részt a szociális szakemberek képzési rendszerének formálásában. Egyik tervezője az 1997-es reformnak, amely lehetővé tette szociális munkások és szociálpedagógusok beáramlását a gyermekvédelembe. Kutatásai során a szociális konstrukcionizmus nézőpontját alkalmazza olyan kérdésekre mint a szociális szakmák professzionizálódása, a társadalmi problémák interpretálása, illetve a gyermekvédelem hatásai.

Trencsényi László az ELTE címzetes egyetemi tanára, pedagógiai kutató. A gyermekmozgalmak és a gyermekkultúra innovációi során szerzett gyakorlati tapasztalatai érlelték kutatóvá, e kutatások integrálódtak a szociálpedagógia új, gazdagított fogalma körül. Aktívan részt vett a közoktatási minőségbiztosítási rendszerek implementációjában, alternatív modellek kidolgozásában. Gyermekekért-díjas, Kiss Árpád-díjas, Mezei Éva-díjas és Apáczai-díjas. A Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnöke.

Varga Aranka a PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének docense. Egyetemi oktatói munkája mellett roma/cigány egyetemistákat tömörítő szakkollégiumi közösségben is feladatokat vállal. Tudományos kutatási területei a gyermekvédelem és iskolázottság összefüggései, a társadalmi hátránnyal küzdő tanulói csoportok iskolai esélyei, valamint az inklúzió társadalmi és intézményi feltételrendszere.

Veressné Gönczi Ibolya 1988-tól a Debreceni Egyetem oktatója, 2011-től a Neveléstudományi Tanszék vezetője, habilitált egyetemi docens. Kutatási területe a hazai gyermekvédelem és a közoktatási gyakorlat összefüggései, eredményessége.

A Szociálpedagógia a XXI. században kötet a teljesítményértékeléstől távoli, de a tanulás fogalmához legalább olyan közel álló terület: a nevelési-tanulási terek iskolán túli világáról hivatott körképet adni. Mindezt a szociálpedagógia hagyományait őrző, de megújított, kiterjesztett narratívájával írja le, illetve ennek a gondolkodásmódnak és kutatási fókusznak kurrens eredményei kerülnek bemutatásra. A cím nemcsak azt kívánja jelezni, hogy újragondolásra érett a magyar szociálpedagógiai értelmezéseggyüttes – hiszen a jelenségvilág is alapvetően változott meg – de ezzel azt is, hogy értelmezése óhatatlanul elszakadt mind a weimari kezdetektől, mind a XX. századi nemzeti értelmezési keretektől.

Azon területeket és művelőit igyekszünk megjeleníteni, amelyek (akik) „szakmai krédójában, kutatási fókuszában a gyerekvilág, serdülővilág, fiatal felnőtt világ (együtt: ifjúsági világ) hagyományos család- és iskolaközpontú neveléstudományi értelmezési keretén túllépő, s e mellett új színtereken, új funkciókban, új közösségekben megjelenő pedagógiai jelenségvilágot tekintik kutatói, feltárási feladatuknak” (részlet az MTA PTB Szociálpedagógiai Albizottságának statútumából).

Reméljük, hogy a kötettel egyfajta körképet tudunk adni a kurrens kutatási témákról és jellegzetes vonásaikról, valamint a szociálpedagógiai diskurzus mai állásáról.