

ÚTMUTATÁS ELVÁRÁS NÉLKÜL A SZOCIÁLPEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS¹

NAGY Ádám²

ABSTRACT

The paper briefly reviews the circumstances leading to socialpedagogy and the socialpedagogical approach. This approach is counterbalanced by the obligation-based institutional pedagogy. That's why we try to describe of circumstances of the conceptual approach of social pedagogy from its mutual acceptance, as a "contractual" aspect. We also look at the meaning of the concept that now includes two theorems: the social work based socialpedagogy and pedagogical-based social pedagogy, arguing for this latter extended learning space theory.

KEYWORDS

socialpedagogy, socialpedagogy vs. insitutional pedagogy, socialpedagogy in education, socialpedagogy in social work,

BEVEZETÉS

A modern társadalom kifejlődésekor erős volt a hit abban, hogy az ifjúsági nevelés valamennyi problémájára az iskolai oktatás választ lesz képes adni, többek közt lehetőséget teremtve arra, hogy mindenki „azonos helyzetből” kezdje meg pályáját [1]. Ugyanakkor azt kellett tapasztalni, hogy az iskola, vagy gyakorlatiasabban fogalmazva a tankötelezettség bevezetése egyedül nem volt képes a modernitásba való átmenet ifjúsági problémáit kezelni, sőt a társadalmi szelekció küldetését elvállalva újabb feszültségek forrása lett [2] [3]. A szociálpedagógiai szemlélet – s nyomában a szociálpedagóga mint tudományos diszciplína kialakulása – épp ennek a reménynek a kudarcát, illetve az arra adott választ tükrözte (amely persze nem jelenti azt, hogy az iskola nem segített valamelyest a fenti meritokratikus elképzeléshez közelebb jutni, de azt mindenképp, hogy nem az iskola lett az egyetlen, pusztán az első lépés ezen az úton). Sőt épp az iskola „hozta felszínre az életpálya megindítását biztosító feltételek bonyolultságát”, ekkor lettek nyilvánvalóak a végletekig eltérő előfeltételek [4].

A pedagógiai viszonyokat kizárólag szabályszerű társadalmi intézményekbe terelve merev, bürokratikus túlszabályozott pedagógiai területek jönnek létre, hiszen a nevelő szerepe, feladata és eljárásrendje e területeken előírt. Ilyen terület többek között az iskola, nyomában az óvoda, a kollégium, később az iskolásodó szakmai képzés, végül a gyermekvédelmi kihívásokra is az államtól felügyelt intézményes megoldás, a lencséből, árvaházból kinőtt nevelőotthon, „javító intézet”. A kevésbé intézményesített-intézményesülő pedagógiai tér, sokkal mozgékonyabb, dinamikusabb és jellegzetesen mindig a konkrét élethelyzetből, fejlesztést, támogatást, helyreállító nevelést, korrekciót igénylő diagnózisból indul ki [5], így a legkevésbé teremti újra a korábbi hatalmi helyzetet.

Mindezek ellenére az intézményesített iskolarendszer arra törekszik, hogy a generációs szocializációs folyamatokat lehetőleg egy intézménybe terelje, s akik képtelenek ezen intézményes

¹ Jelen munka a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj segítségével valósult meg.

² Nagy Ádám habil., PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Neveléstudományi Tanszék, Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno, e-mail: adam@nagydr.hu

keretrendszernek eleget tenni, azok az intézményen kívül rekednek. Míg a társadalom más szegmenseiben már régen elfogadott a fiatalok megnövekedett önállósága, az iskola paternalizmusával még mindig a hagyományos „átmeneti” ifjúságképet konzerválja [6]. Ílymódon az intézményekben gondolkodók elsősorban az iskola falai között képzeltek a „normális” szocializációt, míg az erre valamiért képtelenek ebből jórészt kimaradnak, s ezen kimaradók kifejezetten feltételezik, igénylik az iskolán túli pedagógiai terek létét, a „mostohagyerek” szociálpedagógiát.

A szociálpedagógia megszületése

Fentiekre tehát válaszként született meg a német, „weimari” eredetű, az európai államok mintegy harmadában-felében használatos kisközösségi irányultságú szociálpedagógiai fogalom³ [7]. Kialakulásában vélhetőleg szerepet játszott, hogy a modernitásban a közösségből (Gemeinschaft) absztrahálódó és individualizálódó társadalomban (Gesellschaft) [8] a pedagógiai individualizmus csaknem kizárólagos nyert teret [9], a társadalmi-pedagógiai problémák azonban ezzel mégsem oldódtak meg.

A klasszikus meghatározás szerint szociálpedagógia mindaz a nevelés, ami a családon és iskolán túlmutat, azaz a nevelés e „harmadik terep” elmélete és gyakorlata, minden pedagógiai territóriumot magába foglalva, ami az iskolán és a családon kívül esik [10]. Már a szociálpedagógia klasszikusai sem egységesen értelmezték a fogalmat: Nohl nemcsak a kezelést, de a megelőzést is szem előtt tartotta [11]; Schlieper szerint viszont az ifjúság gondozás állami tevékenység, s sem az iskolán és családon kívüli nevelés nem fedí 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 [9]. Mollenhauer is túlmegy a Baumer féle meghatározáson, véleménye szerint a szociálpedagógia lényegét az egyén társadalomba illeszkedése, illetve a generációk egymáshoz való viszonya jelenti [5], s míg a segítségnyújtás mint közösségi tevékenység értelmezhető pedagógia nélkül, a pedagógia és a szociálpedagógia nem értelmezhető a környezet hiányában. Rauschenbach [12] 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.

A szociálpedagógia két fő hagyományt tekint sajátjának: egyfelől a neveléstudományt, másfelől a szociális munkát. Diesterweg, a fogalom vélhetőleg első használója⁴ is valószínűleg azt kívánta kifejezni, hogy a fogalomnak egyszerre van pedagógiai és szociális „felelőssége” [13], egyszerre a neveléstudományi és a szociális munka diskurzus része [12]. „A szociálpedagógia kialakulása a neveléstudományon belül történt, de később a szociális munkával ötvözve új tudománnyá nőtt ki magát, amelyben mindkét elem egyformán fontos szerepet tölt be” [14], a két terület összefogása adja a szociálpedagógia lényegét [15].

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

³ A tartalmi kereteket túlnövi, de megjegyzendő, hogy a francia szociokulturális animáció, a svéd és finn tanuló körök, a dán szabadiskolák bár nem szociálpedagógiai néven nevezettek, de hasonló alapelveken nyugszanak.

⁴ Mások Magernek tulajdonítják az elsőséget [29].

sendő. Ráadásul tulajdonképpen bármilyen humán tevékenységben – ha máshogy nem, rejtve – benne van a nevelési szándék [13].

Intézményes pedagógia vs. szociálpedagógia

Annyit mindenesetre láthatunk, hogy az intézményes pedagógia és a szociálpedagógia eltérő megközelítésű. Míg az intézményes pedagógia hagyományosan individuális alapú⁵, addig a szociálpedagógia jórészt⁶ az organikus kisközösségi megközelítést vallja magáénak (1. táblázat). Natorp szerint a szociálpedagógia célcsoportja nem is az egyes ember, hanem maga a közösség, s célja ennek formálása [16]. Ezzel kapcsolatban arra hívja fel Schlieper a figyelmet [9], 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 [9], amely a tömegbefolyáshoz ugyan lehet elegendő, a neveléshez azonban nem. Emellett a közösségi szempontok hangsúlyozottan az individuális megközelítés mellé és nem helyébe kell lépjenek, mert a közösségi szempontok, a nevelés szociális oldalának túlhangsúlyozása (vagy akár kizárólagosságának emlegetése) is csapdahelyzetet eredményez [9]⁷: a nevelés és a neveléstan egyszerre individuális és szociális kell legyen.

A szociálpedagógia pedagógiai jelentősége, hogy nyitott (nyílt végű), azaz nincs előzetesen elrendelt, csak ajánlott tartalom vagy forma, azt a benne résztvevők alkotják, módszereiben jóval inkább megjelenik a laissez-faire pedagógia hagyománya. A pedagógiailag felhatalmazott személy nem gyakorol közvetlen és kizárólagosan követendő befolyást a folyamatokra, így nem tölti be a hagyományos tanár szerepét. Ilyen értelemben a szociálpedagógia „befejezetlen” meghatározású tevékenység, mert egy állandóan változó, fejlődő gyakorlatot jelez [17].

Míg az intézményes pedagógia korábban az elit pedagógiája volt (vö.: a premodern kolostortól a tankötelezettségig), addig a szociálpedagógia először a leszakadókra igyekezett megszólítani. Míg az intézményes pedagógia történelmileg top-down szerkezet (az elit felől teljesedett ki és lett valamennyi társadalmi csoport számára elérhető), addig a szociálpedagógia bottom-up fejlődött [18], hiszen először a társadalom leszakadó részei számára vált elérhetővé, a hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozás kapcsán alakult ki. Míg korábban a szociálpedagógia elsőrendű feladatának a társadalom leszakadó rétegeivel, illetve a testi, szellemi, szociális okból akadályozottakkal, veszélyeztetettekkel [9] 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 [19]⁸. Míg tehát a szociálpedagógia sokáig a nehéz helyzetben lévők kompenzációs lehetősége volt, s benne az alsóbb néprétegek felemelésének szándéka érhető tetten [14] [5], addig mára már nemcsak krízisszituációkban jelenik meg, hanem annak prevencióját is magáénak tekinti. Már nem a problémahelyzetek kezelése a feladata, hanem olyan képességek, készségek kialakítása, amely lehetővé teszi a társadalomba illeszkedést és ezen problémahelyzetek megelőzését. Miközben a szociálpedagógia társadalmi

⁵ Ennek nem mond ellent, hogy az ún. „szocialista pedagógia” ideológiája hamar feldúsult közösségi frazeológiával, az iskola rejtett tanterve ez esetekben is individualista logikára működött [32] [33] [34].

⁶ Ezt a nézetet nem mindenki osztja [15], sokszor az intézményes pedagógia feladatközpontúságát állítják a szociálpedagógia egyénközpontúságával szembe.

⁷ Amelybe a szociálpedagógiai diszciplína alapító atyái is nem egyszer beleestek.

⁸ Mondván, hogy a mentálhigiéniá, a ventiláció azok számára is szükségesek, akik nem küzdenek deklasszációs, szociokulturális vagy lelki kihívásokkal.

lényt szintetizál az egyénből, aközben meg is kell szabadítsa a társadalmi determinációtól [20].

A szociálpedagógia emellett nélkülözi a fiatalot tekintve a teljesítménykényszert [21]. Ellentétben a szociális munkával és az iskolai pedagógiával a szociálpedagógiai tevékenységnek nincs napirendszerű célkitűzése a fiatalok számára. Megközelítését tekintve a szociálpedagógia – ellenpontozva az intézményes pedagógia feladatközpontúságát [15] – a „vedd el, vagy hagyd ott” álláspontjára és az önértékelés fontosságának talajára helyezkedik, amely jelentősen eltér a formális oktatási rendszer megközelítésétől [22]. Másként fogalmazva a szociálpedagógia egyfajta útmutatás, elvárás nélkül („guidance without dictation”) [23]. Az iskola – immanens tulajdonságainál fogva – kénytelen a tanulók személyiségét egyformán kezelni, az egyén személyisége emiatt épp az iskolán kívül fog csak megnyilvánulni. Így a szociálpedagógia elsősorban az iskolán (családon) túli terek megmunkálását vállalja fel (amely majd az ifjúsági munkában szervesül ténylegesen az előzetes hatalmi szerkezetű mentes szabadidőben⁹).

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

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

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

A szociálpedagógia mai értelmezése

„Ma is két fő nézőpontot lehet azonosítani a szociálpedagógiában; az egyik azzal az elmélettel és tevékenységgel azonosítható, amely támogatja az embereket abban, hogy fejlődésük révén a társadalom, illetve a közösség tagjává válhassanak; a másik pedig azzal az elmélettel és gyakorlattal, mely a társadalmi kirekesztés megelőzésével és mérséklésével, a jólét előmozdításával foglalkozik.” [24].

⁹ Minden intézményesített nevelés a korábbi hatalmi helyzetet termeli és teremti újra [5].

Míg az angolszász megközelítés szerint a szociálpedagógia tulajdonképpen gyerekekkel történő szociális munka¹⁰, a német modell szerint a szociálpedagógia pedagógiai diszciplína [25] [26]. Oka ennek az is, hogy a „social” „Social” fogalom esetében az angolszász hagyomány inkább a szegény, kiszolgáltatott, szociális értelmezést, a német a társadalmi jelentést vallotta magáénak. Magyarországon a szociális szférában elsősorban az angolszász modell értelmezett, azaz a szociálpedagógiát szociális munkaként magyarázzák, ami leginkább szociális, gyermekvédelmi érintettségű, és aminek elsősorban nem fejlesztő, hanem korrekciós szemlélete van (vö.: a magyarországi szociálpedagógiai képzések leírása). E megközelítés alapja, hogy a személytelen iskola helyett a személyiség fejlesztésén alapuló iskolamodellt valósítson meg [27]. Az iskola ugyanis nem tanítja meg az egyénre figyelni a tanárt, holott a pedagógiai innovációk (pl.: drámapedagógia) bizonyítják, hogy eredménnyel lehetne ezt tenni [28]. A szociálpedagógia szociális munka értelmezése szerint [29] a szociálpedagógia elsősorban a sorsukra hagyott, mára a kisodródott fiatalok helyzetén kíván segíteni, s a paradigma a társadalmi konfliktusok elemzésének és kezelésének sajátos tudománya. Magyarán – miképp fentebb írtuk – a szociálpedagógia tulajdonképpen szociális munka gyerekekkel, sőt Sárkány értelmezésében összességében a szociális munkában jelenlévő pedagógiai aspektusról beszélünk csupán, s egyes elemzők a szociálpedagógiára egyértelműen mint a szociális munka sajátos formájára tekintenek [30]. A szociális munka gyerekek irányába történő ezen kiterjesztése tehát a szociálpedagógiát iskolán kívüli pedagógiai tevékenységként alig, vagy egyáltalán nem értelmezi.

Miután álláspontunk alapja épp fordított, azaz a szociálpedagógiát illetően a pedagógiai tér társadalmi kiterjesztése érdekében érvelünk, ezért fentiekkel (az angolszász megközelítéssel) nehezen tudunk azonosulni. Tulajdonképpen nem a szociális munka iskolabeli megjelenését vetjük el, pusztán nem ezt tekintjük, neveléstudományi alapállásból nem is tekinthetjük a szociálpedagógia lényegének. Hovatovább a pedagógia vízió szerint a szociálpedagógia alapja minden gyerek-fiatal, akár úgy értelmezve, hogy mindenki veszélyeztetett, akár afelől megközelítve, hogy a nem veszélyeztetettek számára is szükséges a szociálpedagógiai megközelítés. A szociálpedagógiai elképzelés nem az önkéntes részvétel alapján vázolja fel a paradigmát, míg a pedagógiai megközelítés esetében a kényszer hiánya – beleértve az absztrakt kényszerektől való mentességet is – miatt vélhetőleg a válogatás nélküli befogadás iránti nyitottsága jóval nagyobb. A Nohl-i elképzelés aszociálpedagógia szabadidős intézményein túlmenően ahhoz hatósági jogosítványokat rendelt (ifjúságvédelmi hivatal). Értelmezésében a szociálpedagógia felöleli a házassági tanácsadástól, a terhességi támogatáson át a csecsemőgondozáson és szülőtámogatáson, valamint nevelési tanácsadón keresztül az óvodáig, napköziig, pályaválasztási tanácsadóig és népfőiskoláig tartó ívet [11]. Ez pedagógia szolgáltatás-alapú megközelítésétől kifejezetten idegen. A pedagógiai szociálpedagógia nem tart igényt hatósági, csak szolgáltatói szerepkörre, mert így tartja összeegyeztethetőnek a szabadidős térben az egyén választási jogát (vö.: önkéntes részvétel) és a társadalmi normativitást (a köte-

¹⁰ „Németországi, észak-európai és más kontinentális művekben is fellelhető az a nézőpont, hogy a szociálpedagógia célcsoportját a gyermekek és fiatalok jelentik, az angolszász országokban pedig – ahol fiatalabb jövevénynek számít a szociálpedagógia – szinte kizárólag a gyermekekkel, különösen a gyermekvédelem keretében gondozott gyermekekkel kapcsolatban említik a szociálpedagógiai tevékenységet” [24]. Ez érthető is, hiszen, ha korosztályi korlátot nem alkalmazunk, akkor a szociálpedagógia és a szociális munka kifejezés ugyanazt a fogalmat takarja (bár kétségkívül vannak, akik a szociálpedagógiai tevékenységet akár az egész emberi életre, de legalábbis a felnőttkorra is kiterjesztik [35] „Érinti mind a szociálisan orientált oktatási intézményeket, mind az oktatási orientációjú szociális intézményeket, elméleti keretet adva a szakmai tevékenységek számos fajtájának különböző területeken, mint a gyermekgondozás, az ifjúsági munka és a szociális munka” [24].

lehetőséggel ugyanis az szabadidő „szabad idő” jellege sérülne, lásd pl.: kötelező önkéntesség). A pedagógiai értelmezés egyik alapvetése az ügyfél anonimitása, de legalábbis csoporton belüli önmeghatározásának autonómiája, s ezen keresztül az alá-fölé rendeltség kiküszöbölése, míg a szociális munkában ilyen elvárás nincs. A pedagógiai értelmezés nem az iskola-kötelezett korúakban gondolkodik, hanem saját ifjúsági meghatározása alapján a felelős gyermekkor, serdülőkor, fiatal felnőttkor fiataldefinícióját használja [31], erős intergenerációs kapcsolatokkal. Míg a szociális munka értelmezés elérhetősége bottom-up elérési logikán fejlődött, azaz először a szükséghelyzetben lévőknek nyújtott segítséget, majd ez fokozatosan terjedt ki a kevésbé marginális helyzetben lévők irányába, addig az alacsonyküszöbűség, azaz az igénybevételi feltételek hiánya az egyik legfontosabb pedagógiai alapelv, ily módon kínálva szolgáltatását mindenki részére (még akkor is, ha a szolgáltatás tervezésénél lehet szempont a hátrányos helyzetű rétegek fellelhetősége) (2. táblázat).

2. táblázat: *A szociálpedagógia szociális munka és pedagógiai értelmezésének különbsége¹¹*
(forrás: saját szerkesztés)

	Szociális munka szociálpedagógiája	Pedagógiai szociálpedagógia
Jelentése	Szociális munka gyerekekkel	Pedagógiai tevékenység iskolán kívül
Kialakulása	Bottom-up elérés, pedagógiai segítség nyújtása a szükséghelyzetben lévőknek	Alacsonyküszöbű szolgáltatás, elérhető bárki számára
Megközelítése	Korrekciós	Prevenációs-fejlesztő
Célcsoportja	Marginalizálódó gyerekek	Minden gyerek (avagy mindenki veszélyeztetett)
„Szociál” jelentése	Kiszolgáltatott	Társadalmiasított
Részvételi kötöttsége	Kötelezettség (egyres értelemben akár hatósági jogköörök is)	Önkéntesség és motiváció, Csak szolgáltatási feladatok
Ügyfél-azonosítás	Azonosított ügyfél	Akár anonim ügyfél /önmeghatározást tűrő közeg
Korosztályi fókusz	Iskolakötelezett kor	Ifjúsági világ (felelős gyermekkor, serdülőkor, fiatal felnőttkor), intergenerációs kapcsolatokkal

ÖSSZEGZÉS

A tanulmányban röviden áttekintettük a szociálpedagógia, illetve a szociálpedagógiai szemlélet kialakulásához vezető körülményeket. A szociálpedagógiai megközelítés kialakulásával kapcsolatosan – mintegy ellenpontozva a kötelezettségalapú intézményes pedagógiát – számba vételre került a szociálpedagógia kölcsönös elfogadáson, mintegy „szerződésen” alapuló szempontrendszer.

A szociálpedagógia mai értelmezése két fő irányzatot is magába foglaló jelentéstartalom: a szociális munka megközelítésű szociálpedagógia és a pedagógiai alapvetésű szociálpedagógia. Előbbi nagyobb beágyazottságú, utóbbi megújított értelmezés: e dolgozatban fenti, kiterjesztett tanulási tér elméletű szociálpedagógiát igyekeztünk körvonalazni.

¹¹ E táblázat csak a különbségekre fókuszál, a hasonlóságok felsorolása jóval hosszabb teret igényelne.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] BOURDIEU, P. (1974): *Az oktatási rendszer ideologikus funkciója*, in MELEG, CS. (1996) (szerk.): *Iskola és társadalom, szöveggyűjtemény I.*, JPTE Tanárképző Intézet, Pedagógia Tanszék, Pécs
- [2] LORÁND, F. (2002): *Cui prodest*, in FÁBRY, B., KNAUSZ, I., NAHALKA, I., TRENCSENYI, L. (szerk.): *Értékek és generációk*, Okker, Budapest
- [3] FERGE, ZS. (2008): *Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek?*, *Esély* 2. szám
- [4] WROCZYNSKI, R. (2000): *A társadalompedagógia területe és feladatai*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk.): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- [5] 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
- [6] ZINNECKER, J. (1993a): *A fiatalok a társadalmi osztályok terében (Új gondolatok egy régi témához)*, in GÁBOR, K. (szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*, Belvedere, Szeged
- [7] TELEKI, B. (2010): *Szociálpedagógus az Egyesült Államokban*, *Scientia Pannonica*, 3. szám, http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=106&Itemid=42Thiersch, 2000
- [8] TÖNNIES, F. (2004): *Közösség és társadalom*, Gondolat, Budapest
- [9] SCHLIEPER, F. (2000): *A szociális nevelés értelme és a szociálpedagógia feladatköre*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk.): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- [10] 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* Weheim-Basel
- [11] NOHL, H. (2000): *Nevelési szándék az állami ifjúságvédelemben*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk.): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- [12] RAUSCHENBACH, T. (2000): *Szociálpedagógia – tudományos diszciplína előkép nélkül*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk.): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- [13] TUGGENER, H. (2000): *Szociális munka*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk.): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- [14] THIERSCH, H. (2000): *Szociálpedagógia és neveléstudomány*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk.): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- [15] BUDAI, I. (1990): *A tanító és szociálpedagógus-képzés integrációja egy képzési modellben*, *Magyar Pedagógia* 1-2. szám.
- [16] NATORP, P. (2000): *Nevelés és közösség*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk.): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- [17] DAVIES, B. (2009): *Defined by history: youth work in the UK*, 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,

- [18] GIESECKE, H. (2000): *Iskola és szociálpedagógia*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): Szociálpedagógia, Osiris, Educatio, Budapest
- [19] KOZMA, T., TOMASZ G. (szerk) (2000): *Szociálpedagógia*, Osiris, Budapest
- [20] WINKLER, M. (2000): *A modern társadalom és szociálpedagógiája*, in KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): Szociálpedagógia, Osiris, Educatio, Budapest
- [21] BUDAI, I (1994): *Egy képzési program körvonalazódása*, Család, Gyermek, Ifjúság 5. szám
- [22] 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., MEĐLIŃSKA M., WILLIAMSON H. (szerk): The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today, Volume 2, Council of Europe-European Union, Starsbourg
- [23] 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,
- [24] SZÖLLŐSI, G. (2017): *A szociális munka és szociálpedagógia tudományos diskurzusok, kutatási területek* In Nagy Ádám (szerk.): Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században, Pallasz Athene Egyetem, ISZT Alapítvány, Kecskemét
- [25] HEGYESI, G (1993): *Szociálpedagógia és szociális munka*, Iskolakultúra 10. szám
- [26] S. FARAGÓ, M (1993): *A szociálpedagógiai tudás az oktatáspolitikai intézményrendszerében*, Iskolakultúra 10. szám
- [27] TALYIGÁS, K (1993): *A szociálpedagógia történetéhez*, Iskolakultúra 10. szám
- [28] GABNAI, K (1993): *A képzők képzéséről*, Iskolakultúra 10. szám
- [29] SÁRKÁNY, P. (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*, Jel Kiadó, Budapest
- [30] ASQUITH, S., CLARK, C, WATERHOUSE, L. (2008): *A szociális munkások szerepe a 21. században*, Kapocs, 2. szám <http://www.nesszi.hu/kiadvanyok/kapocs-letolthetolapszamai/kapocs-2008/85/news>, letöltve: 2016.12.20.
- [31] NAGY, Á. (2013): *Az ifjúsági korosztályok meghatározásának egyéni életúton alapuló paradigmája*, in SZÉKELY, L. (szerk.): Magyar Ifjúság 2012 – tanulmánykötet, Kutatópont, Budapest
- [32] SZABÓ LÁSZLÓ, T. (1988): *A „rejtett tanterv”*, Magvető, Budapest
- [33] MIHÁLY, O. (1999): *A polgári nevelés radikális alternatívái*, in: MIHALY, O. (szerk.): Az emberi minőség esélyei – pedagógiai tanulmányok, Okker Kiadó, Budapest
- [34] LORÁND F., MIHÁLY, O. (1984): *Vázlat a szocialista nevelőiskoláról*, Országos Pedagógiai Intézet, Budapest
- [35] 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