

## Hasonlóságok és különbségek a szociálpedagógia és az ifjúsági munka között

### Összefoglaló

A társadalomnak érdeke, hogy a felnövekvő korosztályok ismerjék és elfogadják azokat a társadalmi normákat, amelyekben élünk, s hogy maguk is képesek legyenek azok átörökítésére, alakítására. Ugyanakkor az iskola ezen szocializációs folyamatnak bizonyos elemeit nem tekinti sajátjának, s ma már nincs olyan nevelési terület, amely a pedagógiai problémahelyzetek mindegyikével meg tudna birkózni. Mind a szociálpedagógia, mind az ifjúsági munka azt tűzi ki maga elé, hogy a hagyományos intézményi kereteken túl látva, a „falakon túli” tereket is bevonja a pedagógiai cselekvésbe, neveléstudományi gondolkodásba.

Jelen munkában összevetjük a két hasonló, de mégsem ugyanolyan pedagógiai elképzelést, számba vesszük a közös elemeket és a jellegzetes különbségeket, azzal, hogy tudomásul vesszük: mindkét koncepció a XX-XXI. század pedagógiájának egyre nagyobb területet követelő terepe.

kulcsszavak: ifjúsági munka, szociálpedagógia, ifjúsági ügyek, szabadidő-pedagógia

### Abstract

The society's interest that the young people can recognize and accept social norms and be able to transform and transmit themselves. However, the school does not consider his own some elements in this socialization process. , Furthermore there is no pedagogical institutin anymore, which can solve all of teh pedagogical situations

Both the social pedagogy and youth work sets itself over the traditional institutional framework, and try to involve the spaces "beyond the walls". In the present work we compare two similar but not the same pedagogical vision, we look at the common elements and distinctive differences. We note: both concepts require more and more space in the XX-XXI. century.

keywords: youth work, socialpedagogy, youth affairs, leisure time pedagogy

*A társadalomnak érdeke, hogy a felnövekvő korosztályok ismerjék és elfogadják azokat a társadalmi normákat, amelyekben élünk, s hogy maguk is képesek legyenek azok átörökítésére, alakítására. Ugyanakkor az iskola ezen szocializációs folyamatnak bizonyos elemeit nem tekinti sajátjának (Nagy, 2015). Mollenhauer szerint (Mollenhauer, 2000) ugyanis ma már nincs olyan nevelési terület, amely a pedagógiai problémahelyzetek mindegyikével meg tudna birkózni. Mind a szociálpedagógia, mind az ifjúsági munka azt tűzi ki maga elé, hogy a hagyományos intézményi kereteken túl látva, a „falakon túli” tereket is bevonja a pedagógiai cselekvésbe, neveléstudományi gondolkodásba.*

*A szociálpedagógia mindig is a neveléstudomány mostohagyermeké volt (Giesecke, 2000), hiszen az intézményekben gondolkodók elsősorban az iskola falai között képzelték a „normális” szocializációt, míg az erre valamiért képtelenek maradtak a szociálpedagógia számára. A XX. század végén azonban a szociálpedagógia újraértelmezésével – a beck-i kockázattársadalomban többé vagy kevésbé, de mindenki veszélyeztetett (Beck, 2003) – kiszélesedett annak ügyfélköre, így a szakmában dolgozók és a képzésben résztvevők létszám is megnőtt (Kozma-Tomasz, 2000), követeli saját emancipációját. A szociálpedagógia és az ifjúsági munka együtt, de egymás mellett fejlődött (Tuggener, 2000), utóbbi a szociálpedagógiából táplálkozik, de eltér attól. Alapvetően a felnőtté válásra irányul, de nem minden mozzanata pedagógiai célzatú tevékenység. Az ifjúsági munka a kommunikatív önszabályozás területe, amelynek nevelési koncepciója kifejezetten bátorítja a kérdésseltevést, az önállóságot, az autonóm megközelítést (Mollenhauer, 2000). Pedagógiai jelentősége, hogy ügyfélközpontú és nincs előzetesen elrendelt tartalom, módszer vagy forma, azt a benne résztvevők alkotják. A pedagógiailag felhatalmazott személy nem gyakorol közvetlen és kizárólagosan követendő befolyást a folyamatokra, így nem tölti be a hagyományos tanár szerepét. Ugyanakkor az ifjúsági munka kísérőtevékenység, nem a hagyományos intézmények helyett, hanem azok mellett folytatja tevékenységét. Nem egyszerűen a hagyományos intézményi tér kibővítése, hanem lényege épp ellentmondásosságában és változatosságában rejlik, amely sokkal inkább „modellezi” a való világot, mint a hagyományos pedagógiai intézmények zártsága és tervezettségé (Mollenhauer, 2000).*

*Jelen munkában összevetjük a két hasonló, de mégsem ugyanolyan pedagógiai elképzelést, számba vesszük a közös elemeket és a jellegzetes különbségeket, azzal, hogy tudomásul vesszük: mindkét koncepció a XX-XXI. század pedagógiájának egyre nagyobb területet követelő terepe.*

### **I. A hagyományos pedagógia elégtelensége – a „formabontó” pedagógiák szükségessége**

Minden intézménysített nevelés a korábbi hatalmi helyzetet termeli és teremti újra (Mollenhauer, 2000). Az iskola – immanens tulajdonságainál fogva – kénytelen a tanulók személyiségét egyformán kezelni, az egyén személyisége emiatt épp az iskolán kívül (a szociálpedagógia tevékenységi területén) fog megnyilvánulni. Míg az iskola az oktatáshoz szükséges

fegyelem megteremtésében érdekelt, addig a szociálpedagógia a (lelki-szellemi) szükségletek iránti érzékenységet tartja szem előtt (Niemeyer, 2000), így az iskola csak „távolságot tartva” ad segítséget a személyes identitás kiteljesítéséhez (Giesecke, 2000).

Az iskola evolúciós szempontból ... nagyon fontos intézmény, neki köszönhetjük a modern államok demokratikus berendezéseit. ... iskola nélkül nem lenne modern társadalom” (Csányi, 2011). De nem kizárólag azért, mert megtanít írni, olvasni, hanem mert mintegy „mellékesen” (de Csányi szerint evolúciós melléktermékekből sokszor lesz szelekciós előny, vö.: rejtett tanterv) megtanít a tanár, de általában a hatalom elleni lázadásra is<sup>1</sup>. Fóti (Fóti, 2009) épp e hatalom lebontásában látja az iskola funkcióinak beteljesülését.

Az intézményesített pedagógia térben a tanár ezen intézményből és szerepből kiindulva gondolkodik, semmint „a gyermekek és fiatalok szocializációjának perspektívájából”. Továbbá a túlzottan teljesítményorientált, a szükségleteket kevésbé figyelembe vevő intézmény maga járul hozzá a szocializáció folyamatának veszélyeztetéséhez (Giesecke, 2000). Az intézményesített iskolarendszer arra törekszik, hogy a generációs szocializációs folyamatokat lehetőleg egy intézménybe terelje, akik képtelenek ezen intézményes keretrendszernek eleget tenni, azok az intézményen kívül azok rekednek (Giesecke, 2000). Emellett a Zinnecker szerinti iskolai életszakasz épp az iskolában nem teljesezhet ki, mert ott nem ismerik el a társadalom más szegmenseiben már régen elfogadott a fiatalok megnövekedett önállóságát, az iskola még mindig a hagyományos ifjúságképet konzerválja. Bár az iskola elér bizonyos integrációs teljesítményt, azonban épp verseny- és szelekciós mechanizmusai miatt nem mozdítja elő igazán a társadalmi integrációt (Böhnisch, 2000).

Niemeyer szerint (Niemeyer, 2000) felmerül az a kérdés is, hogy ki testálta az intézményes pedagógiára azt a jogot, hogy a nevelési folyamatot pusztán a nevelő-növendék viszonyában értelmezze és ehhez már csak adalék az intézményi nevelés életidegensége. Az egész napos iskola olyan hatalmat adott a tanár kezébe, amelyek korlátait semmi nem garantálja, pedig ezek a garanciák még a menhelyeken, a zárt osztályokon, a kolostorokban vagy a börtönökben is megtalálhatóak (Illich, 1971). Illich azt is kifogásolja (Illich, 1971), hogy a társadalom végiggondolás nélkül fogadta el az iskoláztatás azon premisszáit, amelyek szerint: a gyerekek az iskolában a helye, az iskolában a gyerekek tanulnak és a gyerekek csak az iskolában taníthatóak. Az iskola logikája szerint a tanulás a tanítás eredménye, azonban tudásunk többségét az iskolán kívül szerezzük meg (Illich, 1971; vö.: nemformális és informális tanulás), pl.: „korszakos társaitól, képregényekből, véletlenszerű megfigyelésekből” (Illich, 1971). „A tanárok és a miniszterek az egyetlenek, akik felhatalmazva érzik magukat arra, hogy [engedély nélkül] beleüssék az orruk az emberek magánügyeibe” (Illich, 1971).

Az oktatási rendszer elitközpontúsága nem megkönnyíti, hanem megnehezíti az iskolai ifjúsági korszakba való átlépést, hiszen éppen „a válság és stagnáló övezetekben szelektál és diszkriminál erőteljesen ... ezáltal nem csökkenti, hanem növeli a származási, területi egyenlőtlenségeket, ... és végképpen válasz nélkül hagyja az iskolai ifjúsági korszakban a fiatalok veszélyeztetettségét, és közönyös a fiatalok sebezhetőségével szemben” (Azzopardi-Furlong-Stalder, 2003). Az egyenrangú személy-személy közötti (interpersionális) kapcsolatok fájó hiányát mutatja az iskola, ahol az előre meghatározott hatalmi helyzetek (tanár-diák) dominanciája miatt, elméletben is alig-alig kerülhet sor az egyenrangú kapcsolatra. Még a „nyitott iskolák” is küzdenek ezzel a feszültséggel, sőt az önkormányzati intézményrendszerbe erősen integrálódott gyermekvédelemhez kötődő formációk is (Nagy-Trencsényi, 2012).

Továbbmenve, bár a társadalomban élve valamennyien részesei vagyunk különféle szerveződéseknek, csoportoknak, társaságoknak, szerencsés esetben közösségeknek, az iskola a mesterségesen összeállított (korosztályilag többnyire homogén) és hierarchizált csoportok világa. Ilyen tekintetben az iskolában jóformán lehetőség sincs a szabadon alakuló és csoportszerepet dinamikusan változtató csoportok világára. Az alternatív iskolák rendre beleütköznek ebbe a kihívásba, gyakori, hogy elbuknak, néhány esetben sikerül csak – alapvetően alternatív formák között – ilyen közösségek kialakítására (Nagy-Trencsényi, 2012).

Az együttműködésre nem építő, csupán versengésen alapuló oktatási rendszerek (a legtöbb közép-európai oktatási szerkezet ilyen) nem építenek nyílt társadalmi hálókat (OECD, 2015). Megtanuljuk, hogy nem bízhatunk az intézményekben, ezért kikerüljük őket, de nem építünk új intézményeket, mert akkor a szervezett együttműködésre kellene támaszkodnunk, amit szabadságunk korlátjaként, és gyarapodásunk gátjaként élnénk meg (Matolcsi, 2007).

Az iskola sokszor nem lát „tanórán túl”, miközben klasszikusok írnak az osztály kettős életéről, a pad alatti forradalomról, nyolc éves háborúról, evolúciós melléktermékből szelekciós előnyről (Domokos, 1935; Buzás, 1961; Karácsony, 1999; Karácsony, 1946; Csányi, 2011). Az iskola funkcionális megközelítésével nehezen tűri a hibát, így ténylegesen tanulásellenes, hiszen a tanulás sokszor hibákon keresztül gördül előre (Winkler, 2000). Nem érzékeli, hogy a hálózatok, a virtuális tér milyen kulturális változásokat idéz elő, mi történik a digitális térben a fiatalokkal és azok közösségeivel (miközben ezzel kapcsolatban is jelzések tucatjai látnak napvilágot). Pedig az iskolának – észlelve, hogy a fiatalok mennyi időt töltenek a világhálón – most kell eldönteni: végképp kiutasítja az információs átalakulás társadalomformáló erejét, ezzel elszakítva magát a valóságtól, vagy igyekszik maga is alkalmazkodni a földrengésszerű változásokhoz.

<sup>1</sup> „Az iskola kicsiben az adott társadalmi rendszert mintázza. A tanító és a bűdös kölykök konfliktusainak képében egyszerűsített modellje a zsarnok és a nép szembenállásának. Amint az iskola működni kezd, megindul a harc a zsarnok ellen. Elgáncsolják a tanítót a padsorok között vagy a kabátjára egy „Hülye vagyok” cédulát ragasztanak. ... A nép rájön, hogy az ellenállás nem reménytelen. Nincsen teljesen kiszolgáltatva a zsarnoknak, és még a szemetesládába is el lehet bújni, és ott az óra alatt brekegni, amitől a zsarnok feje alaposan megfájdul. Az ellenállás persze áldozatokkal jár, de ha egy forradalmár fenekére nyilvánosan tíz botütést mérnek és az ezt összeszorított szájjal, némán elviseli, akkor még a szomszéd osztálybeli lányok is elragadtatva fogják őt délután üdvözölni, ami hosszú távon a szaporodási sikereit is növelheti, ami nem elhanyagolható szelekciós szempont. Az iskolába tehát a bűdös kölykök tulajdonképpen ... azért járnak, hogy az ellenállás legkülönfélébb formáit kitanulják, és azokat majd felnőtt életükben is sikeresen alkalmazzák a társadalomban megjelenő elnyomás ellen” (Csányi, 2010).

Ugyancsak nem jellemző, hogy az iskola támogatni tudná az egyént az identitáskérdések viszonylatában: hogy hogyan formáljuk válaszainkat, hogyan reagálunk az ingerekre, hogyan szervezzük, fejezzük ki, fejlesztjük magunkat, testi, lelki és szellemi énünket<sup>2</sup>. Alapvetően az iskolai keretek között nincs mód a laissez faire (lásd még: önfejlesztés, önkifejezés, önmegvalósítás) pedagógia előnyeinek felhasználására. Ritka alternatív kivételeket tart csak számon a pedagógiatörténet. Az iskola szaktárgyi világában gyakorlatilag elveszik minden, ami az egyén jövőjét érinti. A fiatal a tantárgyi szerkezetben alig kap (hatékony) támogatást az életstratégia, személyes és szakmai jövőtervezés, az elhelyezkedéshez szükséges kompetenciák tudatosítása, a karriertervezés, stb. kapcsán.

Az iskolában elsősorban az „értükön” túlmutató „velük” alkotás tevékenysége is korlátozott. Az iskola alig ad terepet olyan saját, konkrét céllal rendelkező egyedi tevékenységsorozatra, amely fiataloknak és/vagy fiatalokkal készül, időben behatárolt (projekt), s olyan védett környezetet biztosít, ahol egy esetleges kudarc következményét a pedagógiai figyelem csökkenteni képes (vö.: iskolai köztársaság típusú diákönkormányzatok, Trencsényi, 2014). Gondoljunk csak arra, hogy a fősodorba tartozó iskolák mennyire képtelenek kezelni a tanórán túl- és tanórákon átnyúló, önálló célrendszerrel rendelkező elképzeléseket.

Alig van mód – s ma nem is elvárás az iskolával szemben – a szolgáltatásjellegű feladatokban való részvételre, legyen ez rendszeres jellegű vagy intenzív alapú ifjúság tevékenység (klub, tábor stb.). Ha van is erre lehetőség, az az előre meghatározott hatalmi helyzetek szabályai szerint történik (Trencsényi, 2007).

Az iskola nem (vagy alig, de bizonyosan nem hatékonyan) segíti a fiatalok részvételét a köz dolgaiban (Fóti, 2009). Általában nem jellemzi az intézményeket a közösség ügyeiből részt kérő, abba bevonódó tevékenységek összessége, a demokratikus működés és intézményrendszer jobb interiorizálását célzó tevékenységek, vagy az emberi jogok megismerésének, befogadásának gyakorlásának módjai stb. Nem vagy alig (sokszor sajátos, alternatív öndefiníció mellett) értelmezi a gyermeki jogokat, a fiatalok jogait, nem tudatosítja, hogy a mindenkori államnak a gyermeki jogok érvényesítésével kapcsolatosan fennálló kötelezettségei vannak (sőt gyakran a pedagógusok politikai világnézetüktől függetlenül sokallják a törvényben kodifikált gyermeki jogokat). Kevésbé foglalkozik az iskolarendszer a jogtudatossággal, az ügyféli, közpolgári<sup>3</sup> mivolttal sem, sokszor „és hol vannak a kötelességek” fogalmilag blőd felkiáltásával (Nagy, 2008). A szentlőrinci kísérlet, a jánoshalmi iskolapélda vagy az igazlító napok példáján keresztül is csak ritka cáfolatokra (Neill, 2009; Fóti, 2009)<sup>4</sup> ad módot a pedagógiatörténet (Gombocz né Erdi, 2015). Még akkor is így van, ha elvéve különböző civil ifjúsági „utópiák” szegélyezik az iskola határain túlnyúló ifjúsági kezdeményezéseket (Bezenye, Levél, Túrje gyermekönkormányzatai (Trencsényi, 1994), a Zabhegyező-modell, de beszélhetünk itt az iskolába kívülről behatoló néha elfogadott, néha számkivetett próbálkozásokról: bűnmegelőzési előadástól a disputa-körökig).

Sőt a világunk attól lesz élhető, ha a citoyen attitűd, az altruizmus, az önkéntesség megélhető valóság lesz. Az iskolában ennek kritériumaiból (szabad akarat, baráti körön való túlmutatás, anyagi ellentételezés hiánya, közjó mozzanat) leginkább a szabad akarat jelleg hiányzik, az iskola kötelezettségalapúsága alig ad teret a ténylegesen szabad akaratból származó proszociális tevékenységre.

A tanórai logika – sokszor homogén – világa jórészt nem ad módot a kultúrák közötti érzékenyítésre sem. Sőt Hunyady vizsgálatai azt igazolják (Hunyady, 1977), hogy az iskola nem szünteti meg az külső társadalmi egyenlőtlenségeket, hanem kreál belsőt is, egy tanulási norma-alapú presztizsrendszert, amely minden más kapcsolatot is áthat. Az interkulturális tanulás nemcsak a kulturális, nemzeti, etnikai, vallási hovatartozás különbözőségeire való érzékenyítést foglalja magában, e körbe tartoznak a „hétköznapi másságok” is: a fogyatékosok, a nemi különbözőségek, a szexuális identitások, ideológiai másként gondolkodások, életkori, generációs vagy akár földrajzi különbözőségek (Nagy-Trencsényi, 2012). „Szép” példája ennek, amikor vietnamból származó gyerekeknek kell megtanulni rovásírással leírni a nevüket.

Nem az iskolarendszer kompetenciája a fiatal nem csak diákként látni, így nem is különösen érdekes számára a társadalmilag tagolt ifjúsági rétegek vizsgálata, s ugyanígy nem foglalkozik az iskolarendszer a fiatallal, mint nem csak diákkal kapcsolatos társadalmi tervezéssel (s nem is feladata, minden totalizáló iskolaelképzelés ellenére sem, hiszen az autonóm személyiség pedagógiailag jórészt kívánatos(?) kialakulásának egyik feltétele a sokszínű, sokféle mintából összeálló, összeállítandó identitás). Igaz ez még akkor is, ha néhány érdekes – szükségből erényt kovácsoló – unikum érhető tetten Makarencó kommunáitól, Sztihlo Gaudipoliszán át, Mintz ping-pong szakköréig (Trencsényi, 2014; Mintz, 2012, Nagy-Trencsényi, 2012). Gondoljunk csak meg, hány iskolában végeznek, az érintettek élethelyzetét-életmódját-problémáit valóban feltáró, módszertanilag alapos ifjúságkutató vagy következik ebből – részben a tanuláson, tanórán kívüli teret is felölelő, a sokszínűséget értéknek tekintő – ifjúsági tervezés.

Nem értelmezi az iskola a fiatal, mint leendő munkavállalót-vállalkozót-munkanélkülit, mint fogyasztót- kultúratermelőt, de nincs más társadalmi intézmény sem, amely a fiatalok lokális, nemzeti és európai identitásával, politikai és vallási szocializációjával, mobilitásával, annak következményeivel, vagy akár migrációjával foglalkozna.

Az iskola intézményében alig tud mit kezdeni a peremre szorult csoportok sajátos közösségalkotási, fogyasztási, tanulási

<sup>2</sup> Gondoljunk csak a diákokat az órai kereteken túlmutató pl.: művészet által nevelő vezetők számtalan esetére. Ezek túlnyomó többségében a rendező, karnagy, festőművész stb. a fiatalos művészeti tevékenységet, kifejezőmódot, üzeneteket vállalva konfliktusba kerül az iskola – olykor a politikai hatalommal egybefonódott, olykor ettől akár függetlenedő – intézményével, s ha a fiatalok mellett dönt, az jobbra az iskolából való kivonulással jár. Szerencsés eset, ha közművelődési vagy kulturális intézmény, szintén készen áll befogadásra, mediálásra.

<sup>3</sup> A közpolgárt itt nem csak egy adott ország jogokkal felruházott személyeként (állampolgár) értjük, hanem a közjóért cselekvő, öntudatos polgár értelemben.

<sup>4</sup> És itt ezen példákat válasszuk külön az iskola-köztársaságok modelljétől, amely korántsem mindig követi a sokféle szocializációs minta átadásának igényét.

stb. struktúrájával (lásd még pl.: Bernstein nyelvi kódjai, vagy Bourdieu tőkefogalma<sup>5</sup>), a társadalom normáitól ilyen vagy olyan irányban elhajlóakkal, devianciákkal, de akár a bűnelkövetéssel vagy áldozattá válással. Az iskola csak kiegészítő tevékenységként foglalkozik a tantárgyi falakon túlmutató nehézségekkel (társadalmi egyenlőtlenségek, depriváció, deviancia, tanulási nehézségek, prevenció-egészségfejlesztés stb.) (Kozma, 1999).

Sokszor még nehezebb a helyzet, ha az iskola megpróbálja ezeket a feladatokat felvállalni, mert szerkezet, folyamatai, hatalmi struktúrája nem teszi igazán alkalmassá azt ezen helyzetek kezelésére.

Fentiek természetesen semmilyen módon nem tartanak igényt egy teljes iskolakritika-struktúra jogára, még csak nem is átfogó iskola-elemzések (azt lásd: Goodman-tól Illich-ig; Goodman, 1960; Illich, 1971), csakis abból a szempontból próbálják összeszedni az iskola mint nevelési-szocializációs intézmény hiatusait, amennyiben azok megalapozzák az iskolán kívüli pedagógiai elképzelések – főképp a szociálpedagógia és az ifjúsági munka – létjogosultságát.

## II. A szociálpedagógia és az ifjúsági munka eredete

A XIX-XX. század fordulóján elterjedt, 1850-es években először használt szociálpedagógia fogalma már önmagában annak beismerése, hogy a nevelés közösségi folyamat és nem csak egy nevelőtől függő viszony (Natorp, 2000), sőt a szociálpedagógia léte a szociális és pedagógia veszélyeztetettség beismerését is jelenti tulajdonképpen (Winkler, 2000).

A szociálpedagógiai gondolkodás mindig is megkérdőjelezte a tekintélyalapú nevelés létjogosultságát, de legalábbis primátusát (lásd, Natorp, Baumer, vagy akár Neill Summerhillje (Neill, 2009), de akár ide sorolhatjuk Pestalozzi Lénárd és Gertrúdját vagy Stansi leveleit (Pestalozzi, 1959)<sup>6</sup>, vagy Key Gyermek évszázadát (Key, 1976)), helyette a gyerek érdekeit véve alapul, amely egyaránt jelenti az autonóm kiteljesedést és a társadalmi beilleszkedés szempontjait. A szociálpedagógia kialakulása jórészt annak köszönhető, hogy az iskola nem kárpótolhatott a premodern korból a modernitásba való átmenet során a családi, szomszédsági környezet megváltozásáért (Niemeyer, 2000). A szociálpedagógia kialakulásában vélhetőleg szerepet játszott az is, hogy a modernításban a pedagógiai individualizmus csaknem kizárólagos nyert teret a neveléstudományban (Schlieper, 2000).

Wrozynski (Wrozynski, 2000) szerint a modern társadalom kifejlődésében 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. Ugyanakkor a tankötelezettség bevezetése egyedül nem volt képes a modernitásba való átmenetet kezelni, ezért szükséges volt a szociálpedagógiai intézmények életre hívása (Giesecke, 2000). A szociálpedagógia – de Wrozynski (Wrozynski, 2000) helyesebbnek tekinti a társadalompedagógia elnevezést – kialakulása épp ennek a remények a kudarcát, illetve az arra adott választ jelentette (amely persze nem jelenti azt, hogy az iskola nem segített ezen meritokratikus elképzeléshez, de azt mindenképp, hogy nem az iskola 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).

Giesecke szerint, míg az iskola történelmileg top-down szerepet (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, s teljesedett 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 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) (mondván, hogy a mentálhigiéncia, a ventiálláció azok számára is szükségesek, akik nem küzdenek deklasszációs, szociokulturális vagy lelki kihívásokkal). Ez utóbbi szociálpedagógia feladata az ifjúsági jóllét biztosítása, ami a társadalomtudományos és a neveléstudomány metszéspontjában lévő tevékenység (Niemeyer, 2000).

Míg a szociálpedagógiai alapvetően az iskolarendszer logikájába nem beférő gyermekeket célozza meg, addig az ifjúsági munka eredete a középosztálybeli fiatalokhoz vezethető vissza. Az ifjúsági munka tulajdonképpen a szociálpedagógiából vált önállóvá (Hamalainen, 2012), sőt a 60-70-es évek fordulójáig alapvetően szociálpedagógiai alapokon nyugodott (Bradford, 2011): a fiatalok felnőtté válásának problémáira fókuszáló, az egyszerre autonóm és önszabályozó, de közösségi egyént a tapasztalati tanulás útján elérni kívánó gyakorlatot jelentve.

Az ezredfordulóra – a kockázattársadalom fogalmi terében – e definíción túlnyúlva, a fiatalok identitás-kockázatait, viselkedés-kockázatait, életstratégiai-kockázatait értelmezve, inkább az egyenlőség került előtérbe: az ifjúsági munka feladata az egyenlőtlenségek minden formájának felszámolásához és a fiatalok egyenlő esélyeihez való hozzájárulás az egyén, a csoport és a társadalom szintjén, támogatva a fiatalokat a felnőtté válás folyamatában. Ebben az időben jelent meg a specializált ifjúsági munka (ifjúsági munka hátrányos helyzetűekkel, ifjúsági munka önmagukkal küzdő melegekkel, ifjúsági munka feketékkel). Az ezredforduló után, napjainkig a pedagógiai meghatározás erősödött fel: az ifjúsági munka a fiatalok önkéntes részvételére alapozott pedagógiai lehetőségeket kihasználó tevékenység. Az ifjúsági munka ma már nem csak ifjúsági szervezetekben, ifjúsági házakban, hanem új szolgáltatási területeken is utat tör magának (Thole, 2000): az

<sup>5</sup> (Bernstein, 1975) (Bourdieu, 2004) (Bourdieu, 1978). „A szülők segítségével gyerekkorban elsajátított kulturális tőke nyújtotta előnyök nem pótolhatók az iskolában, amely tényleges funkciója az egyenlőtlenségi rendszer újratermelése” (V. Pók, 2011).

<sup>6</sup> A büntetés csak elvadíja őket – írja Pestalozzi.

utcai szociális munka ifjúsági megfelelője a felkereső ifjúsági munka, a kalandparkok, a szurkolói-projektek, a közösségi programok, az ifjúsági tanácsadás mind-mind a megújult ifjúsági munka sajátja.

### **III. A szociálpedagógia és az ifjúsági munka meghatározása, célkitűzése**

Baumer szerint a szociálpedagógia mindaz, ami nevelés, de nem iskola és nem család, azaz a nevelés e „harmadik terep” elmélete és gyakorlata, minden pedagógiai territóriumot magába foglalva, ami az iskolán és a családon kívül esik (Baumer, 1929). Nohl a fogalmat a gondozóneveléssel azonosítja (Nohl, 2000), s terepének az ifjúságvédelem helyett az ifjúsággondozást tekinti, amely nemcsak a kezelést, de a megelőzést is szem előtt tartja, sarkallva az egyént a felelősségvállalásra. Mollenhauer (Mollenhauer, 2000) az intézményi eszközök összességét érti a fogalom alatt. Schlieper pontatlannak tartja ezen megfogalmazásokat. Szerinte sem az ifjúsággondozás állami tevékenysége, 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 (Schlieper, 2000). Mollenhauer is túlmegy a Baumer féle meghatározáson, mondván, hogy az csak pragmatikus szempontokat jelentene. Véleménye szerint a szociálpedagógia lényegét az egyén társadalomba illeszkedése, illetve a generációk egymáshoz való viszonya jelenti (Mollenhauer, 2000). Míg a segítségnyújtás mint közösségi tevékenység értelmezhető pedagógia nélkül, a pedagógia és a szociálpedagógia nem értelmezhető a környezet hiányában. Rauschenbach (Rauschenbach, 2000) szerint a szociálpedagógia nem egyértelmű területet jelöl ki magának, a baumer-i kategória értelmében a felnőttképzés, a gyógypedagógia és a szakmai képzés is a szociálpedagógia része lenne, már pedig ez ténylegesen nincs így.

Schlieper (Schlieper, 2000) a szociálpedagógiát egyenesen tudományos diszciplínának tartja, míg ennek gyakorlatát szociális nevelésnek nevezi. Értelmezésében hiába tekintjük a társadalmi környezetet, amikor a nevelés során mindig az egyes egyén közvetlen és sosem átlagos környezete hat csupán. Míg Baumer (Baumer, 1929) a szociálpedagógiát a pedagógia egyik szegmensének tartja, addig Natorp (Natorp, 2000) a konstruktivista pedagógia talaján állva a szociálpedagógiát tartja általában a tényleges pedagógiának, mert szerinte a nevelés egyáltalán és elvileg sem lehetséges a társadalmi környezethez való viszonyulás nélkül. Natorp tehát a szociálpedagógiát nem a pedagógia egy részterületének ismeri el, hanem a pedagógia egyfajta értelmezésének, amely nem az egyént, hanem a közösséget állítja középpontba (Natorp, 2000), ezzel tulajdonképpen egyenlőséget téve a pedagógia és szociálpedagógia között. A sokféle elképzelés okán miatt nem véletlenül jegyzi meg Tuggener (Tuggener, 2000), hogy a szociálpedagógia sokrétű gyakorlati alkalmazása fordított arányban áll egyértelműségével.

Míg a szociálpedagógia sok szerző értelmezésében (Nohl, 2000; Rauschenbach, 2000) tartalmazza az óvodai nevelés, a nevelőintézeti nevelés, a szegénygondozás, a gyámügy tevékenységet stb. addig ezzel szemben az ifjúsági munka ennek pusztán egy részét a fiatalokkal, szabadidőben végzett szolgáltatásalapú (azaz nem hatósági és nem kötelezettségalapú) tevékenységet foglalja magában, ahol akár az a terep is nevel, amelyben a cselekvés történik, de nem csak a nevelési szituációkat, de a teljes szocializációs teret vonjuk be az értelmezésbe. Azaz az ifjúsági munka bővíti és szűkíti is a szociálpedagógiai értelmezési keretet.

Az ifjúsági munka igen erős szálakkal kötődik a szabadidőhöz, hiszen azok az elvárások, amelyeket a fiatalok az ifjúsági munkával kapcsolatban támasztanak, épp a hagyományos pedagógiai intézmények látókörén kívül eső szabadidős területekre vonatkoznak (Mollenhauer, 2000).

Müller különbséget tesz 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.

Taylor szerint az ifjúsági munka jellemzői az önkéntesség, a nyílt végűség és a személyközpontúság (Taylor, 2012).

Devlin viszont öt aspektusát látta az ifjúsági munkának (Devlin, 2012):

- A nem formális tanuláson keresztül a segítő és a fiatal közötti új típusú viszony létrejötte;
- A globális megközelítés, ami a fiatal teljes személyiségének fejlesztését jelenti;
- A szabad választás és az önkéntes részvétel elve a fiatal számára;
- Az egyéni és társadalmi, közösségi fejlesztés egysége;
- Az ifjúsági munka fontosságának elismerése.

Giesecke szerint az ifjúsági munka terepeként értelmezett, iskolától független intézményi térben a felnövekvő generációk érdekében való cselekvés sokszor a társadalom elvárásai ellenében történik (Giesecke, 2000). Emiatt is elvileg is hibás lépés az ifjúsági munka integrálása az iskolába, napközibe, mert az iskola nem alakíthatja ki az ilyenfajta tér megvalósításához szükséges feltételeket (Giesecke, 2000).

Az ifjúsági munka jellegzetességei Mollenhauer (Mollenhauer, 2000) szerint:

- A nevelési szabályrendszer intenzitása 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 már előre meghatározva, 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.
- Korcsoport szerint: az ifjúsági munka csak fiatalokkal foglalkozik.

Ehhez a következő feltételek társulnak:

- A részvétel önkéntessége: a kényszer hiánya – beleértve az absztrakt kényszerektől való mentességet is – miatt vélhetőleg a résztvevők befogadás iránti nyitottsága jóval nagyobb, mint a „kikerülhetetlen pedagógiai intézményekben”.
- A pedagógiai trükkök tilalma: nem állítja a szükségleteket olyan célok érdekében, amelyeket a résztvevők maguktól nem akarnának elérni.
- A motiváció: az érdeklődés határozza meg az ifjúsági munka tartalmát.

Mairesse szerint az ifjúsági munka fő célja, hogy a fiataloknak lehetőséget adjon saját jövőjük alakítására, azaz bevonja és integrálja a fiatalokat a társadalomba (Mairesse, 2009). Verschelden az ifjúsági munka pedagógiájának alapjait így rögzíti: 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). Eközben Verschelden hangsúlyozza, hogy az ifjúsági munka pedagógia céljai sosem lehetnek függetlenek a társadalmi kontextustól (Verschelden et al, 2009). Ilyen értelemben az ifjúsági munka jól körülhatárolható, ám „befejezetlen” meghatározású tevékenység, mert egy állandóan változó, fejlődő gyakorlatot jelez (Davies, 2009). Ennél tovább megy Sinczuch, aki szerint az ifjúsági munka tucatnyi aktivitás, de pusztán gyakorlat, amelyet tulajdonképpen az egymást követő generációk alakítottak ki (Sinczuch, 2009). Coussée az ifjúsági munkára, mint a fiatalok társadalmi érzékenységét elősegítő erőteljes oktatási eszközre tekint (Coussée, 2009). Szerinte az ifjúsági munka sokoldalú és többértékű gyakorlat sokszínű témákban és terepeken, amely a legkülönbözőbb fiatalokat kívánja elérni a strukturálatlan aktivitásoktól a tervezett programokig tartó íven (Coussée, 2009). Kátai (Kátai, 2006) megfogalmazásában az ifjúsági munka a fiatalokra irányuló komplex pedagógiai és szolgáltató folyamatok összességének gyakorlata.

Az Európai Bizottság szerint az ifjúsági munka a fiatalok felé irányuló olyan cselekvés, amelyben ezen fiatalok önként vesznek részt és amelyek a személyes és szociális fejlődésük elősegítését célozzák a nonformális és informális tanulás eszközeivel (European Commission, 2015). A meghatározás tehát nem teszi függővé az ifjúsági munkát a konkrét tevékenységtől, sem annak környezetétől. Ezen értelmezés szerint 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 vonzóak kell lenniük a fiatalok számára (önkéntesség), nonformális eszközöket kell használniuk és ki kell tűzniük a személyes és szociális fejlődést. Ezen értelmezést tekintve a formális oktatási rendszer keretein belül is lehetséges az ifjúsági munka, ha az önkéntes részvételre csábít, nonformális tanulási módszereket használ, valamint a személyes és szociális fejlődést szolgálja. Ez a meghatározás a sport és kulturális tevékenységektől úgy tesz különbséget, hogy a célrendszert és a tevékenységet venné górcső alá, azaz azok a sportesemények, amelyek elsősorban a teljesítményfokozásról szólnak nem tekinthetők ifjúsági munkának, függetlenül a fiatalok önkéntes részvételétől.

Ebben az – általunk nem osztott – értelmezésben ifjúsági munkát végeznek azok is, akik nem a fiatal mint egyént, hanem az ifjúságot mint társadalmi csoportot tartják figyelmük fókuszban. Azaz az ifjúsági szervezeti finanszírozás tervezését végző költségvetési szakemberek, az ifjúsági irodák normarendszerét kontrolláló adminisztrátorok, vagy a képzések követelményrendszerének kidolgozását folytató szakértők, ad absurdum az ifjúsági törvényt szorgalmazó politikusok is ifjúsági munkát végeznének. Annál is inkább nehezen érthetünk egyet ezzel az elképzeléssel, mert az Európai Bizottság ezen dokumentuma szerint (European Commission, 2015) az ifjúsági és szociális munka közötti különbség abban áll, hogy a szociális munkában a fiataloknak kötelező részt venni (SIC!), míg az ifjúsági munka önkéntes (hiába hasonló a személyes és szociális kompetenciafejlesztés, lehet területe a megelőzés vagy a társadalmi befogadás és hiába a nonformális tanulási elemek). Hovatovább a szabadidő kifejezésnek ezen értelmezésben nincs jelentősége, az csak időintervallumot határoz meg, ahol valamilyen tevékenység (ifjúsági munka, sporttevékenység, kulturális tevékenység, szociális munka) megvalósul, nem véve figyelembe, hogy a fiatalok számára a szabadidő az identitáskeresés egy speciális szegmense. E meghatározásban ugyanis a szabadidős tevékenység arra utal, amelynek ugyan eleme a szórakoztatás és a vonzó mivolt, de nem célozza a fiatalok személyes és szociális fejlődését. Ez a tétel egyszerűen összekeveri a szabadidős tevékenységet a szórakoztató

tevékenységgel. Hiszen szórakoztató tevékenység elképzelhető a szabadidőn kívül is és a szabadidőben sem csak szórakoztató tevékenység folyhat<sup>7</sup>.

#### **IV. A szociálpedagógia és az ifjúsági munka keretbefoglaló elmélete**

Mind a szociálpedagógia, mind az ifjúsági munka két fő hagyományt tekint sajátjának: egyfelől a neveléstudományt, másfelől a szociális munkát.

Diersterweg, a szociálpedagógia fogalom vélhetőleg első használója 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” – mondja Thiersch (Thiersch, 2000). 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”.

Thiersch (Thiersch, 2000) szerint a szociálpedagógiának (de a teljes neveléstudománynak is) feltétlen szükséges (lenne) megnyílnia a szociális feladatok előtt, a szociálpedagógia nem csak neveléstudományi, de szociális munkába gyökerekkel is rendelkezik. Tuggener arra hívja fel a figyelmet (Tuggener, 2000) a szociális munkában a tanácsadás 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. Nem véletlen, hogy míg a pedagógiai igyekezet nagy hatósugarú elméleteket felállítani, ezzel zárva be és téve statikussá, valamint lassan reagálóvá önmagát, addig a szociális munka nyitott és dinamikus maradt a társadalmi vonatkozásokat tekintve. Ugyanakkor szerinte bármilyen humán tevékenységben – ha máshogy nem, rejtve – benne van a nevelési szándék. Neiemeyer szerint a szociálpedagógia „a sorsukra hagyottak egységes pedagógiai és pszichológiai koncepciója” (Niemeyer, 2000), míg Thiersch szerint (Thiersch, 2000) a szociálpedagógia a nehéz helyzetben lévők kompenzációs lehetősége. Mollenhauer (Mollenhauer, 2000) a szociálpedagógiában egyfelől az alsóbb néprétegek felemelésének, másfelől a társadalmi tények megismerésének és értelmezésének szándékát látja, amelynek zászlaja alatt a legkülönbözőbb pedagógiai szándékok és célok állnak össze (vö.: a szociálpedagógia magyar fejlődésének értelmezésével: nemzetnevelés, tehetséggondozás, szabadiskola stb.).

Winkler szerint (Winkler, 2000) a szociálpedagógia feladata a piaccgazdaságbeli kockázatok feldolgozása. A szociálpedagógia ma már nem csak 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).

Thiersch szerint (Thiersch, 2000) a választásos életrajzi modell elterjedése okán már nem lehetséges az univerzális tanácsadói (tulajdonképpen döntés a fiatal helyett) szemlélet, azt fel kell váltsa a segítő attitűd („mindenki a saját életének legnagyobb szakértője”). Ennek tükrében míg Tuggener (Tuggener, 2000) szerint a szociálpedagógia – hiszen a szegénygondozás pedagógizálását tűzi ki célként maga elé, de nincs általában pedagógiai arculata – tulajdonképpen szociális munka, amely fejlődéstörténetileg az önkéntesség, professzionalizálódás, modern szociális munka szakaszokra osztható, addig Thiersch szerint (Thiersch, 2000) a szociálpedagógia intézményesülése és professzionalizálódása kifejezetten elkerülendő. Szerinte a szociálpedagógiai feladatok szélesebb körűvé válása integrálta a sikeres életvilágokat a szolgáltatási szerkezetébe. Ugyanakkor más kompetenciák szükségesek az általános értelemben vett terhes-, családi, vagy pályaválasztási tanácsadáshoz, mint a függő vagy bűnözésben érintett fiatalokhoz. Különbséget tesz a szociális munka pedagógiai vonatkozásai és az antropológiai vonatkozású ún. szociálmunka között (korosztályra való tekintet nélkül a segítségre szorulókkal kapcsolatos legáltalánosabban fogalmazott tanulási és életvezetési tevékenységek támogatása). Fischer (Niemeyer, 2000) azt jelzi, hogy a szociálpedagógia a szociális szakmák egy új csoportját jelöli. Trost és Mollenhauer (Schlieper, 2000) a szociális munka alapdiszciplínájaként értelmezi a szociálpedagógiát, amelynek célja visszavezetni az embereket az elszigeteltségből a társadalmi egységbe. Ennek kapcsán Schlieper (Schlieper, 2000) arra hívja fel a figyelmet, hogy ezzel épp a pedagógiai célokat veszítjük szem elől.

Nohl fentiekkel ellentétben a szociálpedagógiát a pedagógia részének tekintette, igaz, hogy a szabadidős intézményeken túlmenően ahhoz szociális munka típusú tevékenységeket és hatósági jogosítványokat rendelt (ifjúságvédelmi hivatal, Nohl

<sup>7</sup> Más helyen „az ifjúsági munka egyfajta társadalmi és pedagógiai gyakorlat, amit persze hozzá kell igazítani a nagyon változatos történelmi, földrajzi és társadalmi környezethez, de mindig vannak ezen különbözőség alapjául szolgáló, közös megegyezések, amelyeket aztán újraszervez a gyakorlat és a közélet” (Cousseé, 2010). Ezen definíció alátámasztja a sokat hangoztatott pedagógiai relevanciát, de tartalmában nem sokat tesz hozzá az ifjúsági munka meghatározásának megértéséhez.

2000; Niemeyer, 2000), amely az ifjúsági munka értelmezéssel kifejezetten ellentétes. Értelmezésükben a szociálpedagógia felöleli a házassági tanácsadástól, a terhességi támogatáson át a csecsemőgondozáson és szülőtámogatáson, valamint nevelési tanácsadón keresztül az óvodáig, napköziig, pályaválasztási tanácsadói és népfőiskoláig tartó ívet (Nohl, 2000). Nohl azért is vitázik a szociálmunka-megközelítéssel, mert szerinte 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.

Schlieper szerint (Schlieper, 2000) a szociálpedagógia nem pusztán „elsősegélynyújtás”, hanem „az egész nevelési immanens jellemvonása”, közösség általi közösségre nevelés. Ugyanakkor Natorp szerint nem is az egyes ember a szociálpedagógia célcsoportja, hanem maga a közösség, s célja ennek formálása (Natorp, 2000). Ezzel kapcsolatban arra hívja fel Schlieper a figyelmet (Schlieper, 2000), 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 tömegebefolyáshoz ugyan lehet elegendő, a neveléshez azonban nem. Schlieper emellett elutasítja a szociális nevelés teljes pedagógiai térre normarendszerként kiterjesztett megjelenését és „szociális egészhez” való igazítás értelmezését is (azt pedig végképp, hogy a szociálpedagógia valamely iskolai tantárgyba integrálódjék vagy vegye át annak helyét). A szociálpedagógia fő feladatának azt tekint, hogy összhangba hozza, hogy a nevelés közösségben, szociális kapcsolatok hálójában zajlik, ugyanakkora „műveltség” az egyén, mint autonóm, önhatalmú személyen történik (Schlieper, 2000).

Karácsony – aki szociálpedagógusként is értelmezhető (vö.: partneri viszony kialakítása, holisztikus megközelítés; Karácsony, 2000) – a nevelést indirekt tevékenységnek tartja, amely a társas léten, társas lélektanon alapul, ahol a felek egyenrangúak. A nevelő minden helyzetben nevel, s a nevelési helyzetben nem a módszereken, hanem az egymás közti kapcsolat mélységén van a hangsúly. A tanulási folyamatban mindkét fél aktív szereplő, amely az egymáráthatások tükrében lehet csak és lesz eredményes (Karácsony, 2004), különösen a tanítási órán kívüli tevékenységek nevelési fontossága terén (Karácsony, 2002).

Az ifjúsági munkát is két megközelítés jellemzi (Siurala, 2012): az egyik a fiatal mint önálló entitást, teljes egészt kezeli; a másik a fiatalra mint a társadalmi integrációs folyamatában résztvevőre tekint. Más megközelítésben az ifjúsági munkát két fő elképzelés szegélyezi: egyfelől, hogy az a pedagógia egy szelete szociális irányultsággal (kulcsszavai: önirányítás, részvétel, önképzés), másfelől, hogy az szociális munka egyik eleme pedagógia irányultsággal (kulcsszavai: esélyegyenlőség, közösség, kultúra) (Hamalainen, 2012). Mollenhauer (Mollenhauer, 2000) igyekszik elhelyezni az ifjúsági munkát a szociálpedagógián, pedagógián belül, kiemelve, hogy az ifjúsági munka nem csak a szociálpedagógiára, de az egész pedagógiára újszerűen hatott. Müller (Müller, 2000) szerint az ifjúsági munka megváltoztatta és kitágította a nevelés fogalmát. Ellentétben az iskolával kétségtelenül nincs olyan általános szabályzata, amely a társadalom által megkívánt tanulási folyamatokat és célokat összegezné (vö.: alaptantervek és kerettantervek), mindazonáltal szerinte ez nem egy hiányzó darabja az ifjúsági munkának, hanem a karakterének jellegzetessége. Spence (Spence, 2011) is kiemeli: ellentétben a szociális munkával és az iskolai pedagógiával az ifjúsági munkának nincs napirendszerű célkitűzése a fiatalok számára, a nemformális tanulás módszertana épp ennek kiiktatásával teremti meg a nyitottságot.

Az ifjúsági munka tekintetében a pedagógiai lehetőségeket Deltuva négyelemű szerkezetben (1. táblázat) láttatja (Deltuva, 2014)

- Nemformális képzés: leginkább ifjúsági szervezetek és központok által gondozott szociális és személyes kompetencia-fejlesztő tevékenység. A módszerek és a tartalom a fiatalok és a képző közös megegyezésén alapul, az értékelés többnyire formatív alapokon nyugszik.
- Interaktív tanítás: leginkább formális curriculumot bővíti interaktív elemekkel, kompetenciafejlesztő attitűddel sokszor túlmutatva a tantárgyi logikán.
- Kiterjesztett oktatás (additional education): főleg speciális területeken ad képzést (zene, művészetek, sport stb.), a tartalmakat és a módszereket az oktatásért felelős tárca felügyeli,
- Hagyományos tanítás: leginkább a konvencionális tudás megismerését célozza.

	Nemformális alapok	Formális alapok
Felhatalmazó-résztevő megközelítés	nemformális képzés	interaktív tanítás
Direkt oktató megközelítés	kiterjesztett oktatás	hagyományos tanítás

1. táblázat, *Képzési terek és módszerek (Deltuva, 2014)*

Miképp van az ifjúsági munkának pedagógiai elmélete, úgy lehet szociális tevékenységbeli elmélete is (Mollenhauer, 2000). Hamalainen (Hamalainen, 2012) szerint az ifjúsági munka kapcsolódásai egyszerre a szociális munkához és a szociálpedagógiához is kötik, ugyanis a szociális problémák pedagógia eszközökkel történő kezelését tűzi ki célul. Az



ifjúsági munka tehát egyszerre pedagógiai és társadalmi gyakorlat (Coussée, 2010). 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).

Miután az ifjúsági munka egyszerre tartozik a szociális jólét intézményeihez és az oktatási rendszerhez (Mairesse, 2009), így nem csoda, hogy bizonyos országokban a szociálpedagógiai hagyomány erősebb az ifjúsági munka kapcsán (pl.: Németország), más országokban (pl.: Nagy-Britannia) a szociális munka kapcsolatok az erősebbek (Coussée, 2009). Manapság egyre inkább annak lehetünk a tanúi, ahogy az ifjúsági munka az önkéntesség irányából a megfizetett, képzett, „professzionális” irányba fordul (Nagy-Britannia, Hollandia) (Coussée, 2010).

Van Ewijk (van Ewijk, 2010) szerint az ifjúsági munkának öt modellje van: a gyógyító elképzelés, a képző modell, az igazság modell, a gazdasági modell és a szociális modell. Verschelden más felosztást alkalmaz, szerinte az ifjúsági munka három megközelítése lehetséges, (Verschelden et al, 2009):

- A szociálpedagógiai megközelítés olyan perspektívát ad az ifjúsági munkának, amely tartalmazza a társadalmi, politikai és kulturális aspektusokat, s amely alátámasztja a kritikus reflexiókat a társadalom pedagógiai intézményeinek tekintetében.
- A kulturális megközelítés szerint arra helyezi a hangsúlyt, hogy az elszemélytelenítő folyamatokat ellenpontozza és az egyént helyezi előtérbe a társadalmi környezetben,
- A szociális munka megközelítés a fiatalok kitörési esélyeire helyezi a hangsúlyt, módot adva szélesebb értelemben a tágabb szociális munka környezetet átformálására (Verschelden et al, 2009).

Hamalainen a két hagyomány ellenében az ifjúságügy három hagyományát értelmezi (Hamalainen, 2012):

- A fejlődépszichológiai szempont (Rousseau-ig visszavezetve) az életpályán átívelő emberi fejlődés pszichológiai folyamataiból, illetve annak egy részéből (fiatalok) vezeti le a fiatalok világát;
- A szociológiai megközelítés (Durkheimben gyökerezve) a generációs sajátosságok, a szocializáció a társadalmi beilleszkedés és zavarai területéről értelmezi az ifjúságot;
- A szociálpedagógiai gyökerek (Herbarttól és Pestalozzától eredeztetve), amely társadalmi vonatkozásokat visz a pedagógia világába túllépve a pedagógia individuális megközelítésén.

Bradford szerint (Bradford, 2011) az ifjúsági munkának három irányzata van azzal, hogy mindegyik az önkéntességen és a részvételen alapul:

- Az egyik a szabadidős irányultságú ifjúságsegítők által szervezett aktivitások (ifjúsági klubokban, rendezvényeken, táborokban);
- A másik a terápiás irány, ahol az ifjúsági információ, tanácsadás s segítség, konzultáció van a középpontban;
- A harmadik az edukációs, pedagógiai irány, amely értelmezésben az ifjúságsegítők segítenek megérteni a kapcsolódásokat a közpolgári, egészségvilágbeli stb. világokhoz.

Coussée az ifjúsági munkával kapcsolatban azt húzza alá, hogy az ifjúsági munka egyszerre pszichológiai-pedagógiai és szociológiai-társadalmi gyökerű, hiszen támogatnia kell a fiatalok autonóm polgárrá válását és azt, hogy megtalálják helyüket a társadalomban (Coussée, 2010). Az ifjúsági munka tulajdonképpen az egyén és a társadalom közötti szociálpedagógiai pufferzóna (Coussée et al, 2010), a vágyott szociális „rend” pedagógiai eszköze (Coussée, 2010). Ilyen értelemben az ifjúsági munka integrációs eszköz is: e szociális befogadás és a felnőtt társadalomba való beilleszkedés eszköze. Az ifjúsági munka – megközelítését tekintve – a „vedd el, vagy hagyd ott” (take it or leave it) álláspontjára helyezkedik, amely jelentősen eltér a formális oktatási rendszer megközelítésétől (Coussée et al, 2010).

Az európai fősodor az ifjúsági munkát egyfajta háromszögben értelmezi (ún. mágikus háromszög; Milmeister-Williamson, 2006; Williamson 2002; Williamson, 2007 Chisholm et al, 2011) ahol az ifjúságkutatás (mint elmélet), az ifjúságpolitika (mint közpolitika) és az ifjúsági munka (mint gyakorlat) hat egymásra (együtt: ifjúságügy).

Más modellben az ifjúsági munkát tartalmazó ifjúságügy fogalma és modellje igyekszik integrált módon számba venni a fiatalokkal való foglalkozás kapcsán szükségesnek tűnő feladatokat, amelyek többek között tartalmazzák az ifjúsági kezdeményezések támogatását, a részvételi lehetőség megteremtését, az érintett korosztályok döntéshozatali folyamatokba történő bevonását, az ifjúsági szervezetek, közösségek támogatási rendszereit, az ifjúságkutatást, a tervezést, valamint a fiatalok és a jogi alrendszer viszonyának vizsgálatát is. A modell ifjúságügy néven egységes szerkezetbe foglalja a fiatalokkal való foglalkozás szempontjából az olyan a gyakorlatban sokszor látott, de töredezett, egységesen nem értelmezett elemeket, mint a drogügyek, a táborozás vagy fesztiválok, az ifjúsági irodák, a részvétel-bevonás vagy a nyugdíj. Alapja az egyénnel/közösséggel kapcsolatos tevékenység közvetlen (konkrét), közvetett (absztrakt) mivolta. A modell középpontjában maga az egyén (illetőleg közössége) áll, akikkel, amelyekkel a (pedagógiai) tevékenység folyik.

Esetünkben ifjúságügynek a szabadidőben, önkéntesen az ifjúsági korosztályokkal végzett tevékenység értendő.

- A belső héjon belül azon tevékenységek köre található, amelyek közvetlen szereplője az egyén vagy közösség (ifjúsági munka). Az ifjúsági munka területei esetében tehát azokat a terepeket vesszük számba, ahol szorosan az ifjúsági generációkkal és azok tagjaival kapcsolatban történik tevékenység. Ifjúsági munkának nevezzük mindazokat a tevékenységeket, amelyek az ifjúsági korosztályok és a velük közvetlen kapcsolatban lévő szereplők közötti interakciókban jelennek meg. Az érintett korosztályok élethelyzetéből adódó sajátos problémáinak megoldását, társadalmi részvételük kialakítását segítő, az ő részvételükre és sajátos szakmai eszközrendszerre alapozó társadalom-, közösség- és perszonális fejlesztő, segítő munka. Az ifjúsági munka kulcsszavai: énkép kiteljesítés, önismeret, öntevékenység, közösségi párbeszéd, csoportszocializáció, kihívásokra való felkészítés, szabadidős tevékenységek, informális tanulás. Az ifjúsági munka leginkább a fejlesztés irányát magukban hordozó tényezőkhöz kapcsolódik (személyiség, közösség, csoport-, terület-, település- fejlesztés...) mindezek a támogatás, az újítás és megújulás előjelét, ígéretét, és szükségletét mutatják, mint ahogy a „helyzetbe hozás”, bátorítás, bevonás fogalmai is. Magában foglalja a szolidaritás, a különbözőségek elfogadásának aktív képessége és készsége (és ennek részeként az empátia fejlesztése) fogalomköréit. Szolgáltatási kínálata annyiban különbözik az üzleti világ ifjúsági szolgáltatásaitól, hogy (elvben) bárki számára hozzáférhető, ún. alacsonyküszöbű szolgáltatás, azaz igénybevétele nem függ pénzügyi vagy egyéb előzetes feltételektől.
- A középső hagymahéjba (ifjúsági szakma) tartozik minden olyan tevékenység, amely csak közvetett módon kerül kapcsolatba magával az egyénnel (közösséggel), „pusztán” szervezi azt, megadja kereteit és megalkotja absztrakcióját. Az ifjúsági szakma területeinek nevezzük tehát azokat a szegmenseket, ahol a közvetlen munkánál elvonatkoztatottabb módon – az absztrakció egy magasabb szintjén – folyik érdekében a munka. Ez mindazon tevékenységeket tartalmazza, amely tartalmában, módszertanában segítséget adhat a közvetlenül a fiatalokkal interakcióban lévő ifjúsági munkának. Ez tehát a absztrakció magasabb szintjén elhelyezkedő tevékenységösszesség, amelynek feladata az ifjúsági munka „háttérének” biztosítása.
- A külső hagymahéj (ifjúság és társadalom) a horizontális ifjúsági megközelítés terepe, a más szakmához történő kapcsolódások helyezkednek el. Horizontális ifjúsági tevékenységekhez tartozik minden olyan tevékenység, amelynek az ifjúsági korosztályokkal kapcsolatos szerepe van és részben más „ügy” (oktatás, szociális munka, kultúra, gazdaság stb.) profiljába tartozik. Ilyen a családtervezési kompetenciáktól és támogatási rendszerektől a munkaerő-piaci és a vállalkozói kompetenciák fejlesztésén keresztül a gyermeksegélyezési rendszeren, a tanulástámogatáson át, az ifjúsági média, kultúra területe.

## V. A szociálpedagógia és az ifjúsági munka feladatai

Winkler szerint (Winkler, 2000) a szociálpedagógiának – az iskola mintája alapján – is intézményesedni szükséges, hiszen a posztmodernben összetett és ellentmondásossá vált szocializáció (Giesecke, 2000) miatt a pedagógiaileg tervezett tér is átalakul. Megtervezni csak egyes részeit lehet (pl.: iskolai oktatás), ezért szükséges a korrekciós rendszerek beépítése. Mára ugyanis nem lehetséges egyetlen intézményben az összes szocializációs feladatot teljesíteni, ezért a szocializáció a pedagógiaileg tervezett intézmények kontextusában értelmezhető csupán, s az egyes intézmények itt kell meghatározzák pedagógiai feladataikat (Giesecke, 2000). Az iskola ezen – csökkentett – feladata kifejezetten feltételezi az iskolán túli pedagógiai terek létét. E terek kitöltésére a szociálpedagógia alkalmas eszköz lehet, akkor is, ha annak térbeli és időbeli kiterjeszhetősége jóval csekélyebb, mint az iskolai téré. Ma ugyanis míg az iskola rendelkezik feladatértelmezéssel, a szociálpedagógiában nincs pontos és egységes szakmai profil, forma és módszertár (Rauschenbach, 2000), de ettől függetlenül a szociálpedagógiának az iskolai közeg diszfunkcióival is meg kell küzdenie. Így válhat a szociálpedagógia egyenrangú partnerré a tervezett pedagógiai térrel. Fischer szerint pedig a szociálpedagógia önmaga felszámolására törekedve arra keresi a választ, hogy lehetséges-e az iskola és a család újrapedagógizálása, amely révén az iskolán és családon túli nevelés feleslegessé válik (Niemeyer, 2000).

Míg korábban a neveléstanban a közösségi szempontok megjelenést kellett követelni, addig a nevelés szociális oldalának túlhangsúlyozása (vagy akár kizárólagosságának emlegetése) is csapdahelyzetet eredményezett (Schlieper, 2000), amelybe a szociálpedagógiai diszciplína alapító atyái is nem egyszer beleestek: a nevelés és a neveléstan egyszerre individuális és szociális kell legyen. A helyzet kettősségére Niemeyer mutat rá: egyfelől a szociálpedagógiának még hosszú utat kell megtennie, hogy egyenrangú nevelési tudomány legyen, másfelől viszont az iskolai pedagógia egyáltalán nem foglalkozik a „sorsára hagyott ifjúság problémájával” (Niemeyer, 2000) és „feltételezhetően nem is fog ezen a területen illetékességre szert tenni” (Niemeyer, 2000)<sup>8</sup>.

Thole (Thole, 2000) szerint viszont a szociálpedagógiának nincs tényleges identitása, elméleti értelmezése esetleges és nem minden releváns szereplő által osztott, gyakorlati helye nem mindig világos, a képzés nem egységes, hivatkozási pontjai és koordinátái nem stabilak, nincs zárt szemantikai rendszere, sőt alapfogalmai is vitatottak. Rauschenbach (Rauschenbach, 2000) szerint a fogalomnak nincs diszciplináris önazonossága. Sőt már a szociálpedagógia kifejezés is maradványkategóriát ír le, s a tudományág már elnevezése által hátrányba kerül: a fogalom nem önmagáért beszél, nincsenek analógiái és képei,

---

<sup>8</sup> Winkler (Winkler, 2000) azt jegyzi meg, hogy a szociálpedagógiának nemcsak a szociális ellátórendszerben-pedagógiai infrastruktúrában van szerepe, hanem a társadalmi témák értelmezésében és tematizálásában (szociológia és politológiai szempontrendszer) is. Winkler is a közéletet tematizáló szociálpedagógia mellett tör lándzsát (Winkler, 2000) a kizárólag klinikai-gyógyító önértelmezéssel szemben.

nem ébreszt egységes asszociációt, pusztán egy mesterségesen megalkotott műszó, így mindig magyarázatra szorul. A tudományos közösség elvitatja tudományos identitását és túl gyakorlatiasnak tartja, 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 a másiknak (Thole, 2000).

Nem feledhetjük azt sem, hogy Thole (Thole, 2003) szerint „a szociálpedagógia önazonossága egyelőre változatlanul az azonosság hiányában rejlik: a szociálpedagógiának nincs egyértelmű és világos helye a gyakorlatban, a képzésnek nincs egységes arculata, nincsen minden képviselője által egyaránt elfogadott tudományos alapja, nem rendelkezik stabil elméleti, tudományos és szakmai koordinátákkal és hivatkozási pontokkal.” A szociálpedagógia meghatározása ugyani rendkívül heterogén (Hamalainen, 2012), többek között jelent<sup>9</sup>:

- az oktatás egyik elméletét és gyakorlatát, amely a szociális ügyeket kitüntetetten kezeli;
- egy tételt, a társadalmi fejlődés érdekében a képzés fontosságáról;
- egy társadalmi mozgalmat, ami a társadalmi fejlődésben a képzés fontosságát húzza alá;
- egy oktatáseméleti szabályt, az oktatás egy speciális szeletét, illetve egy független diszciplínát;
- a szociális munka egy rendszerét, amely a szociális kirekesztés kezelését a képzésben látja.

Az ifjúsági munka hasonlóképpen maga is identitáskrizissel küzd, mert egyszerre kell megfeleljen a szociális integráció feladatának és a mai (értsd: digitális) társadalmi kihívásoknak (Lorenz, 2009). Miután az ifjúkori minták is pluralizálódtak, sokszor a szociokulturális önállóság és beszűkülés között nivellálnak (Böhnisch, 2000). Így az ifjúsági munka nem csak a felnövekedéshez szükséges támogatást kell megadja, hanem a jelenorientáltság miatt épp a jelenhez kötődő élethelyzetek kezeléséhez is hozzá kell járuljon. Annál is inkább, mert sokak számára nem kiterjesztetten jelenik meg az ifjúkor, hanem szociális vagy egyéb okokból megrövidül.

Az identitáskrizist jellemzi, hogy miközben az ifjúsági munka elfogadja a különbségeket és a sokszínűséget, aközben egyenlőséget és összetartozást tűzi zászlajára (Coussée, 2010). Ezzel kapcsolatban Lorenz két forgatókönyvet vázol fel az ifjúsági munka (és más humánszolgáltatások) jövőjét illetően: a funkcionalista megközelítés szerint nem a paradigmák vitája a lényeges, hanem az eredményesség, a szolgáltatást igénybevevők érdekei, s ebből a szempontból érdektelen a „munka” nyelvi szerkezete (szociális, ifjúsági stb.). A szimbolikus megközelítés szerint, pedig a „mi voltunk itt előbb” kompetencia-háborújában viszont csak az ügyfelek veszhetnek (Lorenz, 2009).

Verschelden öt ellentétet azonosít az ifjúsági munkában:

- Az ifjúsági munka történetisége: ennek kapcsán az a kérdés, hogy az ifjúsági munkát ifjúsági vagy szociális kérdésként fogalmazzuk meg: az ifjúsági kérdésként a fiatalokat, mint elkülönült társadalmi csoportot kell láthatóvá tenni a társadalomban, szociális kérdésként az ifjúsági munka a szociális egyenlőtlenségek csökkentésének eszköze.
- Az ifjúsági munka pedagógiája: általában a fiatalokkal, illetve a hátrányos helyzetűekkel végzett munka közti szakadék miatt kialakulhat a fősodor vs. kívülállók ellentéte.
- Az ifjúsági munka önképe: ez esetben a társadalmi trendekre, a fiatalok szükségleteire való válaszadási képesség rugalmassága és komplexitása a kérdés, azaz hogy ne egyszerűsítsük le az ifjúsági munkát egy-egy módszerre vagy eszközre, hanem használjuk annak komplexitását.
- Az ifjúsági munka közpolitikája: e tekintetben fontos, hogy az ifjúsági munka egy komplex társadalmi gyakorlat, mert ennek hiányában épp azt a tágabb képet veszítjük el, amely reagálni képes a társadalmi problémákra, változásokra.
- Az ifjúsági munka gyakorlata: az egyéni aspirációk és közösségi elvárások ellentétpárja azt mutatja, hogy az egyik nélkül a másik nem vezet sikerre, ugyanis az egyén felől közelítve mód nyílik az autonóm személyiség támogatására, de nincs erő annak végrehajtására, míg a rendszer perspektívájában a koncepció vezethet tévutakra, bár a végrehajtáshoz való erő megvan.

Coussée (Coussée, 2009) szerint az ifjúsági munka ma három fő problémával küzd:

- Az ifjúsági munka elmélete pedagógiai alapozású, de a gyakorlatban alig finanszírozott;
- Az ifjúsági munka politikai alapjai elveszítik az egyéni megközelítés fontosságát;
- Az ifjúsági munka – eredete szerint – a középosztály ifjúsági mozgalmából fejlődött ki, s máig magukon hordják ennek jellegzetességeit (míg a szociálpedagógia épp az alsóbb néprétegekben nyert először táptalajt).

---

<sup>9</sup> A szociálpedagógia (Hamalainen, 2012) céljai tulajdonképpen nem mondanak ellent az ifjúsági munkának, bár a hangsúlyok máshova esnek:

- a fiatalok jóllétének képzésen keresztüli növelése;
- a szocializációs folyamatok erősítése;
- a demokrácia növelése az oktatásban;
- társadalmi és kulturális haladás;
- az oktatás társadalmi viszonyainak láthatóvá tétele;
- pedagógiai segítség nyújtása a szükséghelyzetben lévőknek.

Újabban nem is szociálpedagógiáról, hanem szociálpedagógiai szemléletről beszélhetünk (Hamalainen, 2012).

A XXI. századra a szociálpedagógiai és az ifjúsági munka értelmezés – bár más-más utakon (vö.: hatósági feladatok vs. szabadidős alapozás) – hasonló feladatértelmezésre jutottak: a választásos életrajz kapcsán az autonóm életvilágok sokféleségének támogatása és a társadalomba való beilleszkedésnek összeegyeztetése a felnövés folyamat során<sup>10</sup>, annak érdekében, hogy az életpálya nagyobb törésektől mentes folytonossága megőrizhető legyen.

## VI. Irodalom

- AZZOPARDI, A., FURLONG, A., STALDER, B. (2003): *Sebezhető ifjúság - sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában – perspektívák*, Belvedere, Szeged
- BAUMER, G. (1929): *Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie*, in NOHL, H., PALLAT, L. (szerk): *Handbuch der Pädagogik 5, Sozialpädagogik* Weimari-Basel
- BECK, U. (2003): *Kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba*, Századvég, Budapest
- BERNSTEIN, B. (1975): *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*, in: *Társadalom és nyelv*, Gondolat Kiadó, Budapest
- BOURDIEU, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest
- BOURDIEU, P. (2004): *Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke*, in Angelusz Róbert (Szerk.) (2004): *A társadalmi rétegződés komponensei*, ÚMK, Budapest
- BÖHNISCH, L. (2000) *A gyermek- és ifjúkor szociálpedagógiája*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- BUZÁS, L. (1961): *Az „Új Iskola” pedagógiája*, Budapest
- BRADFORD, S. (2011): *Modernising youth work: from the universal to the particular and back again*, in CHISHOLM, L., KOVACHEVA, S., MERICO, M. (szerk): *European youth studies – integrated research, policy and practice*, EYS Consortium, Innsbruck
- CHISHOLM, L., KOVACHEVA, S., MERICO, M., DEWLIN, M., JENKINS, S., KARSTEN, A. (2011): *The social construction of youth and the triangle between youth research, youth policy and youth work in Europe*, in CHISHOLM, L., KOVACHEVA, S., MERICO, M. (szerk): *European youth studies – integrated research, policy and practice*, MA. EYS Consortium, Innsbruck
- COUSSÉE F. (2009): *The relevance of youth work's history*, in VERSCHULDEN, G., COUSSÉE, F., VAN DE WALLE, T., WILLIAMSON H.: *The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today*, Council of Europe, Starsbourg, Cedex
- COUSSÉE F. (2010): *The history of youth work – Re-socialising the youth question?*, in COUSSÉE, F., VERSCHULDEN, G., VAN DE WALLE, T., MEDLIŃSKA M., WILLIAMSON H. (szerk): *The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today*, Volume 2, Council of Europe-European Union, Starsbourg, Cedex
- COUSSÉE, F., VERSCHULDEN, G., VAN DE WALLE, T., MEDLIŃSKA, M., WILLIAMSON, H. (2010): *The history of European youth work and its relevance for youth policy today – Conclusions*, in COUSSÉE, F., VERSCHULDEN, G., VAN DE WALLE, T., MEDLIŃSKA M., WILLIAMSON H. (szerk): *The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today*, Volume 2, Council of Europe-European Union, Starsbourg, Cedex
- CSÁNYI, V. (2011): *Társadalom és ember*, Gondolat, Budapest
- DAVIES, B. (2009): *Defined by history: youth work in the UK*, in VERSCHULDEN, G., COUSSÉE, F., VAN DE WALLE, T., WILLIAMSON H. (szerk.): *The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today*, Council of Europe, Starsbourg, Cedex
- DELTUVA, A. (2014): *A story of youth work in Lithuania*, in TARU, M., COUSSÉE, F., WILLIAMSON H. (szerk.): *The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today*, Volume 4, Council of Europe-European Commission, Starsbourg, Cedex
- DEVLIN, M. (2012): *Youth work professionalism and professionalisation in Europe*, in COUSSÉE, F., VERSCHULDEN, G., WILLIAMSON H. (szerk): *The history of youth work in Europe - Relevance for youth*
- DWYER, P., WYN, J. (2006): *Új irányok az ifjúsági életrajzok átmeneteinek kutatásában*, in Gábor Kálmán, JANCSÁK, CS. (szerk): *Ifjúságszociológia*, Belvedere Meridionale, Szeged
- FÓTI, P. (2009): *Útmutató rebellis tanároknak (gyerekeknek és szülőknek)*, Saxum Kiadó, Budapest
- GÁSPÁR, L. (1984): *A szentlőrinci kísérlet*, Tankönyvkiadó, Budapest
- GÁSPÁR, L. (1997): *Neveléstudomány*, Okker, Budapest
- GIESECKE, H. (2000): *Iskola és szociálpedagógia*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- GOLNHOFER, E., SZABOLCS, É. (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*, Eötvös József Kiadó Budapest
- GOMBOCZNÉ ERDEI, M. (2015): *Tanulói részvétel öt magyarországi iskolában*, Iskolakultúra, október
- GOODMAN, P. (1960): *Growing up absurd, Problems of Youth in the Organized Society*, Vintage, New York

<sup>10</sup> vö.: a magyarországi Nemzeti Ifjúsági Stratégia küldetésével.

- HAMALAINEN, J. (2012): *Development psychology, youth sociology and social pedagogy – three perspectives on youth work and youth work policy*, in COUSSÉE, F., VERSCHELDEN, G., WILLIAMSON H. (szerk): *The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today*, Volume 3, Council of Europe-European Commission, Starsbourg, Cedex
- HUNYADI, GY. (1977): *Kollektivitás az iskolai osztályokban – a közösségi beállítódás struktúráis meghatározói*, Akadémiai kiadó, Budapest
- ILLICH, I. (1971): *Deschooling Society*, Calder and Boyers
- KARÁCSONY, S. (2004): *A magyarok istene*, Széphalom könyvműhely, Budapest
- KARÁCSONY, S. (2002): *Ocsúdó magyarság – szokásrendszer és pedagógia*, Széphalom Könyvműhely, Budapest
- KARÁCSONY, S. (2000): *Kísérleti parasztgimnázium Földesen*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- KARÁCSONY, S. (1999): *A nyolcéves háború*, Csökmei kör, Pécel
- KARÁCSONY, S. (1998): *A csucsai front – egy tanár és egy osztály története*, NIS kiadó, Kolozsvár
- KARÁCSONY, S. (1946): *A pad alatti forradalom*, Exodus, Budapest
- KEY, E. (1976) : *A gyermekek évszázada*, Tankönyvkiadó, Budapest
- KOZMA, T. (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába, a nevelésszociológia alapjai*, Tankönyvkiadó, Budapest
- KOZMA, T., TOMASZ G. (szerk) (2003): *Szociálpedagógia*, Osiris, Budapest
- LORENZ, W. (2009): *The function of history in the debate on social work*, in VERSCHELDEN, G., COUSSÉE, F., VAN DE WALLE, T., WILLIAMSON H. (2009): *The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today*, Council of Europe, Starsbourg, Cedex
- MAIRESSE, P. (2009): *Youth work and policy at European level*, in VERSCHELDEN, G., COUSSÉE, F., VAN DE WALLE, T., WILLIAMSON H. (szerk.): *The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today*, Council of Europe, Starsbourg, Cedex
- MAKAI, É. (2000): *Szétszakadt és meg nem font hálók, iskolai gyermekvédelem a '90-es években*, Okker,
- MATOLCSI, ZS. (2013): *Az iskolai közösségi szolgálat bevezetése*, Új Pedagógiai Szemle, 3-4. szám
- MILMEISTER, M., WILLIAMSON, H. (szerk) (2006). *Dialogues and networks: organising exchanges between youth field actors*, Scientiphic Éditions PHI, Luxembourg
- MINTZ, J. (2012): *Ping-pong story*, [www.demokratikusneveles.hu/ping-pong.html](http://www.demokratikusneveles.hu/ping-pong.html), letöltve: 2012.11.23.
- MOLLENHAUER, K. (2000): *A szociálpedagógia eredete az ipari társadalomban. A szociálpedagógiai gondolkodás és cselekvés szerkezetének vizsgálata*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- MOLLENHAUER, K. (2000): *Mi az ifjúsági munka? Harmadik kísérlet egy elméletalkotásra*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- MÜLLER, W. C. (2000): *Mi az ifjúsági munka? Első kísérlet egy elméletalkotásra*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- NAGY, Á. (szerk.) (2008): *Ifjúságügy-ifjúsági szakma, ifjúsági munka*, Palócvilág-Új Mandátum, Budapest
- NAGY, Á. (szerk.) (2015): *Miből lehetne a cserebogár? – Jelentés az ifjúságügyről 2014-2015*, Ifjúság szakmai Együttműködési Tanácskozás, Budapest
- NAGY, Á., NIZÁK, P., VERCSEG, I. (2014): *Civil társadalom-nonprofit világ*, Új Ifjúsági Szemle Alapítvány, Budapest
- NATORP, P. (2000): *Nevelés és közösség*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- NEILL, A. S. (2009): *Summerhill, a pedagógia csendes forradalma*, kétezeregy kiadó, Piliscsaba
- NIEMEYER, C. (2000): *A weimari szociálpedagógia keletkezése és válsága*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- NOHL, H. (2000): *Nevelési szándék az állami ifjúságvédelemben*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- PESTALOZZI J. H. (1959): *Johann Heinrich Pestalozzi levele egy barátjához stansi tartózkodásáról*, <http://mek.oszk.hu/03300/03332/03332.htm#2>, letöltve: 2016.01.08.
- RAUSCHENBACH, T. (2000): *Szociálpedagógia – tudományos diszciplína előkép nélkül*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- SCHLIEPER, F. (2000): *A szociális nevelés értelme és a szociálpedagógia feladatköre*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- SINCZUCH, M. (2009): *Poland: the ideological background to youth work*, in VERSCHELDEN, G., COUSSÉE, F., VAN DE WALLE, T., WILLIAMSON H. (2009): *The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today*, Council of Europe, Starsbourg, Cedex
- SIURALA, L. (2012): *History of European youth policies and questions for the future*, in COUSSÉE, F., VERSCHELDEN, G., WILLIAMSON H. (szerk): *The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today*, Volume 3, Council of Europe-European Commission, Starsbourg, Cedex

- SOMOGYI, J. (2000): *Iskolaiügy és tehetségvédelem*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): Szociálpedagógia, Osiris, Educatio, Budapest
- SPENCE, J (2011): *What do youth workers do? Communicate youth work*, in CHISHOLM, L., KOVACHEVA, S., MERICO, M. (szerk): European youth studies – integrated research, policy and practice, EYS Consortium, Innsbruck
- TAYLOR, T. (2012): *From social education to positive youth development*, in COUSSÉE, F., VERSCHELDEN, G., WILLIAMSON H. (szerk): The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today, Volume 3, Council of Europe-European Commission, Strasbourg, Cedex
- THIERSCH, H. (2000): *Szociálpedagógia és neveléstudomány*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): Szociálpedagógia, Osiris, Educatio, Budapest
- THIERSCH, H. (2000): *A sorsukra hagyott fiatalok*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): Szociálpedagógia, Osiris, Educatio, Budapest
- THOLE, W. (2000): *Szociálpedagógia két különböző szintén*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): Szociálpedagógia, Osiris, Educatio, Budapest
- TRENCSENYI, I. (szerk) (1994): *Települési gyermek- és ifjúsági önkormányzatok Magyarországon, Települési gyermek- és ifjúsági önkormányzatok Franciaországban*, TGYSE, Budapest
- TRENCSENYI, L. (1995): *Az iskola szervezete, belső világa*, in: BAKAC SINÉ GULYÁS, M. (szerk): A nevelés társadalmi alapjai, JGYTF Kiadó, Szeged
- TRENCSENYI, L. (2007): *Az iskola funkcióiról a nevelési intézmények történeti rendszertanában*, in: KISS, É. (szerk.): Pedagógián innen és túl, Pécs–Veszprém
- TRENCSENYI, L. (2014): *Az iskola-köztársaságok történetéből* in Impakt faktor – neveléstudományi tanulmányok 1974-2014, Fapadoskönyv, Budapest
- TUGGENER, H. (2000): *Szociális munka*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): Szociálpedagógia, Osiris, Educatio, Budapest
- VAN EWIJK, H (2010): *Youth work in the Netherlands – History and future direction*, in COUSSÉE, F., VERSCHELDEN, G., VAN DE WALLE, T., MĘDLIŃSKA M., WILLIAMSON H. (szerk): The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today, Volume 2, Council of Europe-European Union, Strasbourg, Cedex
- V.PÓK, K. (2011): *Az oktatási rendszer átalakulása*, [www.inco.hu/inco8/tudaster/cikk0h.htm](http://www.inco.hu/inco8/tudaster/cikk0h.htm), letöltve: 2011.12.30.
- VERSCHELDEN, G., COUSSÉE, F., VAN DE WALLE, T., WILLIAMSON H. (2009): *The history of European youth work and its relevance for youth policy today*, in VERSCHELDEN, G., COUSSÉE, F., VAN DE WALLE, T., WILLIAMSON H. (szerk.): *The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today*, Council of Europe, Strasbourg, Cedex
- WILLIAMSON, H. (2002): *Supporting young people in Europe – principles, policy and practice*, Council of Europe Publishing, Strasbourg
- WILLIAMSON, H. (2007): *A complex but increasingly coherent journey? The emergence of „youth policy” in Europe*, Youth and Policy, 95
- WINKLER, M. (2000): *A modern társadalom és szociálpedagógiája*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): Szociálpedagógia, Osiris, Educatio, Budapest
- WROCZYŃSKI, R. (2000): *A társadalompedagógia területe és feladatai*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): Szociálpedagógia, Osiris, Educatio, Budapest
- EUROPEAN COMMISSION (2015): *Quality Youth Work, a common framework for the further, development of youth work, Report from the Expert Group on Youth Work, Quality Systems in the EU Member States*, Brussels
- EURÓPAI UNIÓ (2014): *Working with young people: the value of youth work in the European Union – country reports*, [http://ec.europa.eu/youth/library/study/youth-work-countries\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/youth/library/study/youth-work-countries_en.pdf), letöltve: 2015.04.01.
- EUROPEAN UNION (2014): *Working with young people: the value of youth work in the European Union, Country Report, Hungary*, [http://ec.europa.eu/youth/library/study/youth-work-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf), letöltve: 2015.04.01.
- MAGYAR KÖZTÁRSASÁG ORSZÁGGYÜLÉSE: *88/2009-es Országgyűlési határozat a Nemzeti Ifjúsági Stratégiáról*
- OECD (2015): *Education at glance – 2014*, <http://www.oecd.org/edu/eag.htm>, letöltve: 2015.10.18.