

NAGY ÁDÁM: AZ IFJÚSÁGI MUNKA HÁROM TRADÍCIÓJA ÉS MAGYARORSZÁGI ÉRTELMEZÉSE

AZ IFJÚSÁGI MUNKA HÁROM HAGYOMÁNYA

AZ INTÉZMÉNYESÍTETT PEDAGÓGIA ELÉGTELENSÉGE

Magyarországon az iskola az idők során új kihívásokkal, valamint az ezekre épülő új szerepekkel találta szembe magát, de az – akarva-akaratlanul – kapott gyermekellátó és -megőrző, esélyegyenlőséget biztosító és mobilizáló, munkaerő-piaci igényfeldolgozó stb. funkciók mellé nem társult az ezt biztosítani hivatott intellektuális, szervezési, szakmai, anyagi erőforrás (Bessenyei, 2007). Az iskolarendszer funkcióinak halmozódásával az egyes feladatokra egyre kevesebb figyelem jutott, miközben maga a feladategyüttes ellátása is megnehezült-ellehetetlenült, s az egyre több kiosztott funkció, eltérítette az amúgy is megújulásra szoruló magyar iskolarendszert. Az iskolai ellentmondások sokasodásával annak összes feladata együtt már a rendszerváltás előtt is teljesíthetetlen lett. Így radikális iskolakritikák jelentek meg (Karácsony Sándor, Mihály Ottó, Trencsényi László stb.), amelyek a teljes átalakítástól, a nevelés-oktatás újratársadalmazásáig (vö.: Dewey, Illich stb.) és a hagyományos iskola panoptikus intézményeinek lebontásáig tartó gondolati íven foglalták el helyüket.

Visszás, hogy az iskola logikája szerint a tanulás a tanítás eredménye, holt tudásunk többségét az iskolán kívül szerezzük meg (Illich, 1971; vö.: nemformális és informális tanulás), pl.: „korcsoportos társaiktól, képregényekből, véletlenszerű megfigyelésekből” (Illich, 1971). Az iskola még arra is hajlandó lenne, hogy az élethosszig tartó tanulást élethosszig iskolázásá torzítsa (Mihály, 1999). Ami onnan szükségszerűnek tűnik, „az valójában, félelmet-szorongást-frusztrációt kelt, antiszocialitást teremt, lerombolja az intellektust és ellentétes a személy valós szükségleteivel ... az egyéniség,

az egyediség, a spontaneitás ... a legjobb esetben megtűrt, de inkább ... elítélést kiváltó jelenségnek minősül.” (Mihály, 1999 pp. 87), így teremtve intézményesített gyermekkort. Az iskola evolúciós szempontból is „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 evolúciós melléktermékekből sokszor lesz szelekciós előny, vö.: rejtett tanterv) megtanít a tanár, de általában a hatalom elleni lázadásra is⁵⁶ (Csányi, 2011). Általánosan is összeszedhetjük (Mihály, 1999 pp. 95) az iskolabírálatok jellegzetességeit⁵⁷:

- Bíráló tárgya az iskola tartalma, a nyújtott tudás;
- Bíráló tárgya a tudás szervezése, a mindenki számára kötelező curriculum, amely személytelen és elidegenedett;
- Bíráló tárgya a körülmények, tartalmak, ahogy ez a tudásközvetítés folyik;
- Bíráló tárgya a tanítás és a személyiségre való hatás;
- Bíráló tárgya az iskola gyermekekkel (valamint a tudással-tanulással) kapcsolatos előfeltevései;
- Bíráló tárgya az iskola belső légköre és vezetettsége;
- Bíráló tárgya a nevelő és a nevelt kapcsolata.

⁵⁶ „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 padosrok 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, 2011).

⁵⁷ Mihály (Mihály, 1999) az iskola mint társadalmi intézmény problémakörét hat szegmensben jellemzi:

- Az iskola arra kényszerít, hogy az iskolázás az egyedül lehetőségként fogjuk fel;
- Az iskola mint totális intézmény igyekszik minél nagyobb szeletét bekebelezni az életnek (korban, létszámban, cselekvési térben);
- Az iskola a társadalmi rend fenntartását szolgálja elsősorban;
- Az iskola mesterségesen további iskoláztatási igényeket gerjeszt;
- Az iskola a társadalmi egyenlőtlenségeket megőrzi, átszarmaztatja és újakat termel;
- Az iskola az egyéniséget, egyediséget elnyomó személytelen intézmény és nem szolgálja a személyiség fejlődését.

Sokszor még nehezebb a helyzet, ha az iskola megpróbálja ezeket a feladatokat felvállalni, mert szerkezete, folyamatai, hatalmi struktúrája nem teszi igazán alkalmassá azt ezen helyzetek kezelésére. Persze a „gyereknek a családban a helye” köznapi gondolatához hasonlóan azt alig vonják ma Magyarországon kétségbe, hogy „kell egy hely” – a család és a társadalom más alrendszerei között, amelynek ez a köztesség a dolga (azt már többen, hogy ez milyen alapvetésekkel, módon és formában valósuljon meg). Az új generációknak óriási szükségletük van arra, hogy urbanizált, sőt globalizált körülmények között is „szellemi-mentálhigiénés melegedőre” leljenek. A kétségek az „egy” (értsd: egyetlen) hely primátusát illetik. Ugyanis ahogy szükségük van a család (bár nagyon komplex, de mégiscsak egyedi) értékvilágának és műveltségképének integrálására más családok értékvilágával és műveltségképével, úgy kortárs kapcsolataik rendezett, szakértelemmel segített, támogatott megélésére, alapvető tanulási készségeik és motivációjuk megalapozására is. A szabadidős közeg többek közt épp attól lesz más, mint az iskola, hogy a szerepek a spontán (vagy éppen manipulált, de spontaneitást mutató és nem hatalmi, Csányi megfogalmazásában „zsarnoki”) formálódó közösség függvényében alakulnak ki. Ettől persze még nem eltagadható hatással voltak az ifjúsági munkára az iskolában, de nem a tanórákban szervesülő tanterven jórészt kívüli diákjogi, diák részvételi kezdeményezések.

IFJÚSÁGI GYÖKEREK A SZOCIÁLIS MUNKÁBAN

Az ifjúsági munkához másfelől a szociális munka szociálpedagógiai hagyománya áll közel, amely gondolkodás mindig is megkérdőjelezte a tekintélyalapú nevelés létjogosultságát, de legalábbis primátusát. A szociálpedagógia „a sorsukra hagyottak egységes pedagógiai és pszichológiai koncepciója” (Niemeyer, 2000), a nehéz helyzetben lévők kompenzációs lehetősége (Thiersch, 2000), egyfelől az alsóbb néprétegek felemelésének esélye, másfelől a társadalmi tények megismerésének és értelmezésének szándéka van benne (Mollenhauer, 2000). Mindez azért fontos, mert a magyarországi ifjúsági munka elmúlt 25 évében – a pedagógiai előkép mellett – a szociális szakmai gyökerek is szerepet játszottak. A hazai szociálpedagógia alapjai a gyermektanulmányozásban gyökereznek, s jelennek meg a szabadoktatásban, tehetséggondozásban, népfőiskolákban, alternatív pedagógiák

egyres válfajaiban⁵⁸ (Kozma-Tomasz, 2000). Bizonyos értelemben a hazai szociálpedagógia feladatait máig sem jellemzi a hagyományosan szelektív, versenyközpontú és merev iskola kompenzálása.

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 (Wrozynski, 2000). Ugyanakkor a tankötelezettség bevezetése egyedül nem volt képes a modernitásba való átmenetet kezelni, ezért szükséges volt a szociálpedagógiai intézmények életre hívása (Giesecke, 2000). 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.

A szociális munkában a mellérendelt viszony mindig is a problémakezelés bevált módja volt, amit viszont a pedagógia sokszor csak hierarchikusan, nevelő-növendék viszonya nem tudott kezelni. Nem véletlen, hogy míg a pedagógiai igyekezett 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.

A szociálpedagógia fogalma már önmagában annak beismerése, hogy a nevelés közösségi folyamat és nem csak egy nevelőtől függő viszony (Natorp, 2000), sőt léte a szociális és pedagógia veszélyeztetettség beismerését is jelenti (Winkler, 2000). 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). Kialakulásában vélhetőleg szerepet játszott az is, hogy a modernításban a pedagógiai individualizmus csaknem kizárólagos nyert teret a neveléstudományban (Schlieper, 2000).

A szegénység és a kirekesztettség a fiatalokat is érinti, sőt tulajdonképpen ők voltak a magyar rendszerváltás vesztesei (Andorka, 1996). A rendszerváltáskori pezsgésben tucatszám alakultak azok a helyi, spontán

⁵⁸ Hozzátartozik az igazsághoz, hogy a magyar szociálpedagógiai fejlődés köntöskében tűntek fel az erősebb iskolai szelekció mellett érvelők, az eugenika hívei is (Somogyi, 2000).

intézmény- és szolgáltatás-kezdemények, amelyek egymáshoz vagy központi kormányzati akcióhoz nem kapcsolódtak (Beke-Ditzendy-Nagy, 2004) és segítő feladatokat fogalmaztak meg maguknak⁵⁹. E proszociális magatartásnak itthon is kialakult az egyéni és közösségi formája. Egyéni értelemben a segítés „az ember válaszcselekvése bajba jutott embertársának

59 A segítő tevékenységre vonatkozó elvárások fejlődése négy ágon indult el.

- Talán a legrégebbi a nevelési, oktatási ág, ahol már az ókortól követni lehet azt a törekvést, hogy alapvetően a korabeli életformából eredő magatartásra való nevelés a jellemző. A homéroszi korban az értelmi, érzelmi és erkölcsi nevelés egysége volt a fontos az irodalmi alkotások meghallgatásával a hősökkel való azonosuláson keresztül. A spártai nevelés célja az állandó harci készenlétre való felkészítés volt. Az athéni államban már fokozottabb figyelmet fordítottak a nevelés 'iskolai' színtereire, ahol a jellem nevelése volt a legfontosabb szempont, különvált a filozófiai, művészeti és természettudományos képzés, a „felsőfokú” képzés egy-egy mentor köré gyűlt csoportban történt. A középkori feudalizmusban az engedelmesség eszméjét követve alakult a fegyelmezett, poroszos oktatási rendszer, amelyet a reformációval megjelenő új eszmék lazítottak meg. A kapitalizmus sem nagyon tudott ezen változtatni, csak hozzátette a minél előnyösebb érvényesülésre törekvés eszméjét. Talán a rendszerváltozással volt meg néhány évtizedig az esély a kibontakozásra (alternatív képzési formák, kompetencia alapú nevelés stb.).

- A másik ág az egyház és hatása, ahogy a segítő aktivitások a papokon, lelkészeken, hitoktatókon mint segítőként keresztül érvényesültek. Ennek hullámvásai (vallási különbözőségek miatti konfliktusok, reformáció, az 1950-1989-ig tartó háttérbe szorítás, onnantól pedig a sokféle irányzat kínálata) máig is erőteljes hatással vannak a pasztorális segítő folyamatokra.

- A harmadik ág a szociális szakmai vonal, amelynek alapjai a „settlement mozgalom” (letelepedést segítő, bevándorló közösségi, szociális mozgalom), illetve a karitatív segítő szerveződések önkéntesi hálózatából intézményesülő rendszer kialakulása. A szociális munka keretén belüli fejlődés eredményeként három nagy ág bontakozott ki, az egyik maga a szociális segítő tevékenység, a másik a gyermekvédelmi vonal, a harmadik pedig a kórházi segítő tevékenység, ami átvezető kapocs az orvosi segítő szemléletmód megerősödése felé.

- A negyedik ág maga az intézményesült kórházi segítő aktivitásból kinőtt, pszichiátriai (főleg a pszichoanalízis hatása) alapokra támaszkodó segítő szakma megjelenése, illetve a szemléletmód begyűrűzése a segítő szakmák minden területére.

A spontán segítői aktivitások mellett a professzionális segítő tevékenység ősidők óta ismert: valaha a sámánok voltak a közösség lelki épségének kapuőrei. A mágikus hatalommal rendelkező egyén segíteni tudott a közösség tagjainak, szimbolikus, mágikus kultúrát teremtve védte az egyént a közösségben. A pap megjelenése az ókori kultúrákban átveszi a sámáni gyógyító szerepet, karizmatikus személyként szolgálja a közösséget. A karizma világi változata, a természettudományos alapokon nyugvó orvoslás és spirituális párja párhuzamosan jelent meg a történelemben. A tudás és a szakma fejlődési fokain egyre bonyolultabb ellátási rendszer jelent meg (borbély, felcser, javasasszony, bábaasszony, orvos, specializált orvosi területek stb.). A spiritualitással, orvoslással, lélekgondozással, neveléssel és a szociális segítői tevékenységek művelésével foglalkozók tudása és segítő aktivitása specializálódott, formái elkülönültek, kompetenciái letisztultak, képzési követelményei megfogalmazódtak (pap, pszichológus, orvos, pedagógus, szociális munkás stb.). Ki kell emelnünk azonban, hogy mindezek mégis arra az alapra épülnek, amit szocializáció alakított ki a proszociális attitűd és az altruista segítő magatartás terén (Schád–Schádné-Pócza-Schád, 2007).

Különböző szakmák eltérően fogalmazzák meg saját segítő feladatukat. A lelki gondozás (pasztoráció) találkozás, kölcsönös segítség és kihívás a keresztény életre (Sávai, 2007). A pedagógia feladata a személyiségfejlődés segítése; más szóval az ember spontán és szándékos szocializációja, nevelése, oktatása, képzése (Nagy, 1995). A biomedikális orvoslási szemlélet szerint a segítés a biológiai működési zavarok elhárítása (betegség kezelése) (Sarafino, 1990). A klinikai pszichológia segítő aktivitása a mentális betegek életminőségének javítására fókuszál (Schofield, 1969). Az egészségpszichológia feladata segíteni az egészségmagatartás kialakulását, fenntartását (Kulcsár, 1998). A mentálhigiéné feladata segíteni a lelki problémák kialakulásának megelőzését (Buda, 1995).

szótlan, vagy szóbeli felhívására, hogy azt szorongatott helyzetéből kijuttassa”⁶⁰ (Hárdi, 1992). Közösségi segítségnyújtásként értelmezünk minden olyan tevékenységet, amelyet létező közösség azért végez, hogy önmaga és/vagy tagjai problémáit kezelni tudja és amelyek adott problémával küzdő embereket abban támogatnak, hogy képesek legyenek közösséget alkotni és eredményesen működtetni, problémájuk kezelése érdekében (Tóbiás, 2011).

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 mentálhigiénia, a ventiálláció azok számára is szükségesek, akik nem küzdenek deklasszációs, szociokulturális vagy lelki kihívásokkal) (Niemeyer, 2000).

A szociálpedagógia mindig is a neveléstudomány mostohagyermeké volt (Giesecke, 2000), hiszen az intézményekben gondolkodók elsősorban az iskola falai között képzeltek 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 – kiszélesedett annak ügyfélköre, így a szakmában dolgozók és a képzésben résztvevők létszáma is megnőtt (Kozma-Tomasz, 2000), követeli saját emancipációját: minimumprogramjában arra formál igényt, hogy az iskolában történő kognitív tanulás mellé a szociálpedagógiai térben történő szociális tanulás ismertessék el. Mára a szociális munkából kinőtt ifjúsági munka igen tágan értelmezett. Tárgya a kirekesztéstől-segítségnyújtástól, a prevención-bevonáson át, a részvételig-empowermentig terjedő íven minden, ami a fiatalok esélye, esélyteremtése, társadalmi integrációja szempontjából fontos. A tevékenység ma már nem csak krízisszituációkban jelenik meg, hanem annak

⁶⁰ A segítő kapcsolat egy folyamat, amelyben az adott emberi probléma területén integráltabb (összszervezettebb) személyiség - vagyis a segítő - irányított foglalkozásokon keresztül segít a rászorulóknak pszichés problémáit, viselkedészavarát, valamint szociális gondjait és nehézségeit kezelni, illetve megoldani.” (Nagyné Schiffer, 2010).

prevenációját 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 választásos életrajzi modell elterjedése okán már nem lehetséges az univerzális tanácsadói (tulajdonképpen döntés a fiatal helyett) szemlélet, azt fel kell váltssa a segítő attitűd („mindenki a saját életének legnagyobb szakértője”) (Thiersch, 2000).

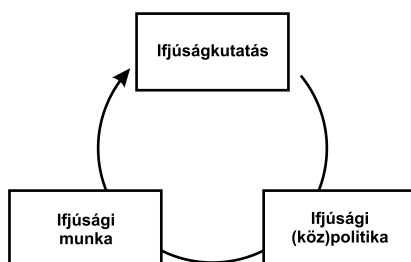
KÖZMŰVELŐDÉSI TRADÍCIÓ

A harmadik tradíció részben a szabadidős térben, részben a tanórán túli iskolai világban értelmezett közművelődési hagyomány, különösen az iskolától független táborok, ifjúsági önkormányzatok, ifjúsági házak, klubok, közösségi terek már a rendszerváltás előtt is a közösségfejlesztés természetes közegei, fontos színterei közé tartoztak. A francia eredetű animátorkultúra átvételével a térségi vagy településfejlesztő animátorok a falvak elnéptelenedés ellenszerét keresve, az ifjúsági- és gyerekanimátorok az ifjúsági térben – valamennyiük közművelődési, népművelő gyökerekből táplálkozva – végezték tevékenységüket már a nyolcvanas években is Magyarországon. A Magyar Művelődési Intézet által szervezett klubvezető képzés, illetve a Magyar Úttörők Szövetségén belüli ifivezető-képzés mind az animáció jegyeit viselte magán. Mai ifjúsági munkabeli örökségük, hogy az animált közösségi környezet rendszeres vagy intenzív biztosításával az iskolai intézmény- és hatalomszerkezetén túlmutatóan teret adjanak a nemformális tanuláshoz, öntevékenységének, önszerveződésének, önfejlesztésének, a fiatalok és közösségeik együttműködésének és aktivitásának támogatására. Természetesen az elmúlt negyedszázad – különösen a szabadidős tér posztmodernben elnyert szocializációs szerepe (Nagy, 2013) okán – ezt a teret is átalakította: amelyet jól jellemez, hogy a magyar ifjúság a rendszerváltás előtti táborok fiataljaiból, hogyan változott az ezredfordulós fesztiválok ifjúságává, majd a tízes évek screenageivé.

AZ IFJÚSÁGI MUNKA MAGYARORSZÁGI ÉRTELMEZÉSE

A posztmodern társadalomban egyértelművé vált: nem lehetséges egyetlen társadalmi intézményben az összes szocializációs feladatot teljesíteni, az egyszínű szocializációs minta inkább káros a szocializációs folyamatra, mint hasznos, ezért a szocializáció a pedagógiailag tervezett intézmények komplexitásában és kontextusában értelmezhető csupán, s az egyes intézmények itt kell meghatározzák pedagógiai feladatukat (Giesecke, 2000). Az ilyen értelemben tehermentesített iskola koncepciója kifejezetten feltételezi az iskolán túli pedagógiai terek létét. E terek kitöltésére az ifjúsági munka alkalmas eszköz lehet, akkor is, ha az más szabályok szerint működik mint az iskola, s annak térbeli és időbeli kiterjeszhetősége jóval csekélyebb is, mint az iskolai téré.

Az európai fősodor az ifjúsági munkát az ifjúságügy gyakorlati részeként értelmezi, ahol az ifjúságkutatás során felmerült problémákat, az ifjúsági (köz)politika transzformálja feladatokká és az ifjúsági munka építi be ezen feladatokat, megoldásokat, módszereket a mindennapokba (1. ábra):



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

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 vonzóknak kell lenniük a fiatalok számára (önkéntesség), nemformális 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, nemformális 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 fiatalt, mint egyént, hanem az ifjúságot, mint társadalmi csoportot tartják figyelmük fókuszában. 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 nemformális tanulási elemek). 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 újraszerkeszt 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.

Mi magunk az ifjúsági munkára, mint pedagógiai eszközre tekinthetünk, amely maga sokoldalú és többértékű gyakorlat sokszínű témákban és terepeken és amely a legkülönbözőbb fiatalokat kívánja elérni a strukturálatlan aktivitásoktól a tervezett programokig tartó íven (Cousseé, 2009).

Kátai (Kátai, 2006) megfogalmazásában az ifjúsági munka a fiatalokra irányuló komplex pedagógiai és szolgáltató folyamatok összességének gyakorlata. Az ifjúsági munka már nem csak ifjúsági szervezetekben, ifjúsági házakban, hanem új szolgáltatási területeken is utat tör magának (Thole, 2000): az utcai szociális munka ifjúsági megfelelője a felkereső ifjúsági munka, a kalandparkok, a szurkolói-projektek, a közösségi programok, az ifjúsági tanácsadás mind-mind az ifjúsági munka sajátja.

Különbséget tehetünk 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 az ifjúsági munka a kommunikatív önszabályozás területe, amelynek nevelési koncepciója kifejezetten bátorítja a kérdésfeltevést, az önállóságot, az autonóm megközelítést (Mollenhauer, 2000). Jellemzői az önkéntesség, a nyíltvégűség és a személyközpontúság (Taylor, 2012). Pedagógiai jelentősége, hogy alacsony küszöbű, anonim, ügyfélközpontú és nyitott (nyíltvégű), azaz 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. Ilyen értelemben az ifjúsági munka jól körülhatárolható, ám „befejezetlen” meghatározású tevékenység, mert egy állandóan változó, fejlődő gyakorlatot jelez (Davies, 2009). 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 (amely nem csak térben, de a jövőtervezést tekintve is értelmezett) (Spence, 2011). Az ifjúsági munka – megközelítését tekintve – a „vedd el, vagy hagyd ott” álláspontjára helyezkedik, amely jelentősen eltér a formális oktatási rendszer megközelítésétől (Coussée et al, 2010). Másként fogalmazva: 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 ifjúsági munka jellegzetességei (Mollenhauer, 2000 után):

- A nevelési szabályrendszer intenzitása 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 már előre meghatározva, sokkal inkább a kommunikáció során folyamatosan keletkeznek.
- Társadalmi funkció szerint: az ifjúsági munka terén belül csak a résztvevők döntenek bizonyos szerkezetek, intézmények létrehozásáról, megváltoztatásáról, eleve elrendelt elem nincs.
- Módszerek szerint: az ifjúsági munka módszertani repertoárja jóval bővebb bármely másfajta pedagógiai tevékenységénél.

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.
- Az alacsony küszöbűség: azaz az igénybevételi feltételek hiánya.

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 eszköznak 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). Emellett 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). Ilyen értelemben az ifjúsági munka integrációs eszköz is: e szociális befogadás és a felnőtt társadalomba való beilleszkedés eszköze, így az ifjúsági munka pedagógia céljai sosem lehetnek függetlenek a társadalmi kontextustól (Verschelden et al, 2009).

Az ifjúsági munkában kétségtelenül nincs olyan általános szabályzata, amely a társadalom által megkívánt tanulási folyamatokat és célokat összegezné (vö.: alaptantervek és kerettantervek), mindazonáltal ez nem hiányzó elem, hanem a karakter jellegzetessége (Müller, 2000). A pedagógiai viszonyokat kizárólag szabályszerű társadalmi intézményekbe terelve ugyanis merev nevelési területek jönnek létre, hiszen a nevelő szerepe, feladata és eljárásrendje előírt. Ilyen terület többek között az iskola, a szakmai képzés, a nevelőotthon. A kevésbé intézményesített pedagógia tér (vö.: a szabadidő intézményesítetlenségével), sokkal mozgékonyabb, dinamikusabb és mindig a konkrét élethelyzetből indul ki (Mollenhauer, 2000), így a legkevésbé teremti újra a korábbi hatalmi helyzetet. Az ifjúsági munka ilyen értelemben nem egyszerűen a hagyományos intézményi tér kibővítése. Az ifjúsági munka lényege ellentmondásosságában és változatosságában rejlik, amely sokkal inkább „modellezi” a való világot, mint a hagyományos pedagógiai intézmények zártsága és tervezettsége (Mollenhauer, 2000).

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 sem helyes lépés az ifjúsági munka integrálása az iskolai térbe, mert az iskola nem alakíthatja ki az ilyenfajta tér megvalósításához szükséges feltételeket. A képzés és az élethosszig tartó tanulás – akár ennek iskolai, akár nemformális válfaja – az ifjúsági munka központi eleme (Williamson, 2002), ahol feltétlenül szükséges a nemformális képzések valódi alkalmazását szorgalmazni. Bár Europa-szerte ettől hangos, de a valóságban ez még mindig nagyon esetleges (Williamson, 2008; Williamson, 2002), pedig az oktatás ilyen szellemű megújítása az egyik legfontosabb európai feladat. Még mindig úgy tűnik,

hogy a pedagógia elsősorban azt jelenti, ahol a tanár közvetíti a tudást, nem pedig azt, ahol a tanulók megértése fejlődik (Williamson, 2008). Az bizonyos, hogy az oktatási rendszereknek mindenhol fel kell még ismerni a nemformális tanulás fontosságát és integrálni kell a nemformális képzéseket (Mairesse, 2009). 2008-ban az Európa Tanács megbízásából készített jelentés (European Council, 2008) kiemelte, hogy az ifjúsági munka gyenge pozícionáltsága részben azzal indokolható, hogy Magyarországon még mindig túlságosan kevésbé elismert a nemformális tanulás gyakorlata (Oross, 2016)⁶¹.

Az ifjúsági munka maga is identitáskrízissel küzd, mert egyszerre kell megfeleljen a szociális integráció feladatának és a mai (értsd: információs) társadalmi kihívásoknak (Lorenz, 2009). Így az ifjúsági munka nem csak a felnevelkedéshez szükséges támogatást kell megadja, hanem a jelenorientáltság miatt épp a jelenhez kötődő élethelyzetek kezeléséhez is hozzá kell járuljon. Az identitáskrízist jellemzi, hogy miközben az ifjúsági munka elfogadja a különbségeket és a sokszínűséget, aközben egyenlőséget és összetartozást tűzi zászlajára (Coussée, 2010). Ezzel kapcsolatban két forgatókönyvet képzelhetünk az ifjúsági munka (és más humán szolgáltatások) 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 (pedagógiai, szociális, közművelődési stb.). A szimbolikus megközelítés „mi voltunk itt előbb” kompetencia-háborújában viszont csak az ügyfelek veszhetnek (Lorenz, 2009).

Összességében az ifjúsági munka nem tart igényt hatósági, csak szolgáltatói szerepkörre, a nemformális módszerek primátusát vallja, a szabadidős közegeknek kiemelt figyelmet szentel és alacsony küszöbű, nyíltvégű pedagógiai folyamatban gondolkodik. Újjáértelmezett feladatát eképp fogalmazhatjuk meg: a választásos életrajz kapcsán az autonóm életvilágok sokféleségének támogatása és a társadalomba való beilleszkedésnek összeegyeztetése a fiatalkorban, mint önálló életszakaszban, és mint a felnövés folyamata során (vö.: a Nemzeti Ifjúsági Stratégia küldetésével), annak érdekében, hogy az életpálya nagyobb törésektől mentes folytonossága megőrizhető legyen.

⁶¹ Az Európai Tanács általában is azt hangsúlyozza (Európa Tanács, 2012) – összhangban az Unió Ifjúsági Stratégiájával (Európa Unió, 2009) – hogy a nem formális és informális tanulás útján szerzett tanulási tudás, készségek és kompetenciák nem eléggé elismertek, holott az javítja a foglalkoztathatóságot és az egész életen át tartó tanulás iránti motivációt.

FORRÁS, IRODALOM

- ANDORKA, R. (2006): *Bevezetés a szociológiába*, Osiris Kiadó, Budapest
- BEKE M., DITZENDY K. A., NAGY, Á., (2004): *Áttekintés az ifjúsági intézményrendszer állami és civil aspektusairól*, Új Ifjúsági Szemle 4. szám
- BESSENYEI, I. (2007): *Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az E-learning 2.0 és a konnektivizmus*, <http://bit.ly/i6T3wq>, letöltve: 2015.10.11.
- BUDA, B. (1995): *A mentálhygiéné szemléleti és gyakorlati kérdései*, Támasz, Budapest
- COUSSÉE F. (2010): *The history of youth work – Re-socialising the youth question?*, 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, Starsbourg, Cedex
- COUSSÉE, F. (2009): *Youth work and its forgotten history: a view from Flanders*, in VERSCHELDEN, 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., VERSCHELDEN, G., VAN DE WALLE, T., MEDLINSKA, M., WILLIAMSON, H. (2010): *The history of European youth work and its relevance for youth policy today – Conclusions*, 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, Starsbourg, Cedex
- CSÁNYI, V. (2011): *Társadalom és ember*, Gondolat, Budapest
- DAVIES, B. (2009): *Defined by history: youth work in the UK*, 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
- EURÓPAI COMISSION (2012): *A tanács ajánlása a nem-formális és informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről*, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A32012H1222\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A32012H1222(01))
- EUROPEAN COMISSION (2009): *An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering. A renewed open method of coordination 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, 2009.4.27. COM(2009) 200 végleges, [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM: 2009:0200:FIN:HU:PDF.](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0200:FIN:HU:PDF.), letöltve: 2014.03.12.
- EUROPEAN COMMISSION DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE: *Quality Youth Work*, Brussels, 2015, http://ec.europa.eu/youth/library/reports/quality-youth-work_en.pdf, letöltve: 2015. 06.15.
- EUROPEAN COUNCIL (2008): *Youth Policy in Hungary, Conclusions of the Council of Europe international review team*, Council of Europe Publishing, Strasbourg
- EUROPEAN UNION (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, letöltve: 2015.04.01.
- GIESECKE, H. (2000): *Iskola és szociálpedagógia*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk.): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- HÁRDI, I. (1992): *A lélek egészségvédelme. A lelki egészségvédelem jelene és távlatai*, Springer Tudományos Kiadó, Budapest
- ILLICH, I. (1971): *Deschooling Society*, Calder and Boyers
- KARÁCSONY, S. (1998): *A csucsai front – egy tanár és egy osztály története*, NIS kiadó, Kolozsvár
- KÁTAI, G. (2006): *Gondolatok az ifjúságpolitikáról és eszközeiről*, Belvedere, Szeged
- KOZMA, T., TOMASZ G. (szerk) (2000): *Szociálpedagógia*, Osiris, Budapest
- KULCSÁR, ZS. (1998): *Egészségpszichológia*, Elte Eötvös, 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
- MIHÁLY, O. (1999): *A polgári nevelés radikális alternatívái*, in: MIHÁLY, O. (szerk.): *Az emberi minőség esélyei – pedagógiai tanulmányok*, Okker Kiadó, Budapest

- 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
- MÜLLER, W. C. (2000): *Mi az ifjúsági munka? Első kísérlet egy elméletalkotásra*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): Szociálpedagógia, Osiris, Educatio, Budapest
- NAGY, J. (1995): *Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére*, Magyar Pedagógia, 3-4. szám.
- NAGY, Á. (2013): *Szocializációs közegek*, Replika 83.
- NAGYNÉ, SCHIFFER, R. (2010): *Részfeladatok a szociális problémamegoldásba*, C-Vision Kft., Budapest
- NATORP, P. (2000): *Nevelés és közösség*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): Szociálpedagógia, Osiris, Educatio, Budapest
- NIEMEYER, C. (2000): *A weimari szociálpedagógia keletkezése és válsága*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): Szociálpedagógia, Osiris, Educatio, Budapest
- OROSS, D.: *A magyar ifjúságpolitika „folyamatos megszakítottságának” története*, in NAGY, Á., OROSS, D. (szerk) (2016): Ifjúságügy-szöveggyűjtemény, UISZ Alapítvány, Budapest
- SARAFINO, E. P. (1990): *Health Psychology. Biopsychosocial interactions*, Wiley, New York
- SÁVAI, J. (2007): *A lelkipáter elmélete és gyakorlata*. Hefop
- SCHÁD, L., SCHÁDNÉ ZÁMOLYI, J., PÓCZA, E., SCHÁD, E. (2009): *A „hálóink” fogságában(?)*, Segítők IV. Konferenciája. „Hálók a segítségben” Marosvásárhely, 2009.11.06-07.
- SCHLIEPER, F. (2000): *A szociális nevelés értelme és a szociálpedagógia feladatköre*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): Szociálpedagógia, Osiris, Educatio, Budapest
- SCHOFIELD, W. (1969): *The role of psychology in the delivery of health services*, American Psychologist, 24. szám
- SOMOGYI, J. (2000): *Iskolaügy 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, Starsbourg, Cedex
- THIERSCH, H. (2000): *Szociálpedagógia és neveléstudomány*, 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
- TÓBIÁS, L. (2011): *A segítségnyújtás közösségi formái, módszerei, sorstárs segítés - interprofesszionális szemléletű közösségi szociális munkára felkészítés alternatívái*, Széchenyi István Egyetem, Győr
- 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, Starsbourg, Cedex
- WILLIAMSON, H. (2002): *Supporting young people in Europe – principles, policy and practice*, Council of Europe Publishing, Strasbourg
- WILLIAMSON, H. (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, M. (2000): *A modern társadalom és szociálpedagógiája*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- WROCZYNSKI, R. (2000): *A társadalompedagógia területe és feladatai*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest