

## Nagy Ádám: Ifjúsági munka: a XXI. század szociálpedagógiája?

*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 összehasonlítása<sup>ii</sup>. Ez utóbbi kapcsán nem vállalkoztunk, nem is vállalkozhatunk valamennyi szociálpedagógiai meghatározást vagy jellegzetességet egy csokorba gyűjteni. Bár semmi okunk a megközelítések pluralista voltának kárhóztatása, de a jellegzetes meghatározások metszetének összegyűjtése bír jelentőséggel. 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) (Wrozynski, 2000). Ugyanakkor azt kellett tapasztalni, hogy az iskola, vagy gyakorlatiasabban fogalmazva a tankötelezettség 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 szociálpedagóga 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 nyilvánvalóak a végletekig eltérő előfeltételek (Wrozynski, 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 lencházból, 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 elsősorban 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 fogalom<sup>iii</sup> (Teleki, 2010). Kialakulásában vélhetőleg szerepet játszott, hogy a modernításban a közösségből (Gemeinschaft) absztrahálódó és individualizálódó társadalomban (Gesellschaft) (Tönnies, 2004)<sup>iv</sup> a pedagógiai individualizmus csaknem kizárólagos 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 fedti 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 egyenlőséjelet téve a pedagógia és szociálpedagógia között. Niemeier (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 stabilak<sup>v</sup> (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)<sup>vi</sup>.

A szociálpedagógia két fő hagyományt tekint sajátjának: egyfelől a neveléstudományt, másfelől a szociális munkát. Diesterweg, a fogalom vélhetőleg első használója<sup>vii</sup> 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 tudománygá nőtt ki magát, amelyben mindkét elem egyformán fontos szerepet tölt be” (Thiersch, 2000)<sup>viii</sup>, a két terület összefogása adja a szociálpedagógia lényegét (Budai, 1990).

A szociális munkában az irányító, beavatkozó, teljesítménykényszert 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 szociálmunka-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 alapú<sup>ix</sup>, addig a szociálpedagógia jórészt<sup>x</sup> az organikus kisközösségi 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 érdekeltek legyenek, így bár az ember társas lény, de nem az egyén van a közösség jólétéért, hanem a közösség az egyénért. 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)<sup>xi</sup>: a nevelés és a neveléstan 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 „beféjezetlen” 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 leszakadókra 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 elsődleges feladatának a társadalom leszakadó rétegeivel, illetve a testi, szellemi, szociális okból akadályozottakkal, veszélyeztetettekkel (Schlieper, 2000) való pedagógiai munkát értették (pl.: szegénygondozás, büntetés-végrehatás), 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)<sup>xii</sup>. Míg tehát a szociálpedagógia sokáig a nehéz helyzetben lévők kompenzációs lehetősége volt, s benne az alsóbb néprétegek felemelésének szándéka érhető tetten<sup>xiii</sup> (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 fiatalt tekintve 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 megfogalmazásával: „főbűnöm az, hogy mindenáron tanítani és nevelni akartam, pedig félreérthetetlen jeleket kaptam arra, hogy szeressem az én kis felebarátaimat, úgy mint magam” (Karácsony, 1998).

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 szerkezetől mentes szabadidőben – Nagy, 2013b<sup>xiv</sup>).

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 mindezeket túl a kisközösségi megközelítés egyben jelenti a kooperatív helyzetek értelmezését és technikák használatát is.

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

	<b>Nevelésszociológia</b>	<b>Szociálpedagógia</b>
<b>Vizsgált viszonyrendszer</b>	Tanulás-nevelés-oktatás (pedagógiai tér)	Tanulás-nevelés-oktatás (pedagógiai tér)
<b>Eszközrendszer</b>	Szociológiai	Pedagógiai
<b>Megközelítés</b>	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 azonosulunk, aki szerint a szociálpedagógia – bár egyszerre tudományterület és szakma – a szakma feltétele a szociálpedagógia mint tudomány értelmezésének elsődlegessége (Sárkány, 2011). Szöllősi (2017) ezen túl amellet 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 idejémtúlt – 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 pedagógia 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 (Szöllösi, 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.” (Szöllösi, 2017).

Míg az angolszász megközelítés szerint a szociálpedagógia tulajdonképpen gyerekekkel történő szociális munka<sup>xvi</sup>, 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, gyermekvédelmi 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 iskolamodellt valósít 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 (Budai, 1996; Pócze, 1996; Bognár, 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 aszociálpedagógia szabadidős intézményein túlmenően ahhoz hatósági jogosítványokat rendelt (ifjúságvédelmi hivatal, Müller, 1992; Nohl, 2000; Niemeyer, 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 alapelvek, így módon kínálva szolgáltatását mindenki részére (még akkor is, ha a szolgáltatás tervezésénél lehet szempont a hátrányos helyzetű rétegek fellelhetősége) (3. táblázat).

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

3. táblázat: A szociálpedagógia szociális munka és pedagógiai értelmezésének különbsége<sup>xvii</sup> (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 (Spatcheck, 2016; Besse-Carletti, 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 tárgyiasítja 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 formában<sup>xviii</sup>. 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 zártága és tervezettség (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).

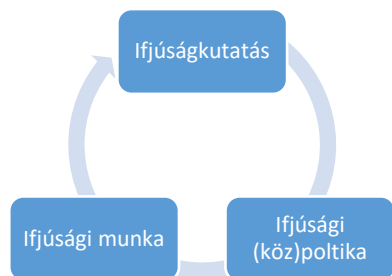
Az ifjúsági munka két tengelyen értelmezhető: a célcsoport és a célok szerint. „A célcsoport tengely az univerzális, minden fiatal számára nyitott tevékenységektől a másik végletig, egy szűk, specifikus csoportra irányuló ifjúsági munkáig terjed. A célok tengelye a személyes fejlődés nagyon általános céljától a konkrét problémaköröket érintő ifjúsági munkáig húzódik” (European Union, 2014), de ezeknek is vonzónak kell lenniük a fiatalok számára (önkéntesség), nonformális eszközöket kell használniuk 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 terhére nyögő iskolák esetében.
- Didaktikai sajátosságok tekintetében: a nevelési tartalmak – eltérően az iskolától – itt nincsenek elrendelve, sokkal inkább a kommunikáció során folyamatszerűen 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, 2008; Williamson, 2002).
- 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 pedagógia 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 (Milmeister – Williamson, 2006; Williamson 2002; Williamson, 2007; Chisholm et al., 2011), ahol az ifjúságkutatás (mint elmélet), az ifjúságpolitika (mint közpolitika) és a szociálpedagógiai irányultságú ifjúsági munka (mint gyakorlat) hat egymásra<sup>xix</sup> (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 ihletettséggű közösségi pedagógiákból vált önállóvá és keretezi mára az európai közösségi pedagógiai értelmezést (Hamalainen, 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 humán szolgáltatások) jövőjét illetően: a funkionalista 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 veszhetnek (Lorenz, 2009).

## Irodalom

- Asquith, Stewart – Clark, Chris – Waterhouse, Lorraine (2008): A szociális munkások szerepe a 21. században. *Kapocs*, 2. szám. URL: <http://www.ncsszi.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* Weihen-Steinheim-Basel.
- Besse, Laurent – Carletti, Marc (2016): Youth Work as Interstitial Practice Between Borders: A Historical Perspective on French Animation. In: Siurala, Lasse – Coussée, Filipp – 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, Gyermek, 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 Networks 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](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 (2015): Gyermekvédelem és pedagógusképzés elvei és gyakorlata Magyarországon. In: Kozma Tamás – Kiss Virág Ágnes – Jancsák Csaba – Kéri Katalin (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Magyar Nevelés-és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), h.n.
- Hamalainen, 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-ecf0d12e993d> (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, Gyermek, Ifjúság*, 5. szám



- Makarenko, Anton Szemjonovics (1949): *Válogatott pedagógiai tanulmányok*. Új Magyar Könyvkiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1999): 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: A magyar ifjúságpolitika „folyamatos megszakíttóságának” története. In: Nagy Ádám – Oross Dániel (szerk.) (2016): *Ifjúságügy-szöveggyűjtemény*. UISZ Alapítvány, Budapest.
- Pöcze 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 Trinagle: 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 – Integretad 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)
- Szöllösi Gábor (2017): *Szociális munka és szociálpedagógia – tudományos diskurzusok, kutatási területek*. Kézirat.
- 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 Comission, 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. szám, URL: [http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com\\_content&task=view&id=106&Itemid=42](http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=106&Itemid=42) Thiersch, 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 szintéren. 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*. Fapadoskönyv.hu, Budapest.
- Trencsényi László (2010): Poszt-úttörő? In: Révész György (szerk.): Magyar gyermek- és serdülőkorai szervezetek a rendszerváltás idején, *Mozgalompedagógiai Füzetek*; 1. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Trencsényi László (2011): A magyar úttörőmozgalom választásai 1957-1987. *Mozgalompedagógiai füzetek* 3. MPT, 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*. Fapadoskönyv, Budapest.
- Trencsényi László – Nagy Ádám (2017): Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága. In: Nagy Ádám (szerk.): *Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem Iuvenis Ifjúság szakmai 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 Work*. 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 korszakváltás és ifjúság*. Belvedere, Szeged.

<sup>i</sup> A cikk a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj segítségével valósult meg.

<sup>ii</sup> A szociálpedagógiai szakma feltétele a szociálpedagógia mint tudomány értelmezésének elsődlegessége (Sárány, 2011), így ebből a tekintetből nem a területre vonatkozó szabályozók, elérhető források és érvényes szakmeghatározások a mérvadóak.

<sup>iii</sup> Jelen cikk kereteit túlnövi, de megjegyzendő, hogy a francia szociokulturális animáció, a svéd és finn tanulókörök, a dán szabadiskolák bár nem szociálpedagógiai néven nevezettek, de hasonló alapelveken nyugszanak.

<sup>iv</sup> Durkheimnél organikus és mechanikus, máshol konvencionális és racionális, idealisztikus és szerződéses társadalmak (Szabó, 2015).

<sup>v</sup> A sokféle elképzelés miatt nem véletlenül merült fel (Tuggener, 2000), hogy a szociálpedagógia sokrétű gyakorlati alkalmazása fordított arányban áll egyértelműségével.

<sup>vi</sup> Tiszta formájában a hazai „nemzetnevelési” irányzat (Schneller, Imre Sándor stb.) is táplálkozott az elsősorban natorpi szociálpedagógiából, a trianoni identitáskrisis nyomán e gondolatok az irredentizmus kiszolgálójává korcsosult.

<sup>vii</sup> Mások Magernek tulajdonítják az elsőséget (Sárány, 2011).

<sup>viii</sup> Thole (Thole, 2000) ennek alapján a szociálpedagógia négy modelljét vázolja föl:

- A szociálpedagógia, miképp az iskolapedagógia, az összehasonlító pedagógia, vagy a pedagógiatörténet a pedagógia egyik ága, amely a közösségi életre nevelés koncepcióját teszi magáévá az iskolán kívüli területeken, így elmélete alapján hely illeti meg a neveléstudományon belül.
- A szociálpedagógia a szociális munka „gondozástudománya”.
- A szociálpedagógia egyszerre a társadalomtudományok és a neveléstudományok része, mert sem a „szociálismunka-tudomány”, sem a neveléstudomány nem képes egyedül a szociálpedagógia számára kizárólagos vonatkoztatási rendszert jelenteni.
- A szociálpedagógia egyfajta tudományos „vándorként” hol kreatív-művész, hol gyógyító-empata, de nem keres tudományos otthont magának, „önmaga óhajtása szerint tudományos hontalan”.

<sup>ix</sup> Ennek nem mond ellent, hogy az ún. „szocialista pedagógia” ideológiája hamar feldúsult közösségi frazeológiával, az iskola rejtett tanterve ez esetekben is individualista logikára működött (Szabó, 1988; Mihály, 1999; Lóránd-Mihály, 1984).

<sup>x</sup> Ezt a nézetet nem mindenki osztja (Budai, 1990), sokszor az intézményes pedagógia feladatközpontúságát állítják a szociálpedagógia egyénközpontúságával szembe.

<sup>xi</sup> Amelybe a szociálpedagógiai diszciplína alapító atyái is nem egyszer beleestek.

<sup>xii</sup> Mondván, hogy a mentálhigiénia, a ventiláció azok számára is szükségesek, akik nem küzdenek deklaszációs, szociokulturális vagy lelki kihívásokkal.

<sup>xiii</sup> Amelynek zászlaja alatt a legkülönfélébb szándékok és célok állnak össze, vö.: a szociálpedagógia magyar fejlődésének értelmezésével: nemzetnevelés, tehetséggondozás, szabadiskola stb.

<sup>xiv</sup> Minden intézményesített nevelés a korábbi hatalmi helyzetet termeli és teremti újra (Mollenhauer, 2000).

<sup>xv</sup> Kozma Tamás megközelítésében a szociálpedagógia a nevelésszociológia fogalmába tartozó európai gyakorlat. Kozma értelmezésében (Kozma, 1999) a nevelésszociológiában a nevelés a „probléma” és a társadalomkutatás ehhez az eszköz.

<sup>xvi</sup> „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” (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.: antropagógia). „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).

<sup>xvii</sup> E táblázat csak a különbségekre fókuszál, a hasonlóságok felsorolása jóval hosszabb teret igényelne.

<sup>xviii</sup> 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 önszegélyző és karitatív ifjúsági közösségek, de akár vallásos vagy ideológiai csoportok és a velük végzett tevékenység is.

<sup>xix</sup> Mindez nemcsak önmagában tudományos tényként fontos, hanem a szolgáltató rendszerek tervezése, a szükségletekhez való igazítása, fejlesztése, kiegészítése, paraméterezése kapcsán is lényeges. A magic triangle (Chisholm, 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.