

SZOCIÁLPEDAGÓGIA

2017/3–4.

DISKURZUSOK, HORIZONTOK



Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Vác

2017

SZOCIÁLPEDAGÓGIA V. ÉVFOLYAM, 2017/3–4. SZÁM

DISKURZUSOK, HORIZONTOK

(tematikus szám)

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2064-2709

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola

2600 Vác, Konstantin tér 1–5.

Felelős kiadó: LIBOR JÓZSEFNÉ

A folyóirat szakmai partnere: MTA Pedagógiai Bizottság, Szociálpedagógia Albizottság

Szerkesztőség

Főszerkesztő: MÁNDI NIKOLETTA (AVKF) / Főszerkesztő-helyettes: TAMÁSKA MÁTÉ (AVKF) / Alapító főszerkesztő: SÁRKÁNY PÉTER (Eszterházy Károly Egyetem) / BÁDER IVÁN (AVKF) / ELEKES GYÖRGYI (AVKF) / GORTKA-RÁKÓ ERZSÉBET (Debreceni Egyetem) / SZARKA EMESE (AVKF) / UDVARVÖLGYI ZSOLT (AVKF)

Szerkesztőbizottság

BÁNYAI EMŐKE (Károli Gáspár Református Egyetem) / DÓSA ZOLTÁN (Babeş-Bolyai Tudományegyetem) / F. DOMBI ALICE (Szegedi Tudományegyetem) / HAÁSZ SÁNDOR (Soproni Egyetem) / HADNAGY JÓZSEF (Eszterházy Károly Egyetem) / ARNO HEIMGARTNER (Universität Graz) / PORNÓI IMRE (Debreceni Egyetem) / R. RIEZ ANDREA (Pázmány Péter Katolikus Egyetem) / SIMONIK PÉTER (Széchenyi István Egyetem) / SOÓS ZSOLT (Debreceni Egyetem) / SZÖLLŐSI GÁBOR (Pécsi Tudományegyetem) / TORKOS KATALIN (Nyíregyházi Egyetem) / TRENCSENYI LÁSZLÓ (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Szerkesztőségi titkár: FEHÉR ÁGOTA

Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA

Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Borítókép: ELEKES GYÖRGYI

Készült a Köménymag Nyomdában (Vác). Felelős vezető: PANTALI BENCE

A folyóirat 2018-tól új kötetszámozással jelenik meg, évente két alkalommal.

Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: szocialpedagogia@avkf.hu

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

TARTALOM

TANULMÁNYOK

DOMBI EDINA – NAGY MARIANN: A Szegedi Fegyház és Börtön elíteltállományán végzett kérdőíves vizsgálat eredményei. Az időperspektíva elméletében rejlő reszocializációs lehetőségek.....	5
SOÓS ZSOLT: Szociális ismeretek oktatása a pedagógus BA képzésekben.....	24
SÁROSI TÜNDE: A szemléletformálás és érzékenyítés útvesztői az Iskolai Közösségi Szolgálat programjaiban.....	39
TÉSITS RÓBERT – ALPEK B. LEVENTE – HOVÁNYI GÁBOR: A komplex, országos humán erő forrás-fejlesztés néhány tapasztalata a konvergenciaregiókban....	51
ELEKES GYÖRGYI: Közösség és tér. A térbeliség hatása a társadalmi identitásra Borsod és Baranya gettósodott térségeiben.....	78

BESZÉLGETÉS

BÁDER IVÁN: Dr. Beer Miklós püspök a „Szocped Cafe” vendége	91
---	----

MŰHELY

BUDAI ISTVÁN – SZÖLLŐSI GÁBOR: Párhuzamosságok vs. metszéspontok. Gondolatok a szociálpedagógiai diskurzushoz.....	109
NAGY ÁDÁM – TRENCSENYI LÁSZLÓ: Társadalmiasított pedagógiát! A hazai szociálpedagógiai diskurzus állásához.....	117
RÁKÓ ERZSÉBET – SÁRKÁNY PÉTER: A szociálpedagógia egysége és sokfélesége.....	122
MÁNDI NIKOLETTA: Gondolatok a <i>Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században</i> c. kötet kapcsán.....	129

MAPPA

P. MIKLÓS TAMÁS: Emlékezés a munkás gyermekbarátokra. 100 éve alakult meg a Magyarországi Munkások Gyermekbarát Egyesülete.....	143
---	-----

RECENZIO

SZARKA EMESE: Egy kötelező kuriózum. (TAMÁSKA MÁTÉ és SÁRKÁNY PÉTER szerk.: <i>A tanulás helyei: iskolaépítészet</i> . Martin Opitz Kiadó, Budapest 2017)...	157
SEBESTYÉN EMŐKE: Beszámoló „A szöveg szerepe a pedagógiában” c. szakmai műhelykonferenciáról.....	169
SZERZŐINK.....	173



Dombi Edina – Nagy Mariann

A SZEGEDI FEGYHÁZ ÉS BÖRTÖN ELÍTÉLTÁLLOMÁNYÁN VÉGZETT KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Az időperspektíva elméletében rejlő reszocializációs lehetőségek

Jelen kutatásunk célja, hogy feltérképezzük a mai Magyarországon élő börtönpopuláció időperspektíváját, mely többek között olyan tényezőkre adhat választ, hogy az egyes elítéltek miért nem motiváltak a változásban, mi az, ami meghatározza gondolkodásukat, viselkedésüket. Korábbi kutatások (ZIMBARDO és BOYD, 1999) már igazolták, hogy az időorientáció megszabja látásmódunkat a körülöttünk lévő világról és önmagunkról, ezért úgy gondoljuk, hogy a jelenleg kapott eredmények akár a már meglévő reszocializációs technikák hiányosságainak a kiegészítéseként is szolgálhatnak, hiszen így az addig még ismeretlen pontokra is választ kaphatnak a szakemberek. Annak ellenére, hogy kutatásunk egyedülinek számít, hiszen sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalomban még nem volt arra példa, hogy a bűnözés témakörét ilyen szempontból közelítsék meg, kutatásunk elővizsgálatnak minősül, mivel az eredmények nem fedik le a teljes hazai börtönpopulációt.

A BŰNÖZÉS MINT DEVIÁNS VISELKEDÉS

A deviancia kérdéskörének tisztázása jelen kutatásunk számára azért is meghatározó, mert ez az a jelenség, amely témakörébe a bűnözés is tartozik. Világunkban a deviancia nem idegen fogalom, még annak ellenére sem, ha nem ilyen formában nevezik meg, hiszen számtalan olyan cselekvési mintázattal találkozhattunk már életünk során, melyet társadalmunk devíáns magatartásnak minősít. Gondolhatunk itt a különböző kémiai függőségekre, mint a drog, alkohol, vagy gyógyszer, de ide soroljuk még az öngyilkosságot és a bűnözést is. Számos kutató, például DURKHEIM (1978) vagy CLINARD (1963), definiálta már a deviancia fogalmát. Összességében azt mondhatjuk, mindazon megnyilvánulási

forma, ami valamilyen mértékben és módon ellentmond a többségi társadalom által elvárt normarendszernek, az deviáns viselkedésnek minősül. A szociológiai meghatározások mellett fontosnak láttuk kutatásunkban, hogy a pszichés mechanizmusokról is szót ejtsünk, ugyanis ezek mentén választ kaphatunk arra, hogy milyen tényezők játszottak vagy játszanak jelenleg is szerepet a kriminalitásig súlyosbodó személyiség kialakulásában. POPPER Péter (1970) szerint ez két fázisban történik meg. Az első fázisban szignifikáns szerepet tölt be a környezet és a család, azaz ha az egyén addigi élete során sem környezetétől, sem családjától nem számíthatott arra a lelki és érzelmi biztonságra, melyre minden egészségesen működő embernek szüksége van, akkor emiatt az egyénben egy szorongásos állapot alakul ki, mely a későbbiek folyamán állandósulni fog. Ennek következménye a csavargás, a családból való menekülés, gyakran a fiatalok bandákhoz, galerikhez csatlakoznak, ahol úgy érzik, megkapják mindazon érzelmi biztonságot, melyet saját családjukban nem (POPPER, 2014). Ezt követően jutunk el a második fázisig, az első bűncselekmény elkövetéséig. A fiatalok szabadulni akarnak, gyakran kialakul náluk egy cinikus, saját életét irányítani nem tudó életszemlélet, mellyel párhuzamosan az addig megismert szexuális szabadság, agressziók nyílt kimutatása egyre inkább vonzóvá válik számukra (POPPER, 1970).

GYÖRGY (1967) szintén úgy tartja, hogy az antiszociális viselkedés hátterében az egyik ok az agresszivitás, az agresszív támadás, azaz az egyén szembefordul a társadalom normarendszerével és minden felsőbbrendű hatalommal, legyen az szülő, felnőtt, tanár vagy munkaadó. Ugyanakkor GYÖRGY (1967) azt is megjegyzi, hogy habár az agresszió szükséges, mégsem egyetlen és elegendő feltétele a kriminalitásnak. Szerinte minden egészséges ember rendelkezik alapvető pozitív kapcsolatokkal, ugyanakkor a deviáns személy e kapcsolatok abszolút hiányát vagy legalábbis jelentős elszegényedését tapasztalja meg. Ebből kifolyólag az egyén elmagányosodik, egocentrizmus és közöny fogja jellemezni a személyiséget. Ennek következménye, hogy mindennemű támadás az ő saját belső és külső konfliktusaiból és egyéni érdekeiből fog következni. Ezzel ellentétben FARRINGTON (1995) szerint a deviáns személyiséget az izgalomkeresés jellemzi, melynek egyik lehetséges oka a szegény családok ingerszegény környezete, valamint az őket jellemző „mának élés”.

AZ ANTISZOCIÁLIS SZEMÉLYISÉG PSZICHÉS VONÁSAI

Az előző elméletekkel ellentétben FIÁTH (2012) két olyan antiszociális személyiségtípust írt le, melynek jellemzői csak a börtönbüntetésüket töltő populációra igaz. A szerző ezen elmélet szerint az elítélteket két nagy csoportra osztotta: a „gyenge” és a „jól” megküzdőkre. Míg az előző kategóriába azon személytípusok tartoznak, akik belefeledkeznek a jelen állapotába, nem látják az előttük álló jövőt, addig a jól megküzdők képesek arra, hogy a rendelkezésükre álló időegységet számukra kedvezően strukturálják. Azaz, a gyengén megküzdőknél gyakran láthatóak önkárosításra utaló jelek, a büntetésüket elpocsékoló időként élik meg, a munkát gyakran robotmunkaként értelmezik, valamint számos káros addikcióval rendelkeznek, mint például az alkohol, a drog, vagy a dohányzás. Ezen élvezeti cikkek ugyan időlegesen megszabadítják őket az itt és most pillanatától, de abban a pillanatban, amikor nem tudnak hozzájutni, újra átélik a jelen kínzó érzését. Ebből kifolyólag gyakran feszültek, társaikhoz képest ingerültebbek és agresszívbabak is. Ennek háttérében gyakran a helyzettől való menekülés áll (FIÁTH, 2012). JAMIESON és GROUNDS (2005) a veszteségre hívja fel a figyelmet. Ugyanakkor a veszteség az egész életút-perspektívára hatással van, mintegy a megfosztott életidőt jelképezi. Amíg az egyik elítélt számára maga a jelenbevetettség, a soha véget nem érő most, addig a másik személy számára a már soha vissza nem térő idő fog szenvedést okozni. Az idő éppen ezektől a személyes élményektől, vágyaktól, elvárásoktól és érzelmektől fog lassulni vagy gyorsulni.

Ezzel ellentétben a jól megküzdők igyekeznek strukturálni idejüket és hasznosan felhasználni azt. JEWKEYS (2005) brit kriminológus elmondása szerint a jól megküzdők a „megváltás narratívák segítségével” (FIÁTH, 2012, p. 52) új értelmet adnak élettörténeteiknek. Ők képesek lesznek arra, hogy egy, a múlttól független identitást alakítsanak ki önmagukról, ebből kifolyólag olyan tevékenységeket, cselekvéseket helyeznek előtérbe, melyek nemcsak a bentlétben hasznosak, hanem a kinti világban is (FIÁTH, 2012). Összefoglalva, azt a tanulságot vonhatjuk le, hogy a két csoport között számottevő különbség az, hogy hogyan birkóznak meg az időfelesleggel. Amíg a gyengén megküzdők irreális ábrándozásba és az idő élményének pillanatába feledkeznek bele, addig a jól

megküzdők elmélkedésre és a jövőjük építésére használják fel a rendelkezésükre álló időt (FIÁTH, 2012). Az alábbi táblázat jól szemlélteti a különbséget a két csoport között.

1. táblázat: A „gyengén” és a „jól” megküzdők közötti különbség (FIÁTH, 2012)

Gyengén megküzdők	Jól megküzdők
Belefeledkeznek a jelen állapotába	Strukturálják a rendelkezésükre álló időt
Önkárosítás, függőség	Múlttól független identitás kialakítása
Munka = robotmunka	Hasznos tevékenységek előtérbe helyezése
Irreális ábrándozás	Elmélkedés, a jövő építése

PHILIP ZIMBARDO IDŐPERSPEKTÍVA-ELMÉLETE

Azt, ahogyan az időnkkel bánunk, vagy ahogyan önmagában az időről vélekedünk és tekintjük a világot, nagyban meghatározza az is, hogy milyen az időperspektívánk. Azaz múltnegatívak, múltpozitívak, jelenhedonisták, jelenfatalisták, netán jövőorientáltak vagyunk. ZIMBARDO és BOYD (2010) szerint az időhöz való viszonyunkat tanuljuk, azaz a környezetünkkel való kapcsolat az, ami leginkább hatással van gondolatainkra, érzéseinkre és viselkedésünkre. Az időorientáció egy olyan lencse, melyen keresztül látjuk a világot, meghatározza attitűdünket, hitünket és értékeinket (ZIMBARDO és BOYD, 1999). Elméletükben öt különböző időprofilot állítottak fel: múltnegatív, múltpozitív, jelenhedonizmus, jelenfatalizmus és jövőorientáció (1. 2. táblázat).

A legtöbb ember úgy vélekedik, hogy emlékeik objektívek, soha nem változnak, állandóak és mindig a múltban történt eseményeket tükrözik. Ugyanakkor emlékeinket a jelenlegi attitűdünk szerint újraépítjük, azaz az, ahogyan most érzünk és gondolkodunk, hatással van arra, ahogyan emlékszünk a múltra. Annak ellenére is, hogy az objektív múltunk szignifikáns szerepet tölt be

a jelenünkben, és meghatározza azt, akik vagyunk, még akkor is, ha ezekre nem emlékezünk (ZIMBARDO és BOYD, 2010). Kutatásukban rámutattak arra, hogy a saját múltunkról való vélekedésünk hatással van gondolkodásunkra, érzéseinkre és viselkedésünkre, így azon személyek, akik pozitívan viszonyulnak múltjukhoz, általában boldogabbak, egészségesebbek, kevésbé szorongóak és sikeresebbek is társaiknál. Míg azon csoport, akiknél ez a vélekedés negatív értelmű, sokkal inkább hajlamosak arra, hogy agresszívabbakká, boldogtalanabbakká és szorongóbbakká váljanak. A múlthoz való pozitív orientáció az, ami elősegíti, hogy élvezni tudjuk jelenünket, és ez a pozitív hozzáállás az, ami egészségesebbé és boldogabbá teszi a pozitív orientációjú személyeket. Míg a negatív érzések a múltunk felé azt eredményezik, hogy a jelenünket is hasonlóképpen ítéljük meg, ugyanúgy viszonyulunk a körülöttünk lévő dolgokhoz, emberekhez (ZIMBARDO és BOYD, 2010). Mindezek ellenére a túl erős múltorientációnak is vannak következményei, mint például a kockázatvállalás és az új barátságok kötésének hiánya, valamint a hirtelen feltűnő lehetőségek elmulasztása. Ennek hátterében az áll, hogy a múltorientáció az nem egy előrettekintő fókuszot jelent, az ebbe a csoportba eső egyének mindig igyekeznek megőrizni jelen állapotukat, és ellene vannak a változásnak (ZIMBARDO és BOYD, 2010).

Manapság világunkat az instabilitás jellemzi, mely arra készíti az embereket, hogy a jelenben éljenek, és ne higgyenek a holnapban, így elveszítik hitüket a kormányban, az intézményekben és családjaikban. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a kevésbé tanult emberek sokkal inkább hajlamosak arra, hogy a jelenben éljenek, továbbá azon társadalmak, ahol kevesebb esély adódik a tanulásra, vagy amelyek csak minimális erőforrásokkal rendelkeznek, szintén jelenorientáltabbak. Így azon következtetést vonhatjuk le, hogy a szociális státusz szintén meghatározó tényező a jelenorientációban (ZIMBARDO és BOYD, 2010). A szerzőpáros a jelen időorientáció alapján két perspektívát hozott létre: a jelenhedonizmust, és a jelenfatalizmust. Az előbbi kategóriába azon egyének tartoznak, akikre inkább jellemző a pillanatok megélése, a különböző élvezetek keresése és a fájdalomkerülés. Leginkább olyan cselekvések iránt elkötelezettek, melyek izgalmasak, stimulálóak, újszerűek és figyelemfelkeltőek. Ebből kifolyólag elkerülik azt, amit unalmasnak, fárasztónak és szabályozottnak ítélnék meg. Ezek az emberek általában magas energiaszinttel és nagy egóval rendelkeznek, valamint

az ellentmondás uralja életüket. Érzelmileg instabilabbak, és gyakran különféle sportokat is űznek (ZIMBARDO és BOYD, 2010). Az utóbbi csoportba soroljuk azon illetőket, akiket általában rosszabb szociális státusz jellemez, és amelyből kifolyólag életüket a reménytelenség és a kilátástalanság érzése uralja. Egy idő után akár maguk is elhiszik, hogy már semmit sem tehetnek jövőjükkel szemben, agresszívak, szorongóak, és társaikhoz képest depressziósabbak is. Továbbá kevésbé érdekeltek a jövőjükkel kapcsolatban, kisebb egóval rendelkeznek, kevesebb az energiájuk, és alacsony önértékelésük van. Mindemellett érzelmileg instabilak, boldogtalanabbak, viszont ahogyan a jelenhedonisták, úgy ők is újdonságkeresők (ZIMBARDO és BOYD, 1999).

Fontos megjegyeznünk, hogy senki sem születik úgy, hogy jövőorientált lesz, viszont vannak bizonyos tényezők, melyek befolyásolhatják ennek a kialakulását. Ilyen például a jó és stabil családi körülmény, az iskolázottság, ha valaki fiatal vagy középkorú, van munkája, rendszeresen használja a technológiát, sikeres, vannak jövőorientált példaképei, túlélt vagy kigyógyult egy gyermekkori betegségből. Ezen személyek sokkal tudatosabbak egészségüket illetően, gyakran járnak kivizsgálásokra, egészségesen étkeznek, és inkább a minőséget tartják elsődlegesnek. Továbbá nem valószínű, hogy dohányoznak, illetve alkohol vagy drogfüggők lennének.

2. táblázat: PHILIP ZIMBARDO és JOHN BOYD (1999) időperspektíva-elméletének összefoglaló táblázata

Múltnegatív	Múltpozitív	Jelenhedonizmus	Jelenfatalizmus	Jövőorientált
Agresszivitás	Boldogság	Jelen pillanatok élvezése	Kilátástalanság	Prevenció
Szorongás	Egészség	Kalandkeresés	Agresszivitás	Egészséges életmód
Kockázatvállalás hiánya		Fájdalom elkerülése	Szorongás	Tudatosság, előretervezés
Folyamatos visszatekintés		Izgalmas, stimuláló cselekvések	Felsőbbrendű hatalom	Kevésbé szorongó

Általában kevesebb gyermeket szeretnének, és vannak terveik már a nyugdíjas éveiket illetően is. Kevésbé depresszívek, mivel kevés vagy egyáltalán semennyi időt nem töltenek a múlton való rágódással, mindenekelőtt a jövőre koncentrálnak. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy őket ne érné stressz, mint másokat, de általában a jövőorientált emberek magas szintű támogatásban részesülnek, mely megkönnyíti a feldolgozást és a megküzdést számukra (ZIMBARDO és BOYD, 2010).

A KUTATÁS HIPOTÉZISEI

A fenti elméletekből azon következtetéseket vonhatjuk le, hogy a kriminális személyiség főbb jellemzői közé tartozik az agresszív viselkedés, a motivátlanság, a kiábrándultság, valamint a hangulatingadozás (POPPER, 2014). Mindezek mellett még erőteljesen jelen van az izgalomkeresés és a mának élés is (FARRINGTON, 1995). FIÁTH (2012) kutatásában szintén hasonló jellemvonásokat említ meg, mint például az agresszivitás, gyakori konfliktusba keveredés, mindezekon túl még a szorongásos, feszültséggel teli állapot, az önkárosítás és a függőség is, melyeknek hátterében a tehetetlenség és a bizonytalanság áll. Ezzel párhuzamosan ZIMBARDO és BOYD (2010) *The Time Paradox* (magyarul: *Időparadoxon – Hasznosítsuk újra a tegnapot, élvezzük a márt, és legyünk úrrá a holnapon!*) című könyvükben hasonló személyiségmintázatot említenek a múltnegatív orientációjú egyéneknél, ahol szintén az agresszív megnyilvánulások, a bosszúállás, a szorongás és a változásoknak való ellenállás a meghatározó. A szerzőpáros kutatásában arról is említést tett, hogy a jelenorientált emberek személyiségjegyei általánosságban az alábbiak: izgalomkeresés, magas energiaszint, impulzivitás, függőségek, valamint a bizalom elvesztése a családban és a jelenkori intézményekben. Mindezen tényezőkből kifolyólag kutatásunkban az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. A bűnelkövetők magas hányada erősen múltorientált. (H1)
2. A múltorientáció mellett szintén jelentős mértékben megtalálható a jelenorientáció is. (H2)

A KUTATÁS BEMUTATÁSA ÉS MÓDSZEREI

A kérdőívek a Szegedi Fegyház és Börtönben kerültek kitöltésre, az elítéltek önkéntes alapon töltötték ki. A kérdőíveket a reintegrációs tisztek osztották szét, és mindenki saját zárkájában tölthette ki, majd visszajuttatta azokat nevelőjéhez. Összesen 100 kérdőívet küldtünk be az intézménybe, ebből 70 darabot kaptunk vissza, 3 kitöltetlenül maradt, 1 személy pedig 2 kérdőívet is kitöltött, melyre a válaszok, valamint a kézírás megegyezése alapján következtettünk. Így összesen 66 kérdőív állt rendelkezésünkre. A maradék 30 hollétéről sem mi, sem az intézmény nem rendelkezik információval. Megjegyzendő az is, hogy a kiosztás véletlenszerűen történt meg, differenciálás nem történt aszerint, hogy életfogytiglanra vagy tényleges életfogytiglanra ítélték, esetleg már többkevesebb éve tartózkodik az intézményben. Mivel a reintegrációs tisztek nem voltak jelen a kitöltés során, ezért nem rendelkezünk információval arról, hogy megközelítőleg mennyi időt vett igénybe. További nehézségnek számít még, hogy kérdőívünkben nem került megkérdezésre, hogy ki mennyi ideje tölti büntetését az intézményben. Valószínűsíthető, hogy az, aki több időt töltött már el bármelyik büntetés-végrehajtási intézményben, inkább reménytelenebb saját jövőjét illetően. Ugyanakkor ez még továbbra is csak feltételezés marad. Nehezítette vizsgálatunkat az is, hogy nem lehattunk jelen a kitöltés során, ezért nem volt lehetőségünk megfigyelni a kitöltés menetét, felmérni az ott felmerülő problémákat. Például egyes kitöltők esetében egy-egy kérdésnél nem egyértelmű válaszok születtek, így esetükben nem tudjuk biztosan, hogy figyelmetlenek voltak, vagy nem értették a kérdést. Figyelembe véve a körülményeket és a speciális vizsgálati mintát, személyes jelenlétünk nem volt megoldható.

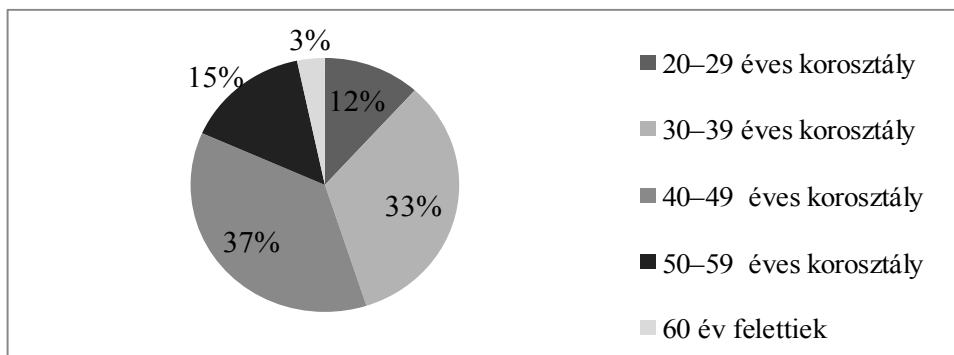
Kutatásunkban két különböző, ugyanakkor egymást kiegészítő kérdőívet használtunk fel az árnyaltabb és pontosabb eredmények érdekében. Az időperspektíva témakör vizsgálatához az egyik kérdőív a Zimbardo és Boyd által készített Időperspektíva skála, annak is a rövidített, 17 tételes változata, mivel ennek jobbak és megbízhatóbbak a pszichometriai mutatói. A magyarra adaptálást Orosz Gábor, Dombi Edina, Tóth-Király István és Christine Roland-Lévy végezték el (OROSZ és mtsai, 2015). Itt olyan állításokat olvashatunk, melyek az egyének időorientációját mérik, azaz múlt-, jelen- vagy inkább

jövőorientáltak. Minden egyes dimenzióhoz különböző állítások tartoznak. Így például a múltpozitívhoz: „Élvezettel hallgatom azokat a történeteket, amelyek arról szólnak, hogy a »régi szép időkben« hogyan mentek a dolgok”; a múltnegatívhoz: „Eszembe szoktak jutni a múltban történt rossz dolgok”; a jelenhedonizmusnál: „Gyakran magával ragad a pillanat izgalma”; a jelenfatalizmus esetében: „Nincs értelme a jövőn aggódni, mert úgysem tudom befolyásolni azt”; és végezetül egy jövőorientált állítás: „Képes vagyok ellenállni a kísértéseknek, ha tudom, hogy be kell fejeznem egy munkát / feladatot”. A kitöltők válaszaikat egy ötfokú skálán tudták jelölni (OROSZ és mtsai, 2015).

Kutatásunkban a „Self in Future Scale” magyar nyelvű változatát is felhasználtuk, melynek eredményei számos aspektusban kiegészítették, árnyaltabbá tették a ZIMBARDO és BOYD (1999) által kidolgozott kérdőívben tapasztaltakat. A kérdőívet magyar mintán DOMBI, MÁRA, NAGY, TÓTH-KIRÁLY, BÓTHE és OROSZ (2017) dolgozták ki. A kérdéssor öt faktort foglal magába: a pozitív jövő („Szép jövő áll előttem”), a jövő kontrollálása („Az, hogy elérek-e valamit, csak tőlem és az általam befektetett munkától függ”), az időbeosztás („Igyekszem beosztani minden egyes percem”), a bizonytalanság a jövővel kapcsolatban („Úgy érzem a jövőm sikere nem rajtam múlik”) és végül az önhatékonyság hiánya („Úgy érzem béna vagyok a jövőbeli céljaimat megvalósítani”) (DOMBI és mtsai, 2017).

A fentieket továbbá kiegészítettük olyan demográfiai kérdésekkel is, mint például „Legmagasabb iskolai végzettsége”, illetve „Milyen településtípuson élt?”. Ezekon túl a kitöltőknek még olyan kérdésekre is válaszolniuk kellett, mint például: „Tartja-e még jelenleg is szüleivel, rokonaival a kapcsolatot?”, illetve: „Szülei, rokonai rendszeresen látogatják Önt?” és: „Szülei, rokonai rendszeresen küldenek Önnek csomagokat (élelmiszer, ruha, cigaretta... stb.)?” Továbbá még kérdőívünkben az oktatás, illetve a foglalkoztatás is felmerült vizsgálati témakörként, azaz részt vesznek-e valamilyen oktatási formában, vagy jelenleg dolgoznak-e valahol, illetve hasznosnak tartják-e ezeket a lehetőségeket. A fenti kérdéseket azért is tartottuk fontosnak belevenni kérdőívünkbe, mert e tényezők – mint például a személyes kapcsolatok teljessége vagy hiánya, az oktatás és a foglalkoztatás – befolyásoló tényezői lehetnek az időperspektívának. A kitöltők átlagéletkora 39,15 év, 6 kitöltő életkora ismeretlen. A 20–29 éves korosztályba összesen hét, a 30–39 éves korcsoportba 20, a 40–49 évesbe 22, az 50–59

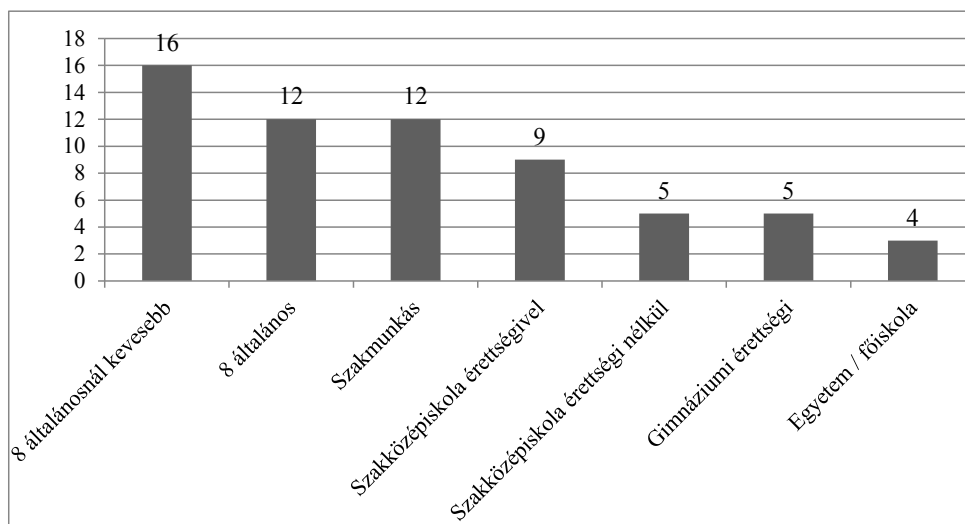
évesek közé kilenc, és végül a 60 év felettihez mindössze két kitöltő tartozik. A vizsgálatban részt vevők életkori megoszlását az 1. ábra szemlélteti



1. ábra: A kitöltők átlagéletkora

Az iskolai végzettség tekintetében a vizsgálatban részt vevők többségének, összesen 16 főnek a legmagasabb iskolai végzettsége 8 általánosnál kevesebb, míg 12 főnek, a legmagasabb iskolai végzettsége 8 általános és szakmunkás. Az összes kitöltő közül összesen két személy rendelkezik már főiskolai/egyetemi diplomával, szintén két válaszadó jelenleg is folytat egyetemi/főiskolai tanulmányokat. A kitöltők település szerinti megoszlásánál azt láthatjuk, hogy az elítéltek többsége leginkább nagyobb lélekszámú településtípusról jött, többségük városból (23 fő), míg legkevesebben (6 fő) tanyáról származnak. Valamint egy fő egyetlen településtípust sem jelölt, 4 fő több településtípust is bejelölt egyszerre

A 2. ábrán szemléltetjük a kitöltők legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlását. Itt megjegyeznénk azt, hogy az értékelést nehezítette azon tényező is, hogy 4 fő egyszerre több opciót is megjelölt a legmagasabb iskolai végzettségnél. Az elemzéshez ezt nem vettük figyelembe. A településtípus, valamint az iskolai végzettség összefüggései között az a tendencia rajzolódott ki, hogy azon fogvatartottak, akik nagyobb lélekszámú településtípuson éltek már eddigi életük során, 34%-a rendelkezik legalább középfokú végzettséggel. Ennek hátterében valószínűsíthetően a jobb infrastrukturális lehetőségek állnak.

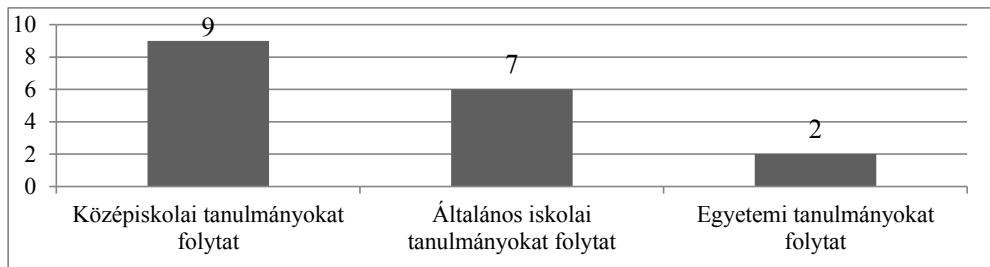


2. ábra: A kitöltők legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása

KUTATÁSUNK EREDMÉNYEI

Kutatásunkban vizsgáltuk az elítéltek foglalkoztatásban vagy oktatásban való részvételének megoszlását, mivel feltételezzük, hogy e két tényező, továbbá a családi kötelek erőssége, a jövőbeli célok vagy azok hiánya támogatják vagy gyengíthetik az időperspektíva eredményeit. A kitöltők közül 43 fő semmilyen oktatási formában nem vesz részt, míg 23 fő igen, amelyből 7 fő megkezdett általános iskolai tanulmányait fejezi be, míg 9 válaszadó jelenleg középfokú, 2 fő pedig felsőfokú tanulmányokat folytat. A középfokú tanulmányokat folytatók közül közel azonos arányban vannak azok, akik jelenleg érettségit adó középfokú tanulmányokat folytatnak, valamint azon fogvatartottak, akik hegesztő munkásnak tanulnak. 5 fő választ nem tudtuk értékelni, 3 fő nem fejtette ki bővebben, hogy jelenleg milyen tanulmányokban vesz részt, 1 fő írása sajnálatos módon nem volt kiolvasható, míg 1 fő nem értelmezhető választ adott. Az oktatás hasznosságát illetően 12 fogvatartott gondolta úgy, hogy haszontalan, míg 36 személy az ellenkezőjét állította, és 18 kitöltő nem adott

választ erre a kérdésre. A válaszok alapján az elítéltek többsége úgy vélekedik, hogy az oktatás nagyban hozzájárul a tudásgyarapításhoz, fejlesztéshez, a szellemi frissesség fenntartásához, valamint a szakmaisághoz. Azon 12 fő, akik ellenkező véleményen voltak, kiemelték, hogy sokan nem a célnak megfelelően használják, nincs értelme, nem jó semmire.

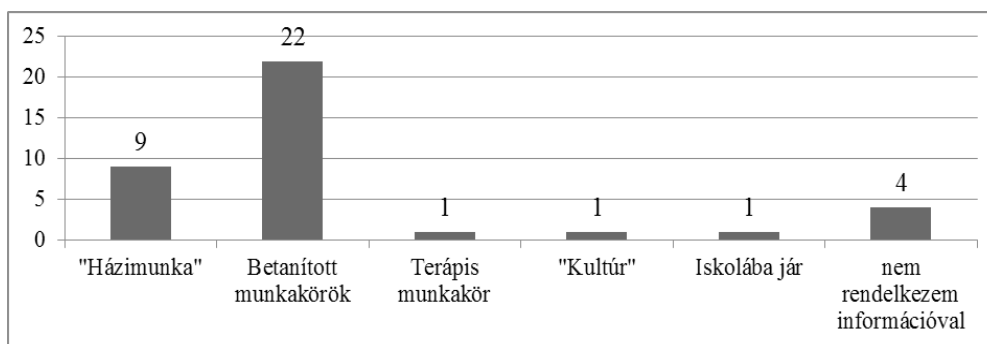


3. ábra: Az elítéltek oktatásban való részvételének megoszlása

A 3. ábra a válaszadók különböző oktatási formában való részvételi arányának a megoszlását szemlélteti. 2012 januárjától kötelező foglalkoztatást rendeltek el minden magyarországi büntetés- végrehajtási intézményben, mely magába foglalja az oktatást, a foglalkoztatást, valamint a terápiás foglalkoztatást is. A fogvatartottak fizetést kapnak az intézménytől, melynek összegéről nem rendelkezünk információkkal. Fontos itt azt is megjegyezni, hogy személyes tapasztalatból kifolyólag tudjuk, hogy azon elítéltek számára, akik egyszerre végeznek fizikai, betanított vagy bármilyen más munkát, és emellett tanulmányokat is folytatnak – az intézmény dolgozói lehetőségeihez képest – igyekeznek az órarendet úgy kialakítani, hogy az ne ütközzön a munkaidejükkel. Mindezekkel párhuzamosan hazánkban – annak ellenére, hogy a jelenleg is hatályos Btk. kötelezővé teszi a foglalkoztatást a hazai intézményekben – magas számban vannak azon elítéltek, akik mégis kiesnek ez alól. Idős koruk vagy rossz egészségi körülményeik miatt, vagy a képzés hiánya az, ami akadályt jelent.

Kutatásunkban 38 fogvatartott jelenleg is foglalkoztatott, míg 28-an nem. A munkakörök igen változatos tendenciát mutattak, a kitöltők az alábbi válaszokat adták: szinttisztítás, ételosztás, egészségügyi ellátás, varroda, mosoda, betanított pék, fémipar és elektromosság, esztergályos, elektronikai eszközök összeszerelése, bútorkészítés, csomagolás, valamint lánc- és ívhegesztő. Egy fő

kitöltő volt, aki terápiás munkában vesz részt, valamint szintén egy fogvatartott a „kultúr” jelölte be. Feltételezhetően az intézmény kulturális részlegén lát el ehhez kapcsolódó feladatokat. Vizsgálatunkban 4 olyan fogvatartott van, akinek a munkahelyéről nem rendelkezünk információval. A munka hasznosságát illetően a válaszadók túlnyomó része – összesen 40 fő – hasznosnak ítélte meg, míg 16 nem, 9 elítelt nem válaszolt a kérdésre, míg 1 személy mindkét opciót bejelölte, viszont választását nem indokolta. A munka kapcsán pozitív kritikaként fogalmazódott meg: a dicséret, a hasznos időtöltés, az elfoglaltság, az anyagi haszonszerzés, melynek segítségével könnyíteni tudnak a család terhein, illetve a munkatapasztalat. Negatív kritikaként fogalmazódott meg, hogy haszontalan, nem tudnak nekik munkát biztosítani, nincs értelme, és nem becsülik meg az embert.



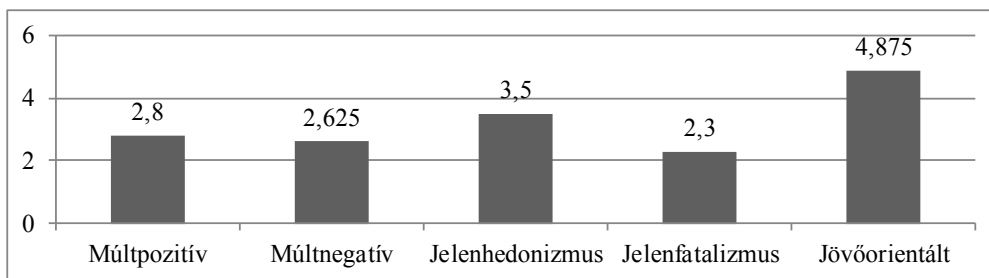
4. ábra: A válaszadók különböző foglalkoztatásuk szerinti megoszlása

A vizsgálati mintában összesen 53 olyan válaszadó volt, akik rendelkeznek meghatározott tervekkel szabadulásukat követően, míg 12 olyan fogvatartott, akik nem. Ebből egy fogvatartott büntetéséből kifolyólag (a nem válasz mellett jelezte, hogy „életfogytiglan”), illetve egy további személy egyik opciót sem jelölte be. Terveik eléréshez ugyanakkor már kevesebben érzik úgy, hogy számíthatnak támogatásra. Mindössze 40 fő volt az, aki azt állította, hogy az életükben vannak olyan személyek, akik tudnak segíteni nekik céljaik, terveik elérésben. Emellett 25 fő állította azt, hogy nem részesül támogatásban, míg egy személyről nem rendelkezünk információval. Megjegyzendő, hogy itt is találtunk ellentmondásos válaszokat, hiszen a nemmel válaszolók közül 5 fő volt, aki mégis nevezett meg

személyeket, akikre úgy érzik, hogy számíthatnak a nehezebb helyzetekben is. Továbbá egy fő volt, aki elmondása szerint: *„Számíthatnék, de nem szeretek másoktól függeni, hisz én csinálom a pénzt és nem fordítva! Szóval megvalósítom a terveimet, de egyedül, vagyis ha megtalálom a lelkitársam, akkor majd vele együtt.”* A fogvatartottak leginkább a saját természetes kapcsolati rendszerükbe tartozó egyéneket nevezték meg legfőbb támogatóként, mint például szőlők, testvérek, családtagok és barátok. Emellett még a tanítók, üzlettársak és Isten is megjelent. Ezen személyektől jellemzően anyagi és lelki támogatásban részesülnek, csomagokat küldenek nekik, valamint a külföldi munka lehetőségének segítése is felmerült.

Kutatásunk további eredményeinek ismertetésében rátérünk az időperspektíva, illetve a jövőt mérő skála eredményeire, valamint a kettő közötti összefüggésekre. Az időorientáció tekintetében az alábbi eredmények születtek: a múltpozitív átlagos eredménye 2,8, a múltnegatív 2,62, a jelenhedonizmusé 3,6, a jelenfatalizmusé 2,3, míg a jövőorientált átlagos eredménye 4,87. Az eredményekből jól kivehető, hogy a két legmagasabb értéket a jelenhedonizmus, illetve a jövőorientáció érte el, így azon hipotézisünk, hogy a múltorientáció számottevő mértékben jelen lesz az elítéltek között, nem igazolódott be, viszont a jelenhedonizmussal kapcsolatos feltételezésünk igen. Így az eredményekből azt a feltételezést vonhatjuk le, hogy a bűncselekmények háttérben az impulzivitás, az újszerű, stimuláló és izgalmas cselekedetek keresése, a tettek következményeinek figyelmen kívül hagyása, vagy éppen azok túl távolinak ítéltése, valamint az alacsony szociális státusz áll (ZIMBARDO és BOYD, 2010). Az alacsony szociális státuszra utalhat az elkövetők alacsony iskolai végzettsége is. Ugyanakkor a legalább középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők esetében feltételezhetően a személyiségükben fellelhető impulzivitás állhat. Ugyanakkor ahhoz, hogy ezt biztosabban tudjuk állítani, még további vizsgálatokra van szükség. Hiszen számos olyan tényező húzódhat meg a háttérben, mely jelenleg számunkra még ismeretlen, ilyen például a szülők foglalkoztatottsága, iskolai végzettsége vagy éppen a fogvatartott legmagasabb iskolai végzettsége közvetlenül a büntetés megkezdése előtt. A büntetésük letöltése alatt lehetőségük van befejezni megkezdett tanulmányaikat vagy építeni rájuk. Sajnálatos módon kérdőíves vizsgálatunkban a letöltött évek számáról nem rendelkezünk információval.

Így ahhoz, hogy még pontosabb eredményt kapjunk, további vizsgálatokra van szükség. Mindezek mellett szignifikáns mértékben van jelen az erős jövőorientáció. Kutatásunkban vizsgáltuk, hogy azon személyek esetében, akik oktatásban és / vagy foglalkoztatásban vesznek részt, milyen mértékű a jövőorientáció. Összesen 49 személy volt, akiknél a jövő volt az egyik meghatározó időperspektíva, ebből összesen 23 fő foglalkoztatásban, 13 oktatásban és 5 fő mindkettőben részt vesz. Mindezeket együttvéve azon következtetést vonhatjuk le, hogy a jövőorientáció erősségéhez szignifikáns mértékben hozzájárul az oktatásban és / vagy a foglalkoztatásban való részvétel, valamint emellett párhuzamosan azon tendencia is megfigyelhető, hogy a személyes támogatói rendszer is jobban része az elítélt életének.

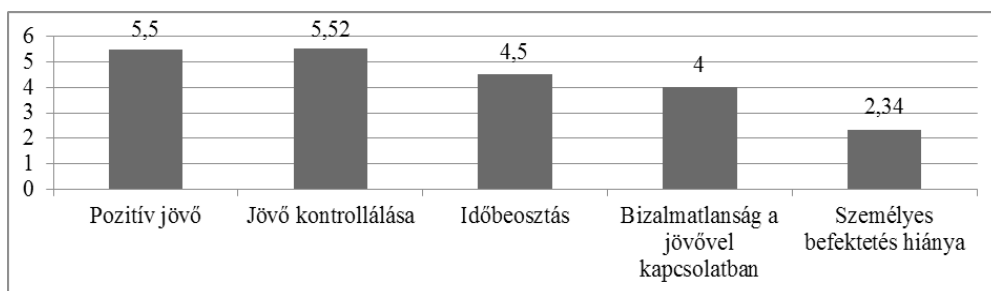


5. ábra: Az időperspektíva átlageredményei

A „Self in the Future Scale” ötdimenziós, kizárólag a jövőt mérő skálában az alábbi dimenziók szerepelnek: pozitív jövő, a jövő kontrollálása, időbeosztás, a személyes befektetés hiánya és bizalmatlanság a jövővel szemben. A pozitív jövő átlagos eredménye 5,5, a jövő kontrollálása esetében 5,52, az időbeosztásában 4,5-ös átlagot kaptunk, míg a személyes befektetés hiányánál 2,34, és a bizalmatlanság a jövővel kapcsolatban átlagos eredménye 4.

Az alábbi eredmények alátámasztják a ZIMBARDO és BOYD (2010) időperspektíva-modelljében látott eredményeket. Azaz a jelentős jövőorientáció itt is megjelenik, legfőképpen a jövő kontrollálásának magas és a személyes befektetés hiányának alacsony értékeiben. Ugyanakkor emellett szintén jelentős mértékben jelen van a bizalmatlanság a jövővel kapcsolatban, mely arra enged következtetni, hogy a jövőorientáció mögött az aggodalom, a kiszámíthatatlanság

áll. Ebből kifolyólag feltételezhetjük, hogy a jelenben megélt negatív érzelmek váltják ki mindazon cselekedeteket, melyeket mi magunk is hasznosnak és kedvezőnek ítélünk meg. Így ebben az esetben egy negatív jövő időperspektíva figyelhető meg, ahol éppen a kellemetlen, a rossz következményektől való félelem és annak elkerülése váltja ki mindezen tevékenységeket.



6. ábra: A jövőt mérő skála átlageredményei

KÖVETKEZTETÉSEK ÉS ÖSSZEGZÉS

Következtetésképpen mondhatjuk, hogy a fogvatartotti populáció körében két meghatározó időperspektíva rajzolódott ki: a jelen hedonizmus és a jövőorientáltság. Az első hipotézisünk (H1) így beigazolódnak látszik, miszerint a bűnelkövetések hátterében a „mának élés”, az impulzivitás, az érzelmi instabilitás és az izgalmas, stimuláló, újszerű dolgoknak a keresése áll. Mindezekkel párhuzamosan az unalmas, szabályozott szituációk kerülése, a tettek következményeinek kései átgondolása vagy túl távolinak ítélése szintén jelen vannak (ZIMBARDO és BOYD, 1999). A jelenfatalizmus kevésbé számottevő mértékben van jelen a válaszadók között, ami arra enged következtetni, hogy a determinizmus vagy az adott dolgokba való beletörődés kevésbé van jelen életükben (ZIMBARDO és BOYD, 1999). Második hipotézisünk (H2) – miszerint a jelen mellett a múltorientáció is jelentős mértékben fog megjelenni a fogvatartottak között – nem igazolódott be. Mind a múltpozitív, mind a múltnegatív eredményei az egyik legalacsonyabb átlagértéket érték el a vizsgálatban, közel azonos mértékben. Legmagasabb arányban a jövőorientáció az, ami jelen volt a fogvatartottak körében. A „Self

in the Future” kérdőív dimenziójában a pozitív múlt és a jövő kontrollálása volt a két legmagasabb értékeket mutató tényező. Megjegyzendő az is, hogy ezeket szinte szorosán követte az időbeosztás és a bizalmatlanság a jövővel kapcsolatban, valamint a személyes befektetés hiánya, amiről az elítéltek többsége úgy vélekedik, hogy a legkevésbé jellemző rájuk.

Összegezve a fentieket azt láthatjuk, hogy a fogvatartottak körében igen erőteljesen megjelenik a jövőorientáció, a pozitív jövőorientáció, a jövő kontrollálása magas, illetve a személyes befektetés hiányának alacsony értékei, mely azt mutatja, hogy a válaszadók igenis törekednek céljaik elérésére. Mindezen eredményekből feltételezhető, hogy a vizsgált populáció erősen álmodozó, ábrándozó és bizakodó típus. A jövőbe vetett hitet bizonyíthatja továbbá az is, hogy a kitöltők jelentős hányadának vannak tervei a szabadulást követően, mint például munka, családalapítás, lakhatás, tehát egy olyan életforma kialakítása, mely egyezik a többségi társadalom által kialakított „civil életképpel”. A jövőorientációt továbbá erősíti a pozitív jövő magas értéke is. E jelenség hátterében az állhat, hogy a válaszadók többsége számíthat támogatásra barátaitól, ismerőseitől és családjától. Mint tudjuk, a kapcsolati rendszerek megerősíthetik vagy éppen rombolhatják az egyéneket terveik kivitelezésében. Megjegyzendő az is, hogy a kapott eredmények FIÁTH (2012) elméletére is visszautalnak, miszerint a jól megküzdők csoportja képes egy múlttól független azonosságtudat kialakítására. Vizsgálatunkból egy olyan minta rajzolódott ki, ahol a természetes kapcsolatok erősen jelen vannak, és ezek megerősítik az elítélteket céljaik elérésében. Kiderült, hogy a válaszadók többsége jó kapcsolatot ápol rokonaival, barátaival, többségüket látogatják rendszeresen, és csomagokat is küldenek nekik. Ugyanakkor láthatunk olyan eseteket is, ahol a rendszeres kapcsolattartás nem valósul meg. Ennek ismerete azért is jelentős, mert a jövőbeli célok megfogalmazása függhet a családdal, barátokkal való viszonytól, a társas támogatástól. Továbbá az oktatásban és a foglalkoztatásban való részvétel is befolyásolhatja a jövőbeli célokat. Kutatásunkban ezért ezen tényezőket is vizsgáltuk, mivel feltételeztük, hogy előbbiek megléte támogathatja a sikeres reszocializáció szempontjából kedvező időperspektíva-profil eredményeit is. A kutatásunkból azt figyelhettük meg, hogy minden olyan kedvezőnek ítélt cselekedet véghezvitele, mint például a foglalkoztatásban vagy oktatásban való

részvétel, a negatív kimenetelű események következményeinek elkerülése, illetve az azoktól való félelem miatt jönnek létre. Ezen feltételezés további vizsgálatokat igényel ahhoz, hogy még pontosabb képet kapjunk az érintett populációról.

IRODALOM

- CLINARD, B. M. (1963): *Sociology of deviant behavior*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., USA.
- DOMBI, E., MÁRA, E., NAGY, A., TÓTH-KIRÁLY, I., BÓTHE, B. és OROSZ, G. (2017): *Putting the Self in the Future: The Development of the Self in the Future Scale*. Young Researcher. (bírálat alatt)
- DURKHEIM, E. (1978): *A társadalmi tények magyarázatához*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- FARRINGTON, D. P. (1995): The Development of Offending and Antisocial Behavior from Childhood: Key Findings from the Cambridge Study in Delinquent Development. *Journal of Child Psychology*, **36**. 929–64.
- FIÁTH, T. (2012): *Börtönkönyv. Kulturális antropológia a rácsok mögött*. Háttér Kiadó, Budapest.
- GYÖRGY, J. (1967): *Az antiszociális személyiség*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- JAMIESON, R. és GROUNDS, A. (2005): Release and Adjustment: Perspectives from Studies of Wrongly Convicted and Politically Motivated Prisoners. In: Liebling, A. és Maruna, S. (szerk.): *The Effects of Imprisonment*. Willan Publishing, Cullompton, 33–66. Online elérés: http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781134012398_sample_648457.pdf Utolsó megnézés: 2016. november 19.
- JEWKEYS, Y. (2005): Loss, Liminality and the Life Sentence: Managing Identity through a Disrupted Lifecourse. In: Liebling, A. és Maruna, S. (szerk.): *The Effects of Imprisonment*. Willan Publishing, Cullompton.
- OROSZ, G., DOMBI, E., TÓTH-KIRÁLY, I. és ROLAND-LÉVY, C. (2015): The Less is More: The 17-item Zimbardo Time Perspective Inventory. *Current Psychology*, **1–9**. Online elérés: https://www.researchgate.net/publication/282801023_The_Less_is_More_The_17-Item_Zimbardo_

Time_Perspective_Inventory Utolsó megtekintés: 2016. november 19.

POPPER, P. (1970): *A kriminális személyiségzavar kialakulása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

POPPER, P. (2014): *A kriminalitásig súlyosbodó személyiségzavar pszichikai tényezőinek vizsgálata*. Saxum, Budapest.

ZIMBARDO, P. és BOYD, J. (1999): Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77. 6. sz. 1271–1288.

ZIMBARDO, P. és BOYD, J. (2010): *The Time Paradox, Using the New Psychology of Time to your advantage*. Rider, USA.

Soós Zsolt

SZOCIÁLIS ISMERETEK OKTATÁSA A PEDAGÓGUS BA KÉPZÉSEKBEN

E tanulmányban a magyarországi pedagógus BA képzések kapcsán – részben a képzési kimeneti követelményekben is megfogalmazott – szociális / gyermekvédelmi tartalmi elvárások összefoglalását követően, pedagógushallgatók és nevelési intézmények vezetőinek megkérdezésével elsősorban arra kerestem választ, hogy a kérdezettek hogyan értékelik a pedagógusképzésekben ma már jelen lévő szociális tartalmú tantárgyakat. Mennyiben ítélik azokat hasznosnak és fontosnak, a kurzusok mely elemeit vélik erősítendőnek vagy éppen csökkentendőnek, s e tekintetben van-e különbség a nappali és a levelező tagozat, illetve a szaktípusok szerint.

ELŐSZÓ

A globalizálódó, egyre összetettebbé váló posztmodern társadalmakban a gyermekeket növekedésük során egyre több helyről érkező, egyre többféle inger éri. A premodern társadalmakhoz viszonyítottan a szocializációs ágensek és hatások növekvő száma miatt a társadalom érett, felnőtt tagjává válni egyre hosszabb időt igénylő, egyre bonyolultabb – és számos kihívással járó – feladat a fejlett országokban. Az elmúlt másfél évszázadban a szocializációs folyamatok talán legjelentősebb változása, hogy a nevelési – és más társadalmi – intézmények jelentős feladatokat vettek át a családotól, miközben különösen az elmúlt évtizedekben a tömegmédiá (ezen belül az elmúlt években az internetes közösségi oldalak) szocializációs szerepe a családdal és a társadalmi intézményekkel szemben is nőtt (BERTA, 2008).

Mindezek ellenére a családnak – mint elsődleges szocializációs közegnek, a társadalom és az egyén közötti első kapocsnak – máig meghatározó a szerepe, elég azon vizsgálatok eredményeire gondolnunk, milyen mértékben befolyásolja a családi háttér az iskolai teljesítményt és előrehaladást napjainkban is.¹A gyermek családi körülményeinek hatását, e hatás erejét kiemelten szükséges figyelembe venni a pedagógiai munkában.

A NEVELÉSI INTÉZMÉNYEK KIEMELT FUNKCIÓI

Az iskolarendszer, általánosságban a nevelési intézmények fontos társadalmi funkciója, hogy működésük hatására megszűnik a család (és a gyermek lakókörnyezeti, szomszédsági) nevelésének kizárólagossága. Az intézményes oktatás és nevelés megjelenésével a nevelési intézmények részben kontrolláló és korrekciós funkciót gyakorolnak a szülői bánásmód fölött. Mivel a pedagógusok a gyermek életében személyes síkon vannak jelen, általuk a nevelési intézmény nemcsak ellenőrizni tud, hanem valós alternatívát is jelenthet az ismeret- és normaközvetítés szempontjából (MÉSZÁROS, NÉMETH és PUKÁNSZKY, 1999).

A nevelési intézmények kiemelt funkcióinak körébe sorolható az oktatás és a nevelés. *Az oktatás* az adott társadalomban széles körben elvárt ismeretanyag közvetítése, elsajátításának segítése és megkövetelése.² *A nevelés* a társadalmi normák, illem és etikai szabályok célzott és tudatos közvetítése, amely hozzájárul az egyén társadalmi boldogulásához, egyúttal a társadalom tagjainak együttéléséhez, magához a zavartalan társadalmi működéshez. A nevelési intézményekben megszerzett tudás előmozdítja, előmozdíthatja az iskolarendszer egyik fő funkcióját, a felnövekvő gyermek szociális öngondoskodási képességének kialakulását (BÁBOSIK és BÁBOSIK, 2008). A nevelési intézmények kontrollfunkciója – az iskolák esetében már említett tudásellenőrzésen

¹ „...az iskola tanulóinak szociális összetétele olyan tényező, amely Magyarországon a nemzetközi átlagnál erősebben összefügg a tanulók természettudományi teljesítményével, és érdemes kiemelni, hogy az előnyös összetételű iskolába járó magyar tanulók átlageredménye (548 pont) messze meghaladja az OECD-országok átlageredményét (493 pont) is.” (OSTORICS, SZALAY, SZEPESI és VADÁSZ, 2015, p. 80.)

² Ezen ismeretellenőrzés által az iskolarendszer egyfajta szűrő szerepet is betölt a munkaerőpiaci, áttételesen pedig a társadalmi hierarchiarendszer kialakításában

messze túlmenően – meglehetősen széles körű. A pedagógusoknak képesnek kell lenniük felismerni és lehetőség szerint megelőzni a gyermekeket iskolai közegben érő destruktív hatásokat, ártalmakat, ideértve a *mobbing* és a *bullying* jelenséget is. A már kialakult problémák kezelésében az iskolában dolgozó segítő szakembereknek, iskolapszichológusoknak, iskolai szociális szakembereknek van elsődleges szerepe (ahol egyáltalán vannak kellő számban és időtartamban alkalmazott segítő szakemberek), ám e problémák rendszerint csak a pedagógusok együttműködésével, teammunkában orvosolhatóak kellő hatásossággal. Ez újabb speciális tudásokat és képességeket követel meg a pedagógusoktól. A nevelési intézmények napjainkra a gyermekek életének meghatározó részévé váltak, olyan helyszínné, ahol napjaik jelentős hányadát töltik. E tényező lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermekkel rendszeresen kapcsolatba kerülő pedagógusok a gyermek magatartásában, teljesítményében bekövetkező változásokat szinte azonnal érzékeljék. Az ilyen típusú gyors változások, fordulatok mögött rendszerint iskolán kívüli, leggyakrabban családi, esetenként kortárs csoport hatásából eredő problémák húzódnak meg (MÁTÉ és SZEMELYÁCS, 2009). Ezáltal a nevelési intézmények a másodlagos prevenció kiemelt szereplői.

E tény a gyermekvédelmi rendszer jogi szabályozását kidolgozó szakemberek is figyelembe vették, s a vonatkozó szabályozás³ értelmében a családsegítő és gyermekjóléti szolgálatok által működtetett gyermekvédelmi jelzőrendszer kiemelt jelző szervezetei a nevelési intézmények. Ezen intézmények meghatározó jelzőrendszeri szerepét jól mutatja, hogy a 2010–13 közötti időszakban átlagosan az összes gyermekvédelmi jelzés közel felét (44,7%) a nevelési intézmények adták (CZIBERE, PAPHÁZI, GYARMATI és RÁCS, 2015).

A fent összegzett változó körülmények, sokasodó követelmények hatására – az elmúlt évtizedben a pedagógus-továbbképzéseken összegyűjtött tapasztalatok alapján – a nevelési intézmények pedagógusai körében gyakran felvetődő kérdések: Milyen jelek utalhatnak iskolán kívüli problémára? Ha ilyen jeleket tapasztalok, de nem vagyok biztos a dolgomban, beavatkozhatok-e? Ha igen, hogyan, és mi az én feladatom ebben? Szerencsére e kérdések megválaszolására napjainkban már pontosan meghatározott jogi szabályozás és kidolgozott

³ 1997 évi XXXI. tv. a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról (a továbbiakban Gyvt).

szakmai protokollrendszer⁴ áll rendelkezésre, így a feladat az ezzel kapcsolatos ismeretek eljuttatása a pedagógusokhoz. Ugyanakkor a pedagógusokkal szemben támasztott követelmények több és többféle szociológiai, szociális és gyermekvédelmi ismeretnek (és a problémaérzékelés, -kezelés, a prevenció és együttműködés képességének) az elsajátítását teszik szükségessé.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉSEKBEN OKTATANDÓ SZOCIOLÓGIAI, SZOCIÁLIS / GYERMEKVÉDELMI ISMERETKÖRÖK

A családi háttér máig meghatározó szerepe miatt a pedagógusjelölteknek szükséges ismeretekkel kell rendelkezniük a családi szocializáció sajátosságairól, a hátrányos helyzet jellemzőiről, e helyzet iskolai beilleszkedésre és teljesítményre gyakorolt hatásairól. A témához kapcsolódó, széles körben ismert tanulmányok mellett – ideértve kiemelten BERNSTEIN (1973) nyelvi kódrendszerekkel vagy BOURDIEU (1978) habitussal és kulturális tőkével kapcsolatos gondolatait – fontos, hogy a hallgatók a hazai viszonyokról is képet kapjanak.

Speciálisabb ismeretként és képességként fontos, hogy a pedagógus nyitott legyen az iskolán kívüli problémákra utaló jelek felismerésére (ideértve a gyermek hangulatának, teljesítményének hirtelen változását stb.). Fontos megfelelő képességgel rendelkeznie ahhoz, hogy ilyen jelek esetén megfelelő módon tudjon a gyermekkel (és többnyire egyúttal a szülőkkel is) bizalmi kapcsolatot kialakítani, s képesnek kell lennie arra is, hogy feltárja a változó viselkedés hátterében meghúzódó konkrét problémát, problémákat. S természetesen fontos az is, hogy a probléma jellegétől függően tudjon segítséget nyújtani, vagy tudja megfelelő kompetenciával rendelkező szakemberhez irányítani a segítségre szoruló gyermeket és családját.

A nevelési intézmények a gyermekvédelmi jelzőrendszer kiemelt szereplői, így a pedagógusoknak megfelelő ismeretekkel kell rendelkezniük a gyermek elhanyagolására, bántalmazására, szexuális kizsákmányolására

⁴ Emberi Erőforrások Minisztériuma: MÓDSZERTANI ÚTMUTATÓ A gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer működtetése kapcsán a gyermek bántalmazásának felismerésére és megszüntetésére irányuló szektorsemleges elvek és módszertan, EMMI, Budapest, é. n.

utaló jelekről. Ismerniük kell, és képesnek kell lenniük a probléma jellegétől és súlyosságától függő, segítő beavatkozás megtételére, a saját problémakezeléstől a gyermekvédelmi hatóság és a rendőrség azonnali értesítéséig, s a gyermek biztonságba helyezéséig.

A fent említettek mellett, hasznosak lehetnek olyan szociálpolitikai, szociális ismeretek, amelyek segítségével a pedagógusok információkat nyújthatnak a családoknak, ideértve különösen a családok számára elérhető támogatásokat, a családokat segítő különböző szolgáltató intézményeket, vagy legalábbis azon ismeretek, hogy adott esetben a különböző támogatások igénybevétele kapcsán mely segítő intézményhez lehet fordulni. Érdemes külön figyelmet szentelni a pedagógusjelölt szakjához kapcsolódó szociális ismeretek hangsúlyozására. Egy bölcsődei munkára felkészítő képzésben a bölcsődék gyermekvédelmi rendszerben elfoglalt helyéről, szerepéről, a kisgyermekes családoknak nyújtott speciális támogatásokról, míg gyógypedagógus-képzésben a fogyatékossgal élő gyermekek és családjuk, valamint a fogyatékossgal élő felnőttek számára nyújtott támogatásokról, a számukra fenntartott szociális intézményben biztosított szolgáltatásokról szükséges részletesebb információkat nyújtani.

NAPJAINK PEDAGÓGUSKÉPZÉSEINEK GYAKORLATA

Az elmúlt évtizedek jogi szabályozásának változásai, ehhez igazodóan a képzési kimeneti követelmények módosításai,⁵ s mindenekelőtt az ezeket a változtatásokat kikényszerítő társadalmi szükségletek és igények miatt, a pedagógusképzések felsőoktatási tantervei radikálisan átalakultak. Ezen tantervek gyermekvédelmi tantárgyait, ezek tartalmát, szakirodalmi bázisát a HERA Egyesület, Gyermekvédelem-Szociálpedagógia Szakosztálya térképezte fel átfogóan. E kutatás fontos eredménye, hogy a gyermekvédelmi / szociális tartalmú tantárgyak napjainkra a pedagógusképzések integráns részévé váltak.

⁵ A 111/1997. (VI. 27.) Kormányrendelet a tanári képesítés követelményeiről; 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről; 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról.

Ugyanakkor jellemző a tantárgyak tartalmának és a tantárgyi időkeretnek a sokszínűsége: „Általában két egymást követő félévben jelennek meg [...], de találtunk példát arra is, amikor három, vagy épp négy féléven át szerveződnek az egymásra épülő kurzusok. Ebben a vonatkozásban nincs egyöntetűség a különböző képzőintézményekben. A képzési és kimeneti követelményekkel szinkronban alakul az előadások és a szemináriumok aránya 3 illetve 2 kredittel, ugyanakkor elvétve van lehetőség intézményi gyakorlatra/terepgyakorlatra, ami 4 kredit értéket képvisel.” (GÖNCZI, 2014, p. 591.) E felmérés eredményei és a saját gyűjtésem eredményei egyaránt azt mutatják, hogy a tantárgyak felépítés és tartalom szerint alapvetően két csoportba sorolhatóak:

1. A struktúrájukban és tartalmukban általánosabb, szélesebb körű szociális, szociálpolitikai ismereteket magukba foglaló tantárgyakra. (E csoport alcsoportjának tekinthető, ha e tantárgy gyermekvédelmi ismereteket is tartalmaz.)

2. Valamint szűkebb értelmű, célzottan a pedagógus munkakör kötelező részének tekinthető, szinte kizárólag gyermekvédelmi ismereteket magában foglaló, s ezt a kurzus nevében meg is jelenítő tantárgyakra. Összegzésként elmondható, hogy napjainkra a pedagógusképző intézmények tantervei szinte kivétel nélkül tartalmazznak gyermekvédelmi, az intézmények jelentős részében pedig ezenkívül egyéb szociális, szociálpolitikai kurzusokat is. E tény önmagában is jelentős eredménynek tekinthető.

KUTATÁSI HELYSZÍNEK ÉS MÓDSZEREK

Vizsgálatommal kizárólag a témával kapcsolatos néhány vélemény felvillantása a célom, az eredmények az adott körben érvényesek, de vélhetően így is némi támpontként szolgálhatnak a kérdéskör egy későbbi, még alaposabb feltérképezéséhez. Kutatásom alapját eddigi oktatói, valamint felsőoktatási gyakorlatsszervezői, kapcsolattartói munkám adja. Az elmúlt évtizedekben lehetőségem adódott több képzőhelyen, többféle pedagógusképzésben, többféle szociális és gyermekvédelmi tantárgyat oktatni. E képzésekben az utolsó óra jelentős részét – egyfajta fókuszcsoport-interjút kialakítva – arra szántuk, hogy a

félév tapasztalatait, illetve a képzés szociális tartalmait átbeszéljük. Megvitassuk, a hallgatók szerint mi volt hasznos, fontos, mi az, amin változtatni kellene. E beszélgetések segítségével is igyekeztem az általam oktatott tantárgyakat folyamatosan változtatni, fejleszteni. Ugyanezen kérdéseket az utolsó tanóra előtt feltettem a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar társadalom- és szociálpolitika tantárgyat hallgató, csecsemő- és kisgyermeknevelő BA szakos, ám nem általam oktatott hallgatóinak is. Emellett a gyakorlatszervezés alkalmával, valamint szakmai konferenciákon is többször lehetőségem adódott pedagógus végzettségű kollégákkal egyeztetnem e témában. Továbbá – magától értetődően – jelenlegi és korábbi felsőoktatási munkahelyeimen is gyakran beszélünk / beszélünk oktató kollégákkal e témáról.

A vizsgálatba bevont helyszínek és kurzusok

- Győr, Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar (jelenleg Széchenyi Egyetem Apáczai Csere János Kar) – gyógypedagógia szak (a továbbiakban NYME AK, GYP): „szociálpedagógiai alapismeretek” tantárgy oktatása (2006–2008). (Később e tantárgy helyett a gyermekvédelmi ismeretek tantárgy került a tantervbe.)
- Eger/Sárospatak, Eszterházy Károly Főiskola (jelenleg Eszterházy Károly Egyetem) (a továbbiakban EKF) / EKF Comenius Kar (a továbbiakban EKF-CK) – óvodapedagógia szak (a továbbiakban EKF, ÓP); csecsemő- és kisgyermeknevelő szak (a továbbiakban EKF, CSK, ill. EKF-CK, CSK) (2015-2016): szociális professzió alapjai, társadalom- és szociálpolitika, gyermekvédelmi ellátások pedagógiai színterei.
- Hajdúböszörmény, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar – csecsemő- és kisgyermeknevelő szak (a továbbiakban DE-GYFK, CSK): társadalom- és szociálpolitika.⁶

⁶A fentiek mellett más szociális / gyermekvédelmi tartalmú kurzusok is vannak a vizsgált karok pedagógusképzéseiben, de csak azokat tüntetem fel, amelyek vizsgálatom részét képezik, vagyis amelyek hallgatóival lehetőségem adódott fókuszcsoport-interjút készíteni.

Intézményvezetői interjúk

A téma kapcsán egy hajdúböszörményi óvoda óvodapedagógus képzettségű (a továbbiakban ÓV), egy kaposvári bölcsőde szociálpedagógus képzettségű (a továbbiakban BV), valamint egy győri fogyatékosok napközi otthonának gyogyopedagógus és szociális munkás képzettségű vezetőjével (a továbbiakban FV) készítettem interjút. Az interjúalanyok témával kapcsolatos véleményét vélhetően jelentősen befolyásolhatta, hogy kettőjüknek szociális képzettségük, illetve közülük egyiküknek szociális képzettsége is van.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A tantárgyak felépítése, tartalmi elemei

Az általánosabb szociális / szociálpolitikai / szociálpedagógiai ismereteket felölelő tantárgyak felépítésére – némiképp magától értetődően – az volt jellemző, hogy a félév első részében történt meg a tudományterülethez tartozó általános ismeretek, fogalmak bemutatása, gyakorlatilag az adott szakhoz tartozó speciális ismeretekhez egyfajta értelmezési keret kialakítása. Ezt követte a szakhoz tartozó speciálisabb ismeretek feldolgozása, a tantárgytól függően kisebb (pl. társadalom- és szociálpolitika) vagy nagyobb (pl. szociálpedagógiai alapismeretek) részarányban. Amely képzésben nem volt célzottan gyermekvédelmi jellegű kurzus (pl. NYME-AK, GYP), ott a gyermekvédelmi ismeretek is a szociális tartalmú kurzus integráns részét képezték, annak jelentős hányadát tették ki. Amely képzésekben volt gyermekvédelmi kurzus, az egyéb szociális / szociálpolitikai tantárgyakban ugyan kisebb arányban, de a kapcsolódások okán bizonyos fokig a gyermekvédelmi ismeretek is megjelentek. A célzottan gyermekvédelmi ismereteket feldolgozó tantárgyak logikája is hasonló volt, az általános gyermekvédelmi ismereteket (alapfogalmak, gyermekjóléti és -védelmi intézményrendszer stb.) követte az adott szakhoz tartozó speciálisabb ismeretek feldolgozása (pl. gyermekvédelmi jelzőrendszeri ismeretek és protokoll jelzőrendszeri tagok számára stb.).

Fontos megemlíteni, hogy az egyes szakokhoz kapcsolódó speciális ismeretek megjelenítése jóval nehezebb volt azon esetben, amikor a különböző szakok hallgatói összevont előadás keretében hallgatták e kurzusokat (EKF, csecsemő- és kisgyermeknevelő és szociálpedagógia szak: társadalom- és szociálpolitika tantárgy).

Hallgatói vélemények – összegző meglátások

A tantárgyak egészét szemlélve a hallgatói vélemények döntő többségükben pozitívak voltak, a leendő pedagógusok többségében hasznosnak és fontosnak tartották a tantárgyakat, ugyanakkor e tekintetben nem volt egységes a vélemény. Az egyik szélsőértéket egy dajkaként óvodában dolgozó, levelező tagozatos hallgató véleménye képezte, miszerint: „Ez volt a félév leghasznosabb órája.” (EKF, ÓP: gyermekvédelmi ellátások pedagógiai színterei). Ugyanakkor a másik szélsőértéket egy csecsemő- és kisgyermeknevelő szakra járó gyakorló óvodapedagógus⁷ véleménye hordozta: „Szerintem ezen a szakon nem kellene szociális munkát tanulni, az nem a mi feladatunk. Én óvónőként dolgozok, elég feladatunk van így is, nem tartom jónak, hogy még gyermekvédelmi feladatokat is ránk terhelnek.” (EKF–CK, CSK: szociális professzió alapjai)

A nappali és levelező tagozatot összevetve e tantárgyakat a levelező tagozatosok tartották nagyobb arányban kiemelkedően fontosnak. Az idősebb, rendszerint tapasztaltabb, az élet problémáit szélesebb körben ismerő korosztály esetében ezen eredmény némiképp magától értetődőnek tűnik.

Különbségek adódtak szakonként is, összességében az óvodapedagógia szakosok találták legjelentősebb arányban kiemelkedően fontosnak e tantárgyakat, közel hasonló volt e tantárgyak megítélése a gyógypedagógia szakosok körében, míg a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakosok jelentős része ítélte kevésbé fontosnak e tartalmakat. („Ez a szociálpolitika volt a legnehezebb tantárgy eddig, pedig nekünk nem ez lenne a fontos.” EKF, CSK: társadalom- és szociálpolitika) E megítélést talán befolyásolhatja, hogy a gyermekek fejlődése során folyamatosan változik a gondozási és a nevelési szükséglet, ezek egymáshoz

⁷Aki erőteljes munkáltatói nyomásra iratkozott be csecsemő- és kisgyermeknevelő képzésre, mivel a településen integrált óvoda és bölcsőde kialakítását tervezték.

viszonyított aránya. Csecsemőkorban, általában a bölcsődés korú gyermekeknél a kézzel fogható gondozási tevékenység meglehetősen jelentős arányát teszi ki a munkának. A beszélgetések során úgy tűnt, e szak hallgatói a másik két szakhoz viszonyítva is erőteljesebben preferálják a mindennapokhoz közel álló gyakorlati ismereteket, s jelentős részüktől idegenek az elvontabb elméleti jellegű tartalmak.

Hallgatói vélemények – részletező meglátások

Az általánosabb jellegű tantárgyak esetében jellemző vélemény volt, hogy a speciális ismeretek értelmezését segítő előkészítő, értelmezési keretet adó tartalmakat, vagy ha volt, a részben általános műveltségi ismereteket kevésbé tartották fontosnak, hasznosnak. Többségi javaslat volt e részek csökkentése, s a szakhoz kapcsolódó speciális ismeretek növelése.

– „Túl sok volt az általános rész, végül kevés idő maradt a fontos dolgokra, például a családtámogatásokra. Pedig ez lenne hasznosabb, ebben tudnánk segíteni a szülőknek.” (DE-GYFK, CSK: társadalom- és szociálpolitika)

– „Nem értjük, miért kell nekünk a jóléti államról tanulni, meg az ideológiákról. Nagyon bonyolult, és a mi szakmánkhoz ez nem is kell. Ezt szerintünk ki kellene hagyni az anyagból.” (DE-GYFK, CSK: társadalom- és szociálpolitika)

– „Ez a szociálpolitika volt a legnehezebb tantárgy eddig, pedig nekünk nem ez lenne a fontos. Azok az órák voltak jók, amikor a bölcsődék feladatairól tanultunk, meg konkrétan az intézményekről, a többi intézményről is. Azokat konkrétan lehet majd hasznosítani is.” (EKF, CSK: társadalom- és szociálpolitika)

– „Nekem tetszett a tárgy, logikus volt. Egy dolog, amin változtatni lehetne, hogy többet foglalkozhatnánk az intézményekkel, a feladatokkal [...] az elején az általános részek⁸⁸ kicsit elhúzódtak, azt rövidebben is lehetett volna.” (EKF-CK, CSK: szociális professzió alapjai)

– „Nagyon hasznos volt a tárgy, de talán korábbra kellene tenni. Végzősként most hallottam először arról, hogy van a támogató szolgálat, holott ez kifejezetten a fogyatékos embereket segíti.” (NYME-AK, GYP: szociálpedagógiai alapismeretek)

⁸⁸A szociális munka fogalma, célja, értékei, alapelvei stb.

– „Nagyon sok fontos dolgot tanultunk, a támogatásokról meg a szolgáltatásokról, a gyermekvédelmi feladatokról. Csak ez így sok volt egyben, ezt inkább két tantárgyra kellene bontani.” (NYME-AK, GYP: szociálpedagógiai alapismeretek)

A gyermekvédelmi ismereteket szinte minden szak minden hallgatója fontosnak és hasznosnak találta. Ez részben abból is eredhet, hogy a pedagógusjelöltek tiszttában vannak azzal, hogy a pedagógusok számára a Gyvt kötelezően előírja bizonyos gyermekvédelmi feladatok ellátását. Ahol több szociális tartalmú tantárgy volt, gyakran kiemelték azt is, hogy e körben a gyermekvédelmi ismereteket tartják a leghasznosabbnak és legfontosabbnak.

– „Szerintem abban nincs vita, hogy a szociális tantárgyak közül ez a legfontosabb és a leghasznosabb.” (EKF, ÓP)

– „Az biztos, hogy a gyermekvédelem a legfontosabb a szociális tantárgyak közül. Például hogy látható egy szorítás nyom a csuklón [...] és akkor mit, és hogy kell csinálnunk.” (DE-GYFK, CSK)

– „Nagyon fontos, de rettentő sokszor lehangoló volt az óra. Eddig el sem tudtam képzelni, hogy ilyenek⁹ történhetnek ártatlan kisgyermekkel a saját családjukban, hogy vannak ilyenek.” (EKF, ÓP)

– „Nagyon fontos, amiket tanultunk, főleg a vége,¹⁰ de ez volt a legnehezebb óra, általában azért négyes-ötös mindenki, de ennek a fele sincs más tantárgyból. Vagyis jobb lenne ezt két félévben tanulni.” (EKF, ÓP)

Intézményvezetői vélemények

A megkérdezettek – a társadalmi körülmények és a vonatkozó jogi szabályozás (Gyvt) tükrében – magától értetődőnek találták a gyermekvédelmi ismeretek oktatását.

⁹ Súlyos elhanyagolás, bántalmazás, szexuális visszaélés stb.

¹⁰ Elhanyagolás, bántalmazás, szexuális visszaélés jelei és gyermekvédelmi beavatkozási protokoll.

– „Hiszen évekig arról tanultunk, hogy ezek a dolgok miért fontosak [...] A bölcsőde [...] a gyermekjóléti rendszer része, nem véletlenül lehet vezetői posztot betölteni szociálpedagógus képzettséggel.” (BV Kaposvár)

Emellett több okból fontosnak tartották az általános szociális ismeretek oktatását is. A kérdezettek által megfogalmazott főbb szempontok az alábbiak voltak:

A hallgatók egy része nincs tisztában a nagyon eltérő családi körülményekkel, azaz, mit is takar a valóságban egy halmozottan hátrányos helyzetű családban felnőni.

– „A fiatalok egy része nehéz helyzetű családból jön, más része viszont nem, és sokan nem is tudják elképzelni, milyen körülmények +közül jönnek gyerekek. Fontos, hogy legyen képük arról, hogy az a kisgyerek adott esetben miért olyan erőszakos, durva, hogy ebben nőtt fel, hogy ezt látta, és hogy ebben neki van szerepe, hogy ezt próbálja korrigálni.” (ÓV, HB)

A hallgatóknak majd együtt kell működniük szociális szakemberekkel, ehhez ismerniük szükséges a gyermekjóléti, -védelmi és a szociális intézményrendszert, a szociális segítő beavatkozás fő elveit, értékeit, a teammunkát.

„A gyermekvédelmi rendszer csak akkor lehet eredményes, sikeres, ha nem dolgozunk el egymás mellett, ha úgy gondolunk egymásra, mint egy csapatra, nem áttologatjuk a feladatokat [...] De tisztában kell lenni alapjaiban egymás szakmájával, a lehetőségekkel is, hogy mik a kompetenciák, mik a határok.” (GYV, Győr)

A szülők sokszor nincsenek tisztában a támogatási és szolgáltatási lehetőségekkel, azzal sem, honnan lehet segítséget kérni szociális ügyekben. Jó, ha a pedagógus, aki napi kapcsolatban van a szülővel, látja annak problémáit, ebben is tud segítséget adni.

„A mienk egy nagyon komplex intézmény. Itt a szülőket, hozzátartozókat sokszor mindenben segítenünk kell, abban is, hogy milyen elérhető támogatások és szolgáltatások vannak. A munka nem merül ki a programszervezésben, a fejlesztésben, ezekről is tudnia kell bizonyos mértékig egy gyógypedagógusnak is, aki

adott esetben napi kapcsolatban van a sokszor tájékozatlan szülővel.”(FV, Győr)

Az oktatás jellegével kapcsolatban valamennyien hangsúlyozták a gyakorlati jelleg, sőt, ha lehet a szociális / gyermekjóléti / gyermekvédelmi szakmai gyakorlat beiktatását, amely segítségével hatásosabban közvetíthetőek ezek az ismeretek.¹¹ „Igazából az még jobb lenne, ha ebben gyakorlat is lenne, például kimenének családgondozóval hátrányos helyzetű családokhoz.” (ÓV, HB)

ÖSSZEGZÉS

A pedagógusképzésekben a szociális, kiemelten a gyermekvédelmi ismeretek fontossága és hasznossága megkérdőjelezhetetlen. A jogalkotók és e tantárgyak oktatói mellett, ezt a véleményt a megkérdezett nevelési intézmények vezetői és a képzésben részt vevő hallgatók döntő többsége is osztja. A kutatásban részt vevők véleménye és az oktatói tapasztalatok azt mutatják, hogy az általános szociális tantárgyaknál szerencsés lehet az általános ismeretek, az értelmező elméleti keret lényegre törő megjelenítése és a szakhoz kapcsolódó speciális tananyagra való koncentráció.

Az alapvetően gyakorlati jellegű képzésekhez (és szakmákhoz), a hallgatói elvárásokhoz vélhetően jobban igazodna a még gyakorlatiasabb jellegű oktatás, és szerencsés lenne ilyen típusú gyakorlat lehetővé tétele. Ezzel jelentős részben egyező eredményre jutott, s a pedagógusképzések számára hasonló ajánlást fogalmazott meg GÖNCZI Ibolya (2014, p. 593) is: „Tartalmi szempontból meggondolandó az elméleti mélységek mellett a módszertani tudás dúsítása, a terepgyakorlatok lehetőségének bővítése a hallgatói önállóság erősítése érdekében. A módszertani dilemmához kapcsolódóan kívánatos lenne a szülőkkel történő hatékonyabb együttműködési formák kialakításának, megszervezésének tanítása, a velük történő eredményesebb kommunikációs, és

¹¹ Bár e témához áttételesen kapcsolódik, de fontosnak tartom legalább lábjegyzetben megjeleníteni egyik kérdezett intézményvezetőnek a szociálpedagógus képzésre vonatkozó javaslatát azzal a kiegészítéssel, hogy a képzések egy részében önálló tantárgyként vagy az egészségügyi ismeretek körében megjelenik az általa hiányolt tartalom. „[...] szerintem a szociálpedagógus képzésbe meg kellene építeni éppen ezért, mert szociálpedagógus lehet bölcsődevezető is, konkrét gyermekgondozási ismereteket, hiszen a gondozónők munkájáért is a vezető a felelős.” (BV, Kaposvár)

különböző problémamegoldó eljárások begyakoroltatása a képzési folyamatban.”

A jelenleginél (is) gyakorlatorientáltabb oktatás segítségével a szociális, gyermekvédelmi tantárgyak hallgatói elfogadása is nőhetne, ami vélhetően hatásosabb ismeretszerzést és a majdani munkában hatásosabb segítői beavatkozásokat eredményezhetne.

IRODALOM

- BÁBOSIK I. és BÁBOSIK Z. (2008): Az iskolavezetés szerepe a szociális életképességre való felkészítésben. *Szakképzési Szemle*, XXIV. évf. 4. sz. 349–358.
- BERNSTEIN, B. (1973): *Class, Codes and Control*. Vol. 2. Routledge and Kegan Paul, London.
- BERTA J. (2008): A szocializációs ágensek hatása a példaképválasztásra. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. évfolyam, 6–7. sz. 64–78.
- BOURDIEU, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- CZIBERE I., PAPHÁZI T., GYARMATI A. és RÁCZ A. (2015): Gyermekjóléti szolgálatok működésének országos szintű vizsgálata. *Kapocs*, XIV. évf. 3. sz. 3–18.
- GÖNCZI I. (2014): Gyermekvédelem és pedagógusképzés elvei és gyakorlata Magyarországon. In: Kozma T., Kiss V. Á., Jancsák Cs. és Kéri K. (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás. HERA Évkönyv 2014*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest. 580–596.
- MÁTÉ Zs. és SZEMELYÁCS J. szerk. (2009): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. Indit, Pécs.
- MÉSZÁROS I., NÉMETH A. és PUKÁNSZKY B. (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest.
- OSTORICS L., SZALAY B., SZEPESI I. és VADÁSZ Cs. (2015): *Pisa összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.

EGYÉB FORRÁSOK

- Emberi Erőforrások Minisztériuma: *MÓDSZERTANI ÚTMUTATÓ A gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer működtetése kapcsán a gyermek bántalmazásának felismerésére és megszüntetésére irányuló szektorsemleges egységes elvek és módszertan*, EMMI, Budapest, é. n.
1997. évi XXXI tv. a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
111/1997. (VI. 27.) Kormányrendelet a tanári képzés követelményeiről
- 8/2013 (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

Sárosi Tünde

A SZEMLELETFORMÁLÁS ÉS ÉRZÉKENYÍTÉS ÚTVESZTŐI AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT PROGRAMJAIBAN

Magyarországon 2011-ben vezették be a kötelező Iskolai Közösségi Szolgálatot, melynek legfőbb célja a diákok szemléletformálása az önkéntesség, a másokért való felelősségvállalás és az aktív állampolgárságra nevelés területén. Az első évet követően a diákok egyre pozitívabban állnak a programhoz, ám a sikerességhez a diákok érzékenyítésén túl társadalmi érzékenyítésre is szükség van. Elengedhetetlen a szülők és a fogadó intézmények mentorainak felkészítése, hiszen nekik is fontos szerepük van a diákok motivációjának alakulásában. A program szakmai támogatása, a szolgálatban részt vevők hatékony együttműködése nélkülözhetetlen a diákok pozitív irányú személyiségfejlődéséhez.

Az iskola megváltozott szerepe új feladatok elé állította az intézményes oktatást. A társadalmi érzékenyítés keretein belül a fiatalokat a társadalom aktív állampolgáraivá kell nevelni. Ennek eszközeként vezették be a középiskolákban az Iskolai Közösségi Szolgálatot, melynek célja a diákok szemléletformálása. Az 50 órás iskolán kívüli elfoglaltság keretében szeretnék a tanulókat az önkéntességre nevelni, hogy megtapasztalják a másokért való felelősségvállalást, segítsenek a bajbajutottakon és szociálisan érzékenyebb emberekké váljanak. A közösségi szolgálat lehetőséget nyújthat a pedagógusok számára is, hogy diákjaikat másik oldalukról ismerjék meg, és közvetlenebb kapcsolat alakuljon ki közöttük.

Magyarországon 2011-ben vezették be az Iskolai Közösségi Szolgálatot,¹ melynek teljesítése jelenleg az érettségi vizsga megkezdésének feltétele. A részvétel minden nappali tagozaton tanuló középiskolás részére kötelező. A kötelezettség csak azon sajátos nevelési igényű tanulókat nem érinti, akiket a szakértői bizottság javaslata alapján a közösségi szolgálat alól az igazgató határozatban mentesített.

¹ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

Jelen tanulmány a nemzetközi tapasztalatok ismertetése után a felkészítés és a szemléletformálás fontosságát taglalja az Iskolai Közösségi Szolgálat témájában. Számba veszi az érzékenyítés különböző lehetőségeit és bemutatja a fogadó intézmények viszonyulását a kialakult helyzethez. A tanulmány utolsó része a sikeres közösségi szolgálat jellegű programok egyik legfontosabb elemét, a lezáró reflexiót elemzi.

NEMZETKÖZI TAPASZTALATOK

Az ilyen típusú program a világban nem újdonság, több országban is hasonló kötelezettségnek kell eleget tenniük az általános és középiskolás diákoknak. Az egyik legjelentősebb ilyen jellegű program az 1993-ban bevezetett „student service” az amerikai Marylandben, ahol évente 55 000 érettségiző diák teljesíti a 75 órás diákszolgálatot. A program nagy hangsúlyt fektet a felkészítés-cselekvés-reflexió egységére (BODÓ, 2015).

Az Egyesült Államokbeli National Youth Leadership Council (Nemzeti Ifjúsági Vezető Tanács) ajánlásai alapján az ilyen jellegű programok esetében nagyon fontos, hogy figyelembe vegyék a fiatalok véleményét, és kellőképpen felkészítsék őket a rájuk váró feladatokra (KOENIG, 2016). Egy 2011-ben végzett, 62 tanulmányon alapuló amerikai metaelemzés (CELIO, DURLAK és DYMNICKI, 2011) szerint az iskolai közösségi szolgálat jellegű programok (service-learning, community service) valóban pozitív hatást gyakorolhatnak a diákok attitűdjére. Az ilyen jellegű programok bizonyítottan 5 területen mutatnak eredményt a személyiségformálásban: fejlődik a tanulók önismerete, javul az iskolához és a tanuláshoz való viszonyuk, és pozitív változáson esnek át az állampolgári elkötelezettség, a szociális érzékenység és a tanulmányi eredményesség tekintetében. A tanulmány szerint a közösségért végzett tevékenység sikerességének egyik legmeghatározóbb eleme a reflexió. Magyarországon azonban a programok többségénél a diákok a felkészítés és feldolgozás hiányát jelzik (MATOLCSI, 2013). A megfelelő felkészítés hiányában a diákok nincsenek tisztában az IKSZ céljaival és gyakran az 50 óra teljesítésére csupán mint elvégzendő kötelező feladatra gondolnak. Holott az Iskolai Közösségi Szolgálat

az önkéntességre nevelés mellett a közösségépítést, az aktív állampolgárságra nevelést, a személyiségfejlesztést és a pályaeorientációt is célul tűzte ki (BODÓ, 2015).

FELKÉSZÍTÉS ÉS SZEMLÉLETFORMÁLÁS

Az Iskolai Közösségi Szolgálatra való felkészítést nem csak az iskola és a fogadó intézmény kontextusában kell értelmeznünk. Egy ilyen jellegű kötelező oktatási program bevezetésére a társadalmat és a benne élő embereket is fel kell készíteni. Mind a pedagógusoknak, a koordinátoroknak, mind a diákoknak és szüleiknek tisztában kell lenniük a pedagógiai célokkal, lehetőségekkel és jogszabályokkal. A szolgálat csak tudatos és szervezett előkészítéssel tudja elérni a célját.

Az állam és a társadalom felkészítése az ilyen jellegű programokra nem történhet egyik pillanatról a másikra, csak szemléletformálással. A fent említett amerikai modell például 10 éves felkészítés után szövetségi állami támogatással valósulhatott meg. Magyarországon a közösségi szolgálat törvénybe iktatása párhuzamosan történt annak bevezetésével.² Anyagi támogatást csak a bevezetés első éveiben kapott a tevékenység országos szervezése, de ez nem érintette az iskolahálózatot. Az Iskolai Közösségi Szolgálathoz köthető feladatokat a pedagógusok, koordinátorok és mentorok a már meglévő munkaórájukon felül, anyagi juttatás nélkül végzik. Egy ilyen program megszervezése azonban megfelelő szintű szakszerűséget és motivációt is kíván a résztvevőktől.

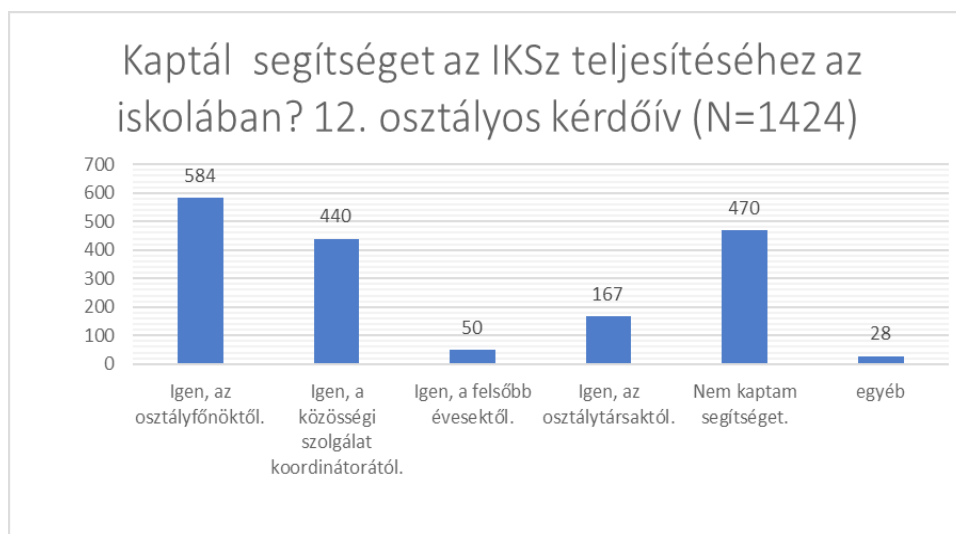
A bevezetés első éveiben egy 2013-as felmérés alapján (MOLNÁR, 2013) a pedagógusok legfontosabb feladatként a diákok felkészítését és a szervezési feladatokat jelölték meg.

A 2016/2017-es Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet által készített online kérdőív (a továbbiakban: EKE OFI, 2016-2017) válaszai alapján azonban ez sok esetben nem valósul meg. A 9. évfolyamos tanulók a szolgálat megkezdése előtt még pozitív várakozással vannak a közösségi szolgálat iránt, és úgy gondolják, hogy egy ilyen jellegű programból

² Magyarországon az Iskolai Közösségi Szolgálatot felmenő rendszerben vezették be a 2012/13-as tanévtől. Csak a bevezetéssel párhuzamosan történt meg azoknak a tanároknak a felkészítése, akik jelentkezni tudtak tanártovábbképzésre. A pedagógusok jelentős része máig nem vett részt ilyen képzésben.

nagyon sokat lehet tanulni. A bevezetést követő kezdeti ellenállás után – mely nagy részben a szolgálat kötelező mivolta miatt alakult ki – úgy látszik, hogy a diákok megértették és elfogadták az Iskolai Közösségi Szolgálat szellemiségét. A diákok többsége már beszélgetett a program megkezdése előtt a szolgálatról az iskolában osztálytársaival és otthon a családjáival. Háromnegyedüknek már van elképzelése arról, hogy milyen jellegű szolgálatot szeretne vállalni az 50 óra keretében a felkínált 8 tevékenységi terület valamelyikén.

Sajnos a 12. évfolyam végére ez a pozitív hozzáállás eltűnik a diákokból, és a kérdőívet kitöltött tanulók 70%-a inkább negatív véleménnyel van a közösségi szolgálatról. Ezeknek az adatoknak a tükrében az iskolára és az ott dolgozó koordinátorokra, pedagógusokra és osztályfőnökökre nagy felelősség hárul. Az oktatási intézményekben a tevékenység folyamatának segítségét, a fogadó szervezetekkel és diákokkal való kapcsolattartást az iskolavezető által kinevezett koordinátor látja el, aki a feladata szakszerű ellátása érdekében továbbképzéseken és tréningeken vehet részt. Az Iskolai Közösségi Szolgálat módszertani ajánlása alapján (OFI, 2013) a koordinátor készíti fel a diákokat a feladatra, kíséri őket a tevékenység folyamán, és ő felelős a program pedagógiai zárásáért.



1. ábra: A segítségnyújtás aránya az Iskolai Közösségi Szolgálat teljesítéséhez az iskolákban

(Forrás: EKE OFI, 2017)

Az online felmérés válaszaiból azonban az derül ki, hogy a diákok harmada szükség esetén az osztályfőnökétől kér segítséget. A döntés a diák részéről logikusnak tűnik, hiszen legtöbbször az osztályfőnökükkel áll szorosabb napi kapcsolatban. Gyakran megesik, hogy a kinevezett koordinátor nem ismeri a szóban forgó diákot, osztálykeretben nem tanítja őt. Nem minden fiatal tud rögtön megnyílni egy ismeretlen tanár számára és megosztani vele kételyeit és bizonytalanságait. Kapcsolatuk ilyenkor leginkább csak a közösségi szolgálat adminisztrációjára szorítkozik. Ez a helyzet komoly szervezési problémákat vet fel, hiszen az osztályfőnökök többsége nincs kiképezve erre a feladatra. A kialakult helyzetet látva megállapítható, hogy a koordinátorok mellett az osztályfőnökök felkészítésére is szükség lenne. Ezt a hiányosságot a válaszok is tükrözik, miszerint a tanulók harmada úgy érzi, nem kapott megfelelő segítséget a közösségi szolgálat teljesítéséhez az iskolában.

A tanulók negyede él azzal a lehetőséggel, hogy probléma esetén a jó esetben képzett koordinátortól kér segítséget, de nem tudhatjuk, hogy ezekben az esetekben mennyire beszélhetünk tényleges felkészítésről és útbaigazításról vagy csak a papírmunkáról. Az Oktatási Hivatal (a továbbiakban: OH, 2017) adatai alapján ugyanis a koordinátorok feladatának nagy részét (80%) az adminisztráció és a fogadó intézményekkel való kapcsolattartás tölti ki.

A tanulók egy része az osztálytársától vagy felsőbb éves tanulóktól kér segítséget a szolgálat teljesítéséhez. Az ebben az életkorban fontos kortársi vélemények sokat segíthetnek számukra a fogadó intézmény kiválasztásában. Az iskola sokat segíthet a sikeres Iskolai Közösségi Szolgálat megszervezésében azzal, hogy a diákjainak kínált programokat az intézmény arculatához igazítja. Célszerű a tanulók érdeklődési köre alapján is együttműködési megállapodást kötni a fogadó szervezetekkel. A választás megkönnyítése érdekében az iskolában fórumokat és börséket rendezhetnek, ahol meghívott előadók, a szervezetek képviselői vagy felsőbb éves diákok számolnak be egy-egy terület vagy intézmény tevékenységéről.

Segítséget jelenthet még egy kidolgozott orientációs kérdőív (OFI, 2013) használata is, melynek segítségével a diákok saját személyiségük alapján szelektálhatnak a tevékenységi területek között.

Az Iskolai Közösségi Szolgálat megszervezését több modell alapján valósulhat meg az iskolákban. A tanítási szünetek ideje alatt gyakran találkozhatunk akcióprogramokkal, ahol a diákok viszonylag rövid idő alatt egyszerre teljesítik mind az 50 szolgálati órát. A nemzetközi kutatások azonban arról tanúskodnak, hogy a személyiségfejlesztés szempontjából a rendszerességre kellene helyezni a hangsúlyt. Optimális esetben a tanulók heti 1 órát töltenek el a választott fogadó intézménynél, így biztosítva, hogy egy folyamat részévé váljanak.

A hazai és külföldi jó gyakorlatok feltérképezése és megosztása, az Iskolai Közösségi Szolgálat témájában rendezett műhelykonferenciák mind nagy segítséget nyújthatnak az iskoláknak a saját arculatukhoz formált program kidolgozásában és sikerében (SÁROSI, 2016). Az iskolák, a fogadó intézmények, a pedagógusok és a diákok részére több pályázat is elérhető. Ezek segítségével lehetőség nyílik a jó gyakorlatok összegyűjtésére és közreadására, valamint anyagi támogatás biztosítására egy-egy projekt megszervezéséhez. A pályázatok hozzájárulhatnak a közösségi szolgálat hatékonyabb működéséhez és a rendszer jobbá tételéhez.

AZ ÉRZÉKENYÍTÉS LEHETŐSÉGEI

A törvény a tanulók felkészítésére legfeljebb 5 órás időkeretet biztosít, ám a tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskolák gyakran 1 órát fordítanak a program ezen részére.³ Ez a feladat gyakran az osztályfőnökre hárul, aki osztályfőnöki óra keretein belül elmondja a szolgálat legfontosabb szabályait. A válaszok alapján láthatjuk, hogy nem is igazán felkészítésről, illetve érzékenyítésről beszélhetünk ezekben az esetekben, hanem inkább csak formális tájékoztatásról, az előírások ismertetéséről.

A csoportos érzékenyítés órakeretben is megszervezhető, ám ekkor képekkel, videókkal, rövidfilmekkel, beszámolókkal kell színesíteni az előadásunkat, melyet közös megbeszélés, a benyomások megtárgyalása követ. Egy nemzetközi tanulmány (CELIO és mtsai, 2011) szerint a közösségi szolgálat típusú programok sikerességének egyik fő motívuma a tanóraba ágyazottság.

³Az EKE OFI 2017-ben 40 iskolában végzett monitori vizsgálatának eredményei alapján.

Ez Magyarországon jelenleg nem megoldható részben a magas óraszámok, részben a tananyag felduzzasztása miatt. A felkészítés és az érzékenyítés hiánya nemcsak egy adott pillanatban okoz nehézséget a diákoknak, hanem a szolgálat egészére negatív hatással lehet. Ha a tanuló nincs tisztában a szolgálat céljaival, saját felelősségével, segítségének fontosságával, akkor az 50 órás kötelezettségre csak nyűgként fog tekinteni.

Az iskolák erősíthetik a szolgálat iránti elkötelezettségüket és szervezettségüket, ha az intézményre szabott előírásokat a Pedagógiai Programjukban rögzítik. Tájékoztathatják tanulóikat és a szülőket az aktuális tudnivalókról, fogadó szervezetekről és kínált tevékenységeikről az iskola honlapján, vagy létrehozhatnak külön erre a célra szerkesztett weboldalt vagy saját felületet egy közösségi hálón, például egy facebook csoportot.

A FOGADÓ INTÉZMÉNYEK VISZONYULÁSA

A felkészítés a fogadó intézmények tekintetében egy kicsit jobb képet mutat. A tanulók 85%-a nyilatkozott úgy, hogy megfelelő segítséget kapott az intézmény koordinátorától, illetve mentorától. Ez az arány annak is köszönhető, hogy a fogadó intézmények részvétele az Iskolai Közösségi Szolgálatban fakultatív. Az iskolákkal ellentétben, ahol a program megszervezése kötelező, a fogadó szervezetek eldönthetik, hogy szeretnék-e diákokat fogadni a szolgálat keretében. Így például erőforrás, képzettség, megfelelő tevékenység vagy motiváció hiányában nem kötelező együttműködni az iskolákkal. A szolgálatban részt vevő intézmények azonban legnagyobb részben vállalják a diákok szakszerű felkészítését és számukra a megfelelő feladatok biztosítását.

A diákok és a koordinátorok felkészítése mellett nagy hangsúlyt kellene fektetni a szülők tájékoztatására is. Az EKE OFI online kérdőívének válaszaiból kiderült, hogy a diákok szüleinek legnagyobb része furcsának találja a közösségi szolgálat bevezetését, nem érti, miért kell a gyermeküknek a programban részt venniük. A felkészítés és informálás hiányában a szülők majdnem felének így semmilyen elvárása sincs a közösségi szolgálattal kapcsolatban. Egy igazán sikeres program tekintetében az iskola és a fogadó intézmény mellett a szülő is

pozitív odafordulással van a közösségi szolgálat iránt, támogatja és szükség esetén segíti saját gyermekét a választott tevékenység és az élmények feldolgozásában. Az a szülő, aki tisztában van a kötelezettség céljaival, és rendelkezik a szükséges információkkal a szolgálatról, segíthet kiválasztani a megfelelő fogadó intézményt, és bátoríthatja a diákot tevékenységében. Az iskola a szülőket külön erre a célra szervezett szülői értekezleten érzékenyítheti és tájékoztathatja a szükséges tudnivalókról.

Meg kell vizsgálnunk azt a sajátos paradoxont is, ami az IKSZ jelenbeli kötelezettsége és a jövőbeni önkéntesség együvé mosásáról szól. A végzős diákok válaszai alapján⁴ az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetésének önkéntességre gyakorolt hatása megkérdőjelezhető. Eszerint a szolgálatot már teljesítő tanulóknak csak 15%-a gondolja úgy, hogy önkéntesként is tevékenykedni fog a jövőben, 40%-a nem szeretne részt venni ilyen civil kezdeményezésekben. A diákok majdnem fele bizonytalanul nyilatkozott, még nem tudják, hogy majd önkénteskednek-e vagy nem. Az Iskolai Közösségi Szolgálat egyik fő küldetését abban láthatjuk, hogy ezeket a válaszokban bizonytalan tanulókat inkább az igen mellé állítsa.

A kapott eredmények tükrében felvetődhet a kérdés, hogy nem lett volna-e érdemesebb fakultatív lehetőségként bevezetni a programot. A jelenlegi közösségi szolgálat célja azonban, hogy a programokon keresztül megmutassa azoknak a fiataloknak a segítség örömeit és a felelősség érzését, akik esetleg egy önkéntes kezdeményezésben nem vennének részt.

LEZÁRÁS ÉS REFLEXIÓ

A lezárás és reflexió szintén meghatározó része a programnak, mely nagymértékben hozzájárul a sikerességhez. Ahhoz, hogy az Iskolai Közösségi Szolgálat elérje a célját és pozitív személyiségbeli változásokat idézzon elő, elengedhetetlen, hogy a diákok megszerezzék és feldolgozzák élményeiket és tapasztalataikat.

⁴ Szó szerinti válasz a 12. évfolyamos diákok által kitöltött online kérdőív 22. kérdésére: „Mit gondolsz, érettségi után fogsz önkénteskedni?”

Ezen a területen szintén nagy hiányosságokat fedezhetünk fel, főként az iskolák oldaláról. A fent említett kérdőívet kitöltő diákok harmada ugyanis semmilyen visszajelzést nem kapott a szolgálathoz kapcsolódóan, a végzős tanulók majdnem fele egyáltalán nem vett részt semmilyen féle reflexiós beszélgetésen. A felmérés szerint az iskoláknak csak a 15%-a szervez rendszeresen lezáró foglalkozásokat diákjai számára. A leginkább választott iskolai értékelési mód az általános megbeszélések, melyek nem tükröznek személyre szabottságot, itt nem a személyes tapasztalatok megosztásán és feldolgozásán van a hangsúly. Ezek a megbeszélések az esetek többségében szintén osztályfőnöki óra keretein belül valósulnak meg, melyre a pedagógusok 1 órát szánnak.

A tanulóknak csak a 17%-a részesült szóbeli személyes visszajelzésben az iskola részéről. Vannak olyan iskolák is, ahol a közösségért végzett szolgálat a magatartás-, illetve a szorgalomjegyek meghatározó összetevője, vagy a végzett tevékenységért a diákot jutalomban részesítik. Ezek a megoldások azonban nem tartoznak a reflektív feldolgozás eredményes módszerei közé.

Bár az Iskolai Közösségi Szolgálati naplóban a diákoknak minden alkalom mellett fel kellene tüntetniük élményeiket és tapasztalataikat, a gyakorlatban ezt viszonylag kevesen teljesítik az igazi reflexió szintjén. Az online kérdőív diákkitöltőinek válaszai között gyakran találkozhatunk a „Jó /Érdekes/Unalmas volt” véleményekkel, melyek nem tanúskodnak a tevékenység tényleges végiggondolásáról.⁵

Ha megnézzük a feldolgozás és reflexió módjait a fogadó intézmények részéről, akkor itt is jobb eredményekkel találkozhatunk, mint az iskoláknál. Itt a diákoknak majdnem a fele kapott szóbeli visszajelzést és értékelést a szervezet mentorától vagy koordinátorától személyes elbeszélgetés, záróértekezlet vagy esetmegbeszélés formájában. Elgondolkodtató azonban, hogy a szolgálat letöltése végén a tanulók 16%-a itt is mindenféle reflexió és lezárás nélkül fejezte be a választott tevékenységet.

A szolgálat szakszerű és kulcsfontosságú lezárásának hiányossága alapvetően rombolja a program hatékonyságát. A kérdőív válaszai alapján láthatjuk, hogy a tanulók harmada úgy érzi, semmiben sem fejlődött az 50 óra

⁵ Nem segíti a reflexiót a közösségi szolgálati napló ajánlott formanyomtatványa sem, mivel a táblázat ehhez tartozó rubrikájában nem nagyon van ennél nagyobb hely az élmények kifejtésére.

letöltése alatt, a diákok kevesebb mint fele pedig a kommunikációs készségek fejlődéséről számolt be. A reflexió hiányában a készségek fejlődése gyakran rejtve marad a fiatalok számára, akik nem gondolják végig a tevékenységek hosszabb távú hatását.

ÖSSZEGZÉS

Összegezve az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetésének tapasztalatait, megállapítható, hogy az első évet követően a diákok egyre pozitívabban állnak a programhoz. A sikerességhez a diákok érzékenyítésén túl szükség van társadalmi érzékenyítésre is. Ahhoz, hogy meghatározó élményt szerezzenek a saját maguk által választott tevékenységi területeken, a programnak pedagógiai eszközként a felkészítés, cselekvés és feldolgozás hármasan kell alapulnia. Az új szerepben feltűnő pedagógus felkészítése is kulcsfontosságú a siker szempontjából. Emellett más tényezőkkel is számolni kell, ilyen például a koordinátor leterheltsége, a fogadóhelyek száma, a diákok motiváltsága, az iskolai klíma, a pedagógiai hagyományok, az iskola típusa és képzési szerkezete (BODÓ, SÁROSI és MARKOS, 2017).

A 9. évfolyamos diákok kezdeti pozitív várakozása után végzősként inkább negatív véleménnyel vannak a szolgálatról, mely az iskola felelősségét megkérdőjelezhetlenné teszi. A szülők felkészítése is nagy részben az iskola feladata kell, hogy legyen, mely szintén hozzájárulhat a tanulók motivációinak növeléséhez.

Bár az Iskolai Közösségi Szolgálat koordinátorait képzések keretén belül próbálják felkészíteni a feladatra, ilyen jellegű tréningek nem elérhetők a fogadó intézményben dolgozó mentorok részére. A képzésre azért is lenne égető szükség, mert csak a jól felkészült szervezetek tudnak megfelelő fejlesztő feladatokat és a szolgálat szempontjából értékes tevékenységeket kínálni a tanulóknak.

Elgondolkodtató az a felvetés is, hogy az iskolai koordinátor feladatainak ellátásához szükséges ismereteket kötelező képzés során sajátíthassa el. Jelenleg ezeken a foglalkozásokon jelentkezés alapján vehetnek részt a tanárok, mely azt

eredményezheti, hogy az amúgy is motiváltabbak esnek át az érzékenyítésen, és a felkészítésből kimaradnak azok a pedagógusok, akiknek igazán szükségük lenne a tájékoztatásra. Nehezítheti a helyzetet, hogy ezeket a műhelykonferenciákat és többórás foglalkozásokat nagy részben Budapesten iskolaidőn belül szervezik meg a szakemberek részére.

A program szakmai támogatása, az intézményvezető, a pedagógusok, a szülők, a koordinátor, a fogadó intézmények és a diákok hatékony együttműködése elengedhetetlen ahhoz, hogy az Iskolai Közösségi Szolgálat elérje a célját, a diákok pozitív irányú személyiségfejlesztését.

IRODALOM

- BODÓ Márton (2015): *Service and learning experiences in the Hungarian community service program*. Előadás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Debreceni Egyetem, Teacher Education in Central and Eastern Europe, 2015. június 19.
- BODÓ Márton (2016): *Az iskolai közösségi szolgálat: jó gyakorlatok*. Előadás. Székesfehérvár, Városháza nagyterme, 2016. április 7.
- BODÓ Márton (2016–2017): *Iskolai Közösségi Szolgálat online kérdőív a diákok számára*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- BODÓ Márton (2013, szerk.): *Ajánlás az Iskolai Közösségi Szolgálat elterjesztéséhez a szociális ellátórendszerben. Orientációs kérdőív, 9. sz. melléklet*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 48–52.
- BODÓ Márton (2013, szerk.): *Módszertani ajánlás az Iskolai Közösségi Szolgálat megszervezéséhez*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- BODÓ M., MARKOS V., MÉZES J., SÁROSI T. és SZALÓKI M. (2017): *Az Iskolai Közösségi Szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében. Új Pedagógiai Szemle*, megjelenés alatt.
- BODÓ Márton, SÁROSI Tünde és MARKOS Valéria (2017): *Az Iskolai Közösségi Szolgálat program tanulságai online diákkérdőívek tükrében 2016-2017*. Előadás, 2017. november 9. 7. szekció. In: Kerülő Judit, Jenei Teréz és

- Gyarmati Imre (szerk.): *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia Program és absztrakt kötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza. 78.
- CELIO, CH. I., DURLAK, J. és DYMICKI, A. (2011): A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, **34**. 2. sz. 164–181.
- KOENIG, Elizabeth (2016): *Out-of-School Time*. National Youth Leadership Council. Link: <https://nylc.org/ost/> Utolsó megtekintés: 2017. október 23.
- MATOLCSI ZSUZSA (2013): Iskolai Közösségi Szolgálat, mint pedagógiai eszköz. *Neveléstudomány*, 4. sz. 70–83. Link: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_70-83.pdf Utolsó megtekintés: 2017. október 29.
- MOLNÁR Karolina (2013): „És neked mit adott?” *Iskolai Közösségi Szolgálat – teher vagy lehetőség?* Előadás, 2013. 05. 13. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- SÁROSI Tünde (2016): Az Iskolai Közösségi Szolgálat sikerességét befolyásoló tényezők. *Többllet: filozófiai folyóirat*, **15**. 21. sz. 172–182.

Tésits Róbert – Alpek B. Levente – Hoványi Gábor

A KOMPLEX, ORSZÁGOS HUMÁNERŐFORRÁS-FEJLESZTÉS NÉHÁNY TAPASZTALATA A KONVERGENCIARÉGIÓKBAN¹

A jelen írás kiemelt célja, hogy a konvergenciaregiókban a hátrányos helyzetű álláskeresőket foglalkoztathatóságát területi-strukturális megközelítésben vizsgálja. Ennek egyik eleme az EU-támogatással eddig megvalósult országos, komplex foglalkoztathatóság-javító programok összehasonlító értékelése, sikeres és kevésbé sikeres elemeinek feltárása, valamint javaslatok megfogalmazása a későbbi ilyen jellegű projektek számára. A csoportspecifikus értékelés minden elem esetében rámutatott, hogy a legalacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezőket jóval kisebb mértékben és hatékonysággal lehet bevonni a foglalkoztathatóság-javító programokba. Bár a vizsgált megyékben a hátrányos helyzetű, regisztrált álláskeresői célcsoportok nagy számban állnak rendelkezésre, a jövőben célszerű lenne megfontolni, hogyan lehetséges a gazdaságilag inaktívak felkutatása, illetve bevonása. A jelen vizsgálat is rámutatott, hogy nagyobb a várható hatáshozna egy olyan foglalkoztathatósági programnak, amely munkaerőpiaci kereslet által vezérelt gazdasági környezetben valósul meg. Az ilyen programok persze gazdaságélénkítő beavatkozások nélkül is értékelhetők hosszú távú befektetésként, hiszen egyik céljuk a foglalkoztathatóság mellett a munkaerő mobilitási képességének növelése. Ez azonban nem jelenti automatikusan a mobilitás szubjektív faktorainak kedvező irányú változását, különösen a hátrányos helyzetű álláskeresőket csoportjai esetében.

1. BEVEZETÉS

A magyarországi humán erőforrás-bázis strukturális és területi szempontból számos ellentmondással jellemezhető. Annak ellenére, hogy az iskolázottsági szint hosszú évtizedek óta nő, továbbá a rendszerváltozást követően nagymértékű közép- és felsőoktatási expanzióra is sor került, a formális végzettség nem feltétlenül biztosítja a korszerű, a versenyképes gazdasági szervezetek számára szükséges képességeket. Továbbá nyújtja a helyzetet, hogy a fent említett extenzív

¹Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-4-I. kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

változások a legszegényebb társadalmi csoportokat nem érték el, így hazánkban jelentős azoknak az aránya, akik nehezen vagy egyáltalán nem, mindenesetre csak drasztikus állami beavatkozás révén lennének foglalkoztathatók.

Ezért a jelen írásmű célja egy elméleti problémakör, mégpedig a konvergenciaregiókban a hátrányos helyzetű álláskeresők foglalkoztathatóságának területi és strukturális vizsgálata. Ennek egyik jól monitorozható eleme az uniós támogatásokkal megvalósított országos, komplex foglalkoztathatóságjavító programok összehasonlító értékelése.

A fentebb említett hazai hátrányokhoz hasonló, ha nem is ilyen mértékű problémák az Európai Unió más tagállamait is sújtják, amelyekre az Európa 2020 Stratégiába integrált foglalkoztatási stratégia is felhívja a figyelmet. Az inkluzív, a gazdaságfejlesztés hatásait társadalmilag szétterítő növekedésre több okból is szükség van. A kedvezőtlen irányú demográfiai változások, különösen a nők és az idősebb munkavállalók körében tapasztalható alacsony foglalkoztatási arány, illetve a válság által elmélyített, a fiatalokat kiemelten érintő magas álláskeresési ráta európai szinten is előtérbe helyezi a foglalkoztathatóság kérdéskörét. Ennek aktualitását adja, hogy becslések szerint akár nyolcvan millióra is tehető az alacsony végzettségűek száma, egy olyan évtizedben, amikor elképesztő gyorsasággal nő a felsőfokú képzettséget igénylő állások aránya. A problémát az EU részben oly módon orvosolná, hogy az eddigieknél is nagyobb mértékben tenné lehetővé az új készségek elsajátítását, valamint a munkaerőpiaci változásokhoz történő hatékonyabb alkalmazkodást, esetlegesen a sikeres karrierváltást.²

Az Európai Bizottság közös foglalkoztatási jelentése szintén alátámasztja, hogy a strukturális problémák mellett a munkavállalói készségek hiánya komoly akadálya a gazdasági növekedésnek. A munkaképes korúak közel 20 százalékának (egyres tagállamokban, mint pl. Spanyolország, Olaszország ezt is meghaladó arányának) rendkívül alacsony kvalifikációs szintje pesszimizmusra ad okot, ugyanakkor csak néhány tagállam (Észtország, Finnország, Hollandia és Svédország) esetében beszélhetünk kedvező rátákról. Az oktatásra és képzésre irányuló befektetések eddigi hatékonysága elmarad a várakozásoktól, amely a munkaerő akár középtávú nemzetközi versenyképességét és foglalkoztathatóságát is meg-

² Europe 2020 Strategy: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Communication from the Commission, Brussels, 2010.

kérdőjelezi.³

A Bizottság foglalkoztatási iránymutatásainak céljai között, a munkaerő-piac hatékonyabb működtetése vagy éppen a mobilitás növelése mellett kiemelt szerepet kap a munkaerőpiaci készségfejlesztés, összhangban az oktatási és képzési rendszerek strukturális gyengeségeinek, továbbá a fiatalokat sújtó és tartós munkanélküliség leküzdésével.⁴

A fenti célok természetesen a hazai szakpolitikai stratégia jövőképében és specifikus céljaiban is megjelennek, ahol a munkaerő-kínálat mennyiségi és minőségi fejlesztése, azaz a munkaerő aktivizálása és foglalkoztathatóságának javítása a foglalkoztatáspolitikai egyik legfőbb feladata. A társadalmi-gazdasági kényszernek tekinthető gazdasági aktivitás és foglalkoztatási szint növelésének legfontosabb módja a legnagyobb, ma még kihasználatlan, munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű és gazdaságilag inaktív csoportok foglalkoztathatóságának javítása. Külön szakaszban jelenik meg a fiatalok munkaerőpiaci integrációja, valamint az egész életen át tartó tanulás ösztönzése. Utóbbi esetben a felnőttképzési programoknak kiemelten az alacsony iskolai végzettségűek és közfoglalkoztatottak foglalkoztathatóságának javításában lehet fontos szerepe.⁵ Ezen célok megvalósulását segítik a hátrányos helyzetűek foglalkoztathatóságának javítását célzó, a konvergenciaregiókra fókuszáló uniós programok is.⁶

A foglalkoztathatóság kérdését a hazai szakirodalom több aspektusból vizsgálta az ezredfordulót követően. A munkavállalói készségek, képességek, az iskolázottság és a foglalkoztathatóság összefüggéseit értékelő eredmények arra utalnak, hogy – bár minden iskolázottsági kategóriában elmaradás tapasztalható – hazánkban az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők foglalkoztatási esélyei és rátái messze elmaradnak az EU átlagától.

Az aluliskolázottak – akik túl sokan vannak és nagyon nehezen foglalkoztathatók – tudása nem éri el azt a küszöbértéket, amelyet egy versenyképes gazdasági

³ European Commission Brussels, 2014: Draft Joint Employment Report from the Commission and the Council Accompanying the Communication from the Commission on the Annual Growth Survey 2015.

⁴ Council Decision (EU) 2015/1848 of 5 October 2015 on Guidelines for the Employment Policies of the Member States for 2015.

⁵ A 2014–2020 közötti időszak foglalkoztatáspolitikai célú fejlesztéseinek megalapozása – szakpolitikai stratégia. Melléklet az NGM/21664 /2013. kormány-előterjesztéshez 2013.

⁶ Kiemelt projekt-tervezési felhívás a Társadalmi Megújulás Operatív Program Keretében a „Decentralizált Programok a Hátrányos Helyzetűek Foglalkoztatásáért”. Kódszám: TÁMOP-1.1.2/07/1. 2007.

szereplő igényel. Márpedig az újonnan létrejövő állások nagy része tőkeintenzív, tudásigényes munkát kínáló vállalatokhoz köthető (KERTES ÉS VARGA, 2005).

A vizsgálatok másik csoportja a szakképzés / felnőttképzés fejlesztésének szükségességéből, annak irányából indul ki, javaslatot téve az oktatás színvonalának növelésére, valamint az intézményrendszer fejlesztésére (KÖPECZI BÓCZ, 2000; GROOT ÉS VAN DEN BRINK, 1998). A tanulmányok egy része a képzési programok fejlesztésére, a hátrányos helyzetűek bevonására, felzárkóztatására, integrációjára úgy tesz javaslatot, hogy egyben felméri a célcsoportok lemaradásának hátterében meghúzódó társadalmi okokat és fejlesztésük speciális igényeit. E csoportspecifikus eltérések már a képzési motivációkban is megjelennek, hiszen a városban élő, fiatal, középfokú végzettséggel rendelkezők a legaktívabbak, a kor növekedésével a képzésben való részvételi szándék csökken. Bár fontos az adott célcsoport lehetőségeit figyelembe vevő egyéni fejlesztés, azonban a munkavégzési lehetőségek elmaradásával jellemezhető egydimenziós programok kevésbé hatékonyak, a felzárkóztatás nem sikeres a helyi adottságokhoz igazodó munkahelyteremtő fejlesztési programok nélkül (CSERNÉ ADERMANN ÉS MTSAI, 2006; ÖTVÖS, 2013).

Az elmúlt évek nemzetközi vizsgálatainak egyik fő iránya a foglalkoztathatóság történeti fejlődése főbb állomásainak értékelése mellett a fogalmi kérdések tisztázása és ezek mentén a foglalkoztatáspolitikai szolgáltatások feladatainak meghatározása volt. E definíciók a foglalkoztathatóság faktorait természetesen többféle társadalomtudományi megközelítés (pszichológia, szociológia, geográfia, közgazdaságtan) szemszögéből vizsgálták (MCGRATH, 2009; MCQUAID, 2006; MCQUAID, GREEN ÉS DANSON, 2005; MCQUAID ÉS LINDSAY, 2005; DE GRIP, VAN LOO ÉS SANDERS, 2004; FUGATE, KINICKI ÉS ASHFORTH, 2004; GORE, 2005). A közgazdasági megközelítések elsősorban a foglalkoztatáspolitikai irányainak, hangsúlyainak kérdéskörét elemezték, ahol a fejlődés irányát kevésbé a foglalkoztathatóság alapú, sokkal inkább a kliensközpontú beavatkozásokban látták. Míg a munkaerőkínálat-domináns megközelítés az egyének jellegzetességeit és felelősségét helyezte előtérbe, addig a keresletközpontú elméletek egyre inkább a munkaadók készségfejlesztésbe és tapasztalatszerzésbe történő bevonására tesznek javaslatot (GORE, 2005). Hangsúlyozzák ugyanakkor, hogy a foglalkoztathatóság nemcsak individuális tényezőktől, hanem strukturális, konjunk-

turális folyamatoktól is függ (PECK és THEODORE, 2000). A foglalkoztathatóság pszichoszociális szempontú vizsgálatai az új életpályamodellek megjelenésével a rugalmasság, a flexibilitás és a proaktív alkalmazkodóképesség szükségességét hangsúlyozzák. Ezek megléte esetében a változatos karriermintákat már elsősorban a munkavállalók maguk alakítják (FUGATE és mtsai, 2004; DE GRIP és mtsai, 2004). A területi szemléletmód azonban, érthető módon, nem csak a fentiekben jelenik meg, hiszen az álláskeresés sikeressége és a foglalkoztathatóság kapcsolata a helyi / térségi munkaerőpiaci vizsgálatok egyik kiemelt fókuszja (MCQUAID, 2006), amely hangsúlyosan kezeli az ipari szerkezetváltás térségeit (BERNTSON, SVERKE és MARKLUND, 2006; DANSON, 2005). Utóbbiak esetében a struktúraváltás a munkaerőpiac rugalmasságának növekedésével, illetve a kereslet-kínálati viszonyok megváltozásával jártak, a kvalifikált, fejleszthető kompetenciákkal és készségekkel bíró humán erőforrás felértékelődött.

A területi, szociológiai, illetve közgazdaságtani vizsgálatok korábban jó részt a foglalkoztatási programok (ld. atipikus formák, közfoglalkoztatás) társadalmi-területi hatásait értékelték (BETCHERMAN, OLIVAS és DAR, 2004; EICHLER és LECHNER, 2002; ADATO és HADDAD, 2002). Utóbbi programok a leghátrányosabb helyzetű, az elsődleges munkaerőpiacon elhelyezkedni nem tudók és családjuk számára legalább átmeneti megélhetést biztosítanak. Mindezt teszik úgy, hogy a helyi / települési feladatok elvégzésében a költségvetési lehetőségekhez mérten komoly segítséget képesek nyújtani.

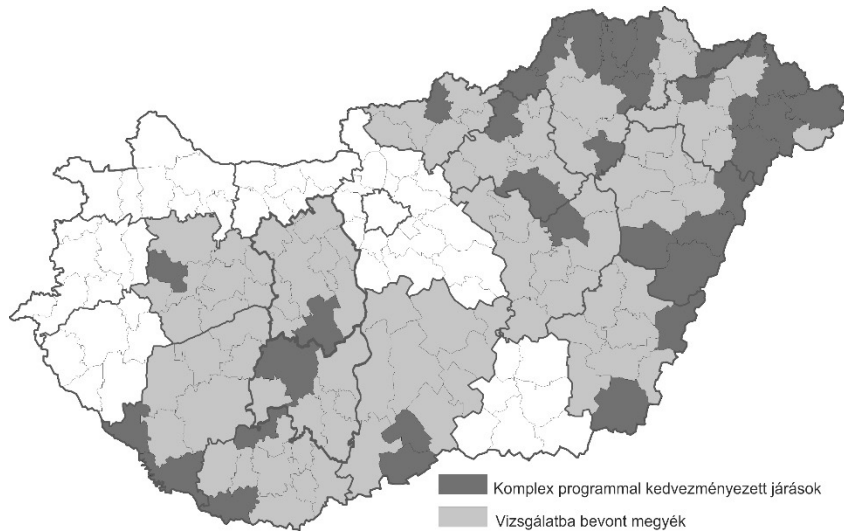
Elemezték továbbá a szociális szövetkezetek társadalmi-gazdasági, valamint munkahelyteremtő szerepét (NASIOULAS, 2012; THOMAS, 2004; OSTI, 2012; DEFOURNY és NYSSSENS, 2008). A tanulmányok kiemelik, hogy a hátrányos helyzetű térségekben munka nélkül élő, hátrányos helyzetű emberek önfenntartásának elősegítésében fontos szerepet játszhatnak e programok. A szövetkezetek révén a mindennapi megélhetési problémákkal küzdők lehetőséget kapnak arra, hogy csatlakozzanak egy termelő-szolgáltató tevékenységet végző közösséghez, ahol előteremthetik a mindennapi megélhetéshez szükséges jövedelmüket. A szövetkezetekben folyó munkavégzés mindezek mellett munkaszocializációs előnyöket is rejt, így amennyiben a társadalmi-gazdasági körülmények megfelelőek, a szociális-szövetkezetek köztes munkaerőpiacként funkcionálhatnak a továbbhaladás esélyét növelve az elsődleges munkaerőpiaci reintegráció felé.

A területi összefüggések szerint azonban a kistérségi paneladatokon identifikált legújabb modellek a munkahelyteremtő programok szignifikáns, de viszonylag enyhe hatását jelzik. Nagyságrenddel fontosabb tényezőnek bizonyul – a makrogazdasági konjunktúra mellett – a munkaerő foglalkoztathatósága (MAJOR és TÉTÉNYI, 2013). A fenti szakirodalmi elemzésekből kiindulva tehát a jelen írás kiemelt célja, hogy a konvergenciaregiókban a hátrányos helyzetű álláskereső foglalkoztathatóságát területi-strukturális megközelítésben vizsgálja. Ennek egyik eleme az EU-támogatással eddig megvalósult országos, komplex foglalkoztathatóságjavító programok összehasonlító értékelése, sikeres és kevésbé sikeres elemeinek feltárása, valamint javaslatok megfogalmazása a későbbi, ilyen jellegű projektek számára. Ezt az általános célt a jelen írás az előzmények feltárásától, a tervezési, felkészülési folyamat értékelésétől, a célcsoportok és külső szereplők kiválasztásától, az egyes programelemek részletes elemzésén át a sikeres és továbbfejlesztendő tényezők beazonosításáig terjedő elemzés révén valósítja meg. Így a vizsgálat további célja, hogy feltárja a képzési, a foglalkoztatásbővítő, a szolgáltató, a lakhatást, valamint a vállalkozóvá válást támogató elemek feltételrendszerét, területi-strukturális illeszkedését és hasznosulását.

2. KUTATÁSI MÓDSZEREK

Bár a vizsgált két program a Közép-Magyarország régió kivételével lefedte az ország egész területét, a jelen munka területi kerete a komplex programmal fejlesztendő járásokat magukba foglaló megyékre korlátozódik, mivel elsődleges célja a leghátrányosabb helyzetű térségekben élők foglalkoztathatóságának vizsgálata (13 megye, 1. ábra).⁷

⁷ A Kormány 106/2015. (IV. 23.) Korm. rendelete a kedvezményezett járások besorolásáról szóló 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 56. 2015. április 23.



1. ábra: A kvalitatív vizsgálatba bevont megyék

A foglalkoztathatóság-javító programok gazdája a Nemzeti Foglalkoztatási Alapot (korábban Munkaerőpiaci Alapot) kezelő Nemzetgazdasági Minisztérium (korábban Szociális és Munkaügyi Minisztérium) volt, amely a feladatokat a megyei kormányhivatalokkal (korábban a hét regionális munkaügyi központtal) konzorciumban valósította meg. A gyakorlati megvalósításért a megyei kormányhivatalok foglalkoztatási főosztályai (korábban regionális munkaügyi központok) feleltek. Míg a 2008 és 2011 között futó projekt a TÁMOP-1.1.2-07/1-2008-0001 „Decentralizált program a hátrányos helyzetűek foglalkoztatásáért”, addig az utóbbi, 2011 és 2015 között megvalósított a TÁMOP-1.1.2-11/1. „A hátrányos helyzetűek foglalkoztathatóságának javítása (Decentralizált programok a konvergencia régiókban)” címet viselte.

Az előbbi, egy országos és hét regionális részprogramból álló program megvalósítására 26 milliárd forint uniós támogatás állt rendelkezésre. A projektterv alapján a bevont személyek száma országosan 19 500 fő, a programot sikeresen befejezőké 15 600 fő, ugyanakkor a fél évvel a program befejezése után még foglalkoztatottak aránya a tervek szerint a sikeres befejezők egyharmada. Ezen időszakhoz képest 2011-re bekövetkezett változások miatt egy új szakmai tartalommal bíró program kiírása vált szükségessé, részben a gazdasági válság miatt

emelkedő munkanélküliség, részben az államháztartás kiadáscsökkentési célkitűzéseivel párhuzamosan átalakított ellátási rendszer okán. Ezzel párhuzamosan a munkaerő-kereslet és -kínálat figyelembevétele mellett az aktuális kormányzati igényeknek, illetve szakmai és jogszabályi környezet teremtette kihívásoknak is meg kellett felelni. A második etap (2011–2015) során a fentiek figyelembevételével az igényelhető támogatás összege a korábbi kétszeresét, a bevontak tervezett létszáma annak ötszörösét is meghaladta. Az elérni kívánt célok mindkét esetben a hátrányos helyzetű munkanélküliek és inaktívak foglalkoztathatóságának javítása, a nyílt munkaerőpiaci (re)integráció támogatása volt.

Míg a vizsgálat kezdeti időpontjában megvalósuló program 2011-es értékelése dokumentumelemzésre (szakmai eljárásrend, költségvetési összesítések, kommunikációs tervek, cselekvési és előrehaladási ütemtervek és beszámolók) épült, addig az öt évvel később megvalósított értékeléshez a foglalkoztatási főosztályok munkatársaival készített mélyinterjúk nyújtottak segítséget. A programért felelős munkacsoportok megyénként eltérő számú referenssel álltak fel, egyes esetekben ezért a programvezetőt kérdeztük, más esetekben pedig a vezető mellett külön képzési referens bevonására is lehetőség nyílt. A strukturált interjúvázlatok hat kiemelt témakört öleltek fel, a program általános értékelésén túl az egyes programelemek (képzés, vállalkozóvá válás, foglalkoztatásbővítés, lakhatás, munkaerőpiaci szolgáltatás) részletes értékelésére adtak lehetőséget. Az interjúk értékelését a nyilvánosan hozzáférhető, kiadható, a bevontak tervezett és a ténylegesen bevont, a programokat sikeresen teljesítő és a lemorzsolódó személyek utánkövetéses létszám-, illetve költségadatai segítették. A kapcsolódó adatokat a megyei kormányhivatalok foglalkoztatási főosztályai bocsátották rendelkezésre. Ezen adatok jelentették az alapját a térségi hatás mérésének, amely területi reinteegrációs ($TRHM_{1-2}$) mutatók kidolgozását tette szükségessé. A $TRHM$ -k számítása az alábbi, szerzők által alkalmazott képletek szerint történt:

$$TRHM_1 = \frac{a}{b + \sum_{i=1}^n x_i}, \text{ ahol}$$

a – A vizsgált programba bevont és a 180. napon még foglalkoztatottak vagy vállalkozók száma

b – A program kezdetén 2011 áprilisában nyilvántartott regisztrált álláskeresők száma
 x_i – Újonnan belépő regisztrált álláskeresők száma havonként (2011 áprilisától 2015 októberéig)

A másik használt mutató a program segítségével tartósan (180. nap) elhelyezkedettek arányát méri a vizsgált időszakban az elsődleges munkaerőpiacon elhelyezkedett álláskeresők összegéhez viszonyítva. Ez a fentebb tapasztaltaknál kisebb területi differenciát eredményez, hiszen a nevezőben hangsúlyosan megjelenik a lokális munkaerőpiac felszívó képessége. Így a hátrányos helyzetű térségekben a foglalkoztathatósági program területi hatása relatíve markánsabbnak, míg a munkaerőpiaci szempontból jóval stabilabb megyékben értelemeszerűen csekélyebbnek tűnik majd. A csekélyebb területi hatás mögött persze egyes esetekben az is állhat, hogy volt megye, amely egy-egy projektelemeire nem nyújtott be támogatási kérelmet (2–3. ábra).

$$TRHM_2 = \frac{a}{\sum_{i=1}^n x_i + \sum_{i=1}^n y_i}, \text{ ahol}$$

a – A vizsgált programba bevont és a 180. napon még foglalkoztatottak vagy vállalkozók száma

x_i – A vizsgált időszakban önállóan az elsődleges munkaerőpiacon elhelyezkedettek havi száma (2011. május – 2015. október)

y_i – A vizsgált időszakban közvetítéssel az elsődleges munkaerőpiacon elhelyezkedettek havi száma (2011. május – 2015. október)

3. EREDMÉNYEK

3.1. A foglalkoztathatóság javításának tapasztalatai a gazdasági válság idején

A vizsgálatok rámutattak, hogy a 2008 és 2011 között megvalósított program erősségei, eredményei kiváló alapot szolgáltattak a 2016-ban zárult humánerőforrás-fejlesztéshez. A korábbi program sikereihez hozzájárult, hogy már akkor

kiemelt figyelmet fordítottak bizonyos munkaerőpiaci szolgáltatásokra, többek között az egyéni és a csoportos tanácsadásra, amelynek fontos szerep jutott az álláskeresőknél mielőbbi elhelyezkedésében. Ennek nyilvánvaló oka, hogy az egyszerűen segíti a munkakeresést, a munkavállalást, a gyakorlatszerzést, valamint a munkaadókkal való kapcsolatteremtést. A mentorálással kiegészített, személyre szabott programtervek a munkaerőpiaci lehetőségek, irányok meghatározása szempontjából bizonyultak lényegesnek, hiszen így az álláskeresőknél egyéni adottságai, elképzelései ismeretében személyre szóló egyéni tervet dolgoztak ki a tanácsadóval közösen. A mentor tehát biztosította a folyamatos személyes segítő háttérrel. A szakmai és személyes fejlesztés irányítása, a lehetőségek közös mérlegelése, az új pálya kialakításához, felépítéséhez, a képzés megválasztásához és befejezéséhez, az önálló elhelyezkedéshez és a munka megtartásához szükséges készség kialakítása, megerősítése is feladata.

A program sikerességéhez hozzájárult annak az egyes elemek hatását erősítő, többdimenziós jellege. Ebben fontos szerepet játszott – túl azon, hogy a munkaerőpiaci igényekkel összhangban álló, széles értelemben értelmű, akár pályamódosítást megalapozó képzéseknek már ekkor kiemelt szerep jutott –, hogy a támogatások elsősorban azokra a problémákra és problémacsoportokra koncentráltak, amelyek a hagyományos foglalkoztatáspolitikai eszközökkel és módszerekkel nehezebben kezelhetők. Ez természetesen azt eredményezte, hogy számos, személyre szabott szolgáltatást, jelentős forrást kellett mozgósítani. Az eszközök és eszközkombinációk kiválasztása során elsődleges szempont volt, hogy a megvalósuló támogatások segítségével az emberek készek és képesek legyenek önállóan munkát keresni, és (tartósan) munkát végezni – lehetőség szerint – a nyílt munkaerőpiacon.

Ugyanakkor a korábbi program során is megfigyelhető volt a lemorzsolódás, amelynek háttérében részben a programba bevont álláskeresőknél együttműködési hajlandóságának, motivációjának hiánya, rendezetlen vagy kötöttségeket feltételező családi háttérrel, az egészségügyi problémák, a feladatoktól, a tanulási nehézségtől való, különösen az idősebb, iskolarendszerből régebben kikerült emberek esetében megfigyelhető félelem állt. Jobb esetben az okok között szerepelt a program során új munkaviszony létesítése, amely esetben a munkáltató nem mindig járult hozzá a képzés folytatásához.

A vizsgálat rámutatott, hogy a képzés sikeressége – a bevont személyek összetételét tekintve – erőteljesen kor- és végzettségfüggő, hiszen a fiatalok és az elavult szakképzettséggel rendelkezők nagyobb, az idősebbek és szakképzetlenek alacsonyabb arányban vettek benne részt. Utóbbi esetben külön érdemes említeni az 50 év feletti csoportját, akiket nem mindig könnyű meggyőzni arról, hogy egy képzés megkönnyítheti az elhelyezkedésüket. Sokan idegenkedtek a gondolattól, hogy hosszabb idő után ismét iskolapadba üljenek. A gyermekgondozásból visszatérőknek komoly problémát jelentett, hogy legtöbb esetben nem regisztráltatták magukat a munkaügyi központokban, ezért felkeresésük sem egyszerű a mentorok számára. A képzésében mindkét vizsgált időpontban komoly kihívást jelentett, hogy a gyermekek elhelyezése nem minden esetben volt megoldható.

A 2008–2011-es program során további nehézséget jelentett, hogy a gazdasági válság által különösen sújtott területeken a munkáltatók számos esetben még bérköltség-támogatással sem voltak fogadókészek új munkavállalók felvételére, így jelentős volt azon résztvevők száma, akik a képzést már befejezték, de támogatott foglalkoztatásuk nem, vagy csak később valósult meg. A támogatott foglalkoztatásban történő elhelyezkedést tehát nagymértékben akadályozta a kialakult gazdasági helyzet, a vizsgált térségekben mindennapos létszámleépítések, elbocsátások voltak jellemzők. A lemorzsolódás okai között megjelent, bár nem jelentős számban, hogy az együttműködés hiánya vagy éppen egészségügyi okok miatt a munkáltatók már a próbaidő alatt megszüntették a bevont személyek munkaviszonyát. Jobb esetben számukra kedvezőbb feltételeket kínáló álláslehetőséget találtak a támogatott foglalkoztatás időtartamának fele előtt, vagy (ismét kis számban) vállalkozóvá váltak.

Az első program egyik általános tanulsága volt, hogy a foglalkoztathatósági programok során érdemes kiemelt energiát fordítani azok külső környezetének erősítésére mind a munkáltatókkal való kapcsolattartás, mind pedig a mentorálás erősítése (motiválás, csoportspecifikus problémák áthidalása) révén.

3.2. A foglalkoztathatóság javításának tapasztalatai napjainkban

3.2.1. Tervezés

A foglalkoztathatóság javítását célzó programok tervezésénél, megvalósításánál mindenképp érdemes figyelembe venni néhány területi jellegzetességet. Mivel a vizsgálat területi kerete változatlan maradt, kijelenthető, hogy a komplex programmal kedvezményezett járások jelentős része továbbra is agrárjellegű, sokszor kedvezőtlen adottságokkal bíró terület, ahol magas az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező álláskeresők aránya. A járási székhelyeket körülölelő kis falvak nehezen megközelíthetőek, és sok esetben a közlekedés sem támogatja a munkába járást. A nagyobb, feldolgozóiparral és /vagy kereskedelemmel jellemezhető járási székhelyek, illetve megyeszékhelyek munkaerőpiaci helyzete 2016-ra kedvezőbb képet mutat, azonban a központtól távolodva – az alacsony munkaerőpiaci mobilitással összefüggésben – a helyzet egyre kevésbé ad okot optimizmusra. Ugyanakkor a megyeszékhelyeken, illetve nagyobb városokban a gazdasági válság nem egy helyen egész megyére kiterjedő, tartós munkaerőpiaci instabilitást eredményezett, az akkor álláskeresővé vált, elavult szaktudással rendelkezők problémáinak kezelésére számos specifikus programra már a TÁMOP-ot megelőzően is szükség volt. Ezen programok bevonási tapasztalatai abban is támpontot nyújtottak, hogy felmérjék, az álláskeresők mennyire voltak munkaképesek, foglalkoztathatók, mennyire akartak, illetve tudtak dolgozni.

Az álláskeresők bevonását, valamint a kapcsolattartást egy újabb területi jellegzetesség érintette, mégpedig, ha az álláskeresők a saját szakmájukban nem találtak lakóhelyükön, mi több, régiójukban munkát, és a megyehatáron túlnyúló, nyugat-magyarországi vagy fővárosi lehetőségek keresésében érdekeltek. Nem véletlen, hogy ezzel összefüggésben talán a lakhatási támogatás az, amely a legkisebb mértékben hasznosult a program végrehajtása során, egyrészt, mivel később kapcsolták be a projektbe, másrészt ezen új támogatási formával kapcsolatban nem voltak hosszú távú tapasztalatok. Alkalmazásának módszertana nem egyszerű, ráadásul a lakóhelyi regisztrációtól távoli munkavállalásból adódóan az ügyintéző távolsága a munkaadót is elbizonytalaníthatja. A tervezés során felmerülő további területi szempont az a közigazgatási változás,

amely a dekoncentrált közigazgatás fókuszát a régióról megyei szintre helyezte. A projekt újratervezése mind a költségek, az adminisztráció, mind pedig a célcsoportméretek tekintetében is szükségessé vált.

Az új program a korábbi sikeres elemekre építve továbbra is fontosnak tartotta, hogy képzett, munkaerőpiaci szolgáltatást, mentorálást és tanácsadást nyújtani képes szakembereket biztosítson, amit saját erőből a szervezetek nem minden esetben tudnak megoldani. Ugyanakkor a személyre szabott foglalkozás, segítségnyújtás, problémafeltárás, együtt gondolkodás és közös megoldáskeresés jelentősen növeli a résztvevők motivációját, segítve az ügyfelek képzést vagy éppen támogatott foglalkoztatást követő álláskeresését.

A programnak a tervezési, illetve felkészülési fázisa is zökkenőmentes volt, a célcsoportok előzetes felmérése, a KSH és a belső regiszter adataira támaszkodó munkaerőpiaci prognózisok, a jogszabályban meghatározott hiányszakmák mellett a kamarák által nyújtott területspecifikus hiányszakmalisták, az „állásfeltárás” folyamán a munkáltatók személyes felkeresése, a támogatási lehetőségek kiajánlása, az előző program(ok)ból átvett koncepciók támogatták az indulást. A programra természetesen mindenhol igény mutatkozott, amelynek hiányában az előző projekt lezárását követően „szolgáltatási vákuum” keletkezett volna.

A tervezés során kiemelt figyelmet fordítottak a nemek közötti esélyegyenlőség biztosítására, így a női álláskeresők csoportja is hangsúlyossá vált. A kompenzációra azért is szükség volt, mivel a képzés kiemelt programelem, ugyanakkor a hiányszakmák nagy része férfi munkaerőt igényel. Az esélyegyenlőség elve mellett fontos volt a gyors reagálás, hiszen minél hosszabb a munkaerőpiactól távol töltött idő, annál nehezebb az álláskereső integrációja. Bevonásuk, informálásuk, a program szereplői közötti kapcsolattartás, a koordináció a foglalkoztatási főosztályok és osztályok rendszerén keresztül, állásbörzék, álláskeresői tájékoztatók, munkáltatói fórumok, valamint a média segítése révén történt. Itt a fő problémát a legalacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők megszólítása jelentette, sokuk nem használja az internet adta lehetőségeket, nyomtatott sajtót ritkán olvasnak, a televízióban sem a hírműsorokat követik figyelemmel, így elérésük szinte kizárólag személyesen, a foglalkoztatási osztályokon lehetséges.

Az esélyegyenlőség megteremtése ugyanakkor nem volt mindig zökkenőmentes, hiszen a képzési program idejére a gyermekfelügyeletet sok esetben nem sikerült megvalósítani, a szolgáltatás továbbra sem volt megfelelően kiépített. Ugyanakkor a területi különbségek sem minden esetben érvényesültek, a programba bevont romák számát pl. a program nem a térségi differenciák mentén rögzítette, amelyet esetenként a magukat romának valló, de egyéb szempontoknak nem megfelelő álláskeresők bevonásával lehetett kompenzálni. A helyzetet nehezítette, hogy sokan fel sem vállalták identitásukat. A legnehezebb azonban az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők fejlesztésének kérdése volt, akik olyan hátrányokkal rendelkeznek, hogy irányukba támogatással sem lehet közvetlen keresletet generálni a munkaerőpiacon. A munkaadók bevonása sem volt zökkenőmentes, hiszen, bár sokan a támogatás reményében bejelentették igényüket, a cégek azon része, amelyik nem bízik a munkaerőpiaci szolgáltató szervezetben, inkább piaci közvetítővel dolgozik, maga adja fel a hirdetést, a személyes kapcsolatokat helyezi előtérbe, esetleg más cégektől csábít el dolgozókat. A munkaadók egy része ugyanakkor nem szívesen vállalja a többletadminisztrációt, a kötelezettségeket, a saját költségen történő kötelező foglalkoztatást. A munkaadók nagyobb részét kitevő számos kis- és középvállalkozás nem is rendelkezik az adminisztrációhoz szükséges erőforrással.

A területi szempontok figyelembevételének másik aspektusát jelenti az egyenlőtlen munkalehetőségek mobilitástámogatása révén történő enyhítése. Bár 2012 végétől lehetőség van lakhatási támogatás igénybevételére abban az esetben, ha a munkaadó telephelye a munkavállaló lakóhelyétől legalább 100 km-re fekszik, ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy a mobilitásnak nemcsak objektív, hanem szubjektív tényezői is vannak, amelyek túlmutatnak a pénzügyi feltételek biztosításán. Ugyanakkor elsődlegesen fontos lehet a helyben foglalkoztatás biztosítása, így a támogatási elem leginkább a fiatalabb, családi kötöttségek nélküli, magasabb iskolai végzettségű álláskeresők számára jelent segítséget.

A megvalósítás feltételei (bő támogatási keret, elégséges idő) rendelkezésre álltak, ráadásul a költségek előfinanszírozása biztosított volt, amely hozzájárult a program sikeréhez. A közbeszerzés, jellegéből adódóan, azonban hosszadalmas folyamat, ahol komoly kihívást jelent a legjobb szakmai referenciákkal rendelkező szolgáltató kiválasztása. A mentoráló szervezet bevonásának kívülről

történő megoldása tehát nem mindig javítja a programok hatékonyságát, az adminisztratív szabályozás (közbeszerzés, valamint a mentorokra háruló adminisztrációs feladatok sokasága) a szakmai követelményekre sem minden esetben érzékeny.

3.2.2. Képzés

Bár a képzési programelem több irányú szakmai fejlődésre is lehetőséget biztosít (ld. OKJ-s képzések), ezek kiegészülnek ún. „B-körös”, zömében alacsonyabb szintű, betanító szakmai képzésekkel. A hatósági képzések gyakorlatilag a C-, D- és E-típusú vezetői engedély megszerzésére irányulnak, hozzájárulva a területi mobilitás elősegítéséhez, valamint a célcsoport számára releváns hiányszakmák eléréséhez. Ugyanakkor hangsúlyosan jelenik meg a palettán a 7–8. osztályos felzárkóztató képzés is. A hátrányos helyzetű csoportok aránya szempontjából felülreprezentált járások, megyék esetében a folyamatosan biztosítandó általános iskolai végzettség megszerzésére irányuló képzések jelentősége tehát kiemelkedő. Ez utóbbi nemcsak a továbbtanulás megalapozásához szükséges, de készség- és kompetenciafejlesztést is megvalósít, ráadásul a C-kategóriás jogosítvány megszerzésének is feltétele. Ennek ellenére a részvételi arányok tekintetében a szakmai képzések magasan vezetnek, amelyeket a felzárkóztató, végül a vezetői engedély megszerzésére irányuló képzések követnek. Egyértelmű a törekvés, hogy a szakmai képzések a hiányszakmákra irányuljanak, bár ezek meghatározása nem kellően egzakt. Az irányadó iparkamarai ajánlások leginkább építőipari, gép- és műszeripari szakmákra fókuszálnak (ács, kőműves, gépész, technikus stb.) A támogatások nagyobb része ugyanakkor azon területekre irányul, ahol a munkáltatók legnagyobb arányban jelzik igényüket. Gyakori, hogy egy adott térségbe érkező nagyobb foglalkoztató már az infrastruktúra kiépítése előtt jelzi ilyen irányú elképzeléseit. A program során a gyakorlatszerzés lehetősége is biztosított, hiszen már a képzéseknek is van gyakorlati részük, a támogatott foglalkoztatás pedig újabb lehetőséget biztosít a gyakorlatszerzésre. Ugyanakkor a munkaadók gyakran a képzések által biztosított gyakorlati időt kevesellik. A képzések felvételi vizsgával kezdődnek, hiszen az alkalmasság felmérése mellett általános jellegű alapismeretek szükségesek, amikre lehet építeni. A munkáltatók bevonása a fel-

vételnél és a záróvizsgáknál is hangsúlyos. Bár az OKJ-képzések tanterve kötött, a betanító képzéseknél lehetőség van arra, hogy a munkáltatók által jelezett igényeket beépítsék. A képző intézmény ehhez igazodva tudja kidolgozni a programot. A tanfolyamok időtartama igazodik a bejárési lehetőségekhez, hiszen azok egy részének a megyeszékhelyek adnak otthont. A viszonylag hosszú futamidejű program lehetőséget teremtett egyévesnél hosszabb időtartamú képzések lebonyolítására is. A képzések révén viszonylag sokan el tudtak helyezkedni.

Természetesen a sikerességet a csoportdinamika is segíti, ahol megvan az összhang, szívesen tanulnak együtt, jól haladnak az ismeretek elsajátításával, ott nagyobb az esélye a sikeres vizsgának és a szakmában történő elhelyezkedésnek. A siker képzési típustól is függ. Általános tapasztalat, hogy a felzárkóztató képzésben részt vevők kisebb, míg a betanító képzéseknél (ahol a résztvevők tudják, mit és hol fognak dolgozni) nagyobb a tanfolyamot teljesítők aránya. Továbbra is igaz azonban, hogy a fiatalok szívesebben kapcsolódtak be, míg az idősebbek alacsonyabb arányban vettek részt a képzésben.

Meglepő ugyanakkor, hogy a nyelvismeretek megszerzésére, a vállalkozói ismeretekre és az informatikai készségek elsajátítására irányuló képzések nem egy esetben háttérbe szorulnak. Előbbi esetében jelentős a bukási arány, a vállalkozói képzéseknél pedig (mivel a vállalkozások indítása nem egy időben történik) nehézséget okoz egy tanfolyam meghirdetéséhez szükséges résztvevői létszámot egy időben megszervezni. Az alapfokú informatikai képzések a tapasztalatok szerint nem jelentenek valódi segítséget az elhelyezkedésben. A magasabb szintű programozói ismeretek oktatására ugyanakkor a célcsoport körében nem mutatkozik kellő igény. Természetesen sok esetben a képzések sem oldanak meg mindent azonnal, hiszen a munkahelyek, a gyakorlati ismeretek hiánya, a foglalkoztatási diszkriminációra okot adó adottságok megléte, de a tartósan álláskeresői státusz is nehezítheti a résztvevők elhelyezkedését. Ezt nehezítik a programba bevontak egy kisebb részének magatartási problémái, az együttműködés hiánya, amely a csoport többi tagjára is kedvezőtlen hatást gyakorolhat.

3.2.3. Vállalkozás és foglalkoztatásbővítés

A vállalkozásindító támogatási elem természetesen nem minden álláskereső számára jelent megoldást. A szakmai, anyagi háttér, az egyéni adottságok, a kockázatvállalásra való hajlandóság, a motiváltság és a rátermettség előfeltétele a sikernek. Aki belevág, az komolyan is gondolja, bízik a megvalósítás sikerében, mivel a kapcsolódó hat hónapra szóló minimálbérnek megfelelő összeg önmagában nem motivál. Némileg meglepő lehet a nők kiemelkedő aránya az igénybevevők között, ugyanakkor a programban nem volt számottevő az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők aránya. Ebből is kitűnik, hogy a vállalkozói motiváltság és a kvalifikáció szintje között egyértelmű összefüggés van. A képzetebb, motiváltabb, rátermettebb álláskereső számára a vállalkozói ismeretek elsajátítása lehetőséget biztosít a vállalkozóvá válásra. Amennyiben az öngondoskodás ilyen formája mégsem valósulna meg, a képzés mégis hasznosnak nevezhető, hiszen a célcsoport tagjai olyan képességekre, készségekre tesznek szert, amelyek későbbi munkaerőpiaci eredményességüket növelhetik. A strukturális jellegzetességek mellett a programelemnek területi meghatározottsága is jelentős. A döntően szolgáltató vállalkozások (elsősorban kereskedelmi, vendéglátóipari, egyéb) fogyasztópiac- és infrastruktúrafüggők, tehát elsősorban nagyvároshoz, megyeszékhelyhez vagy nagyobb lélekszámú járási székhelyhez kapcsolódnak. A kisebb településeken inkább mezőgazdasági, őstermelői önfoglalkoztató vállalkozások jelennek meg.

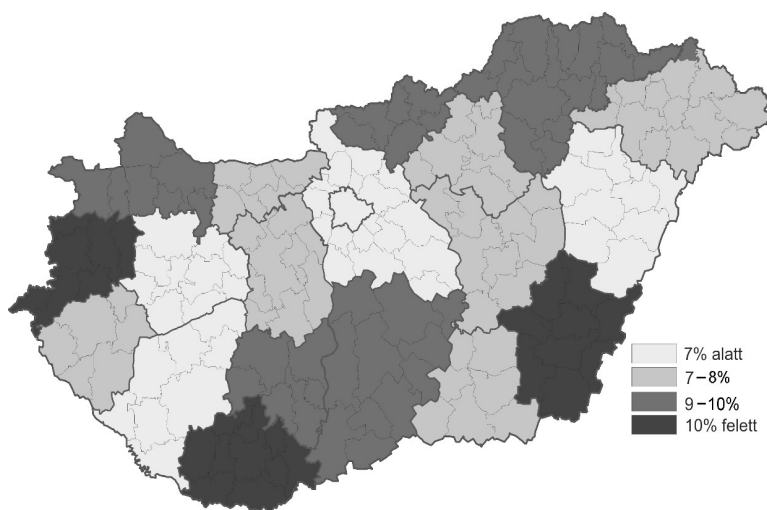
A támogatási időszakban a résztvevők közül szinte mindenki – fél év elteltével közel négyötödük – fenntartotta vállalkozását. A vállalkozási ismereteket adó képzés a fent – a képzésekkel kapcsolatban – említett okok miatt nem mindenhol indult, ezért javasolható volt a TÁMOP 2.3.6. projektbe (fiatalok vállalkozóvá válása) történő bevonódás, ahol a vállalkozást indítók komplexebb segítségnyújtásban részesülhettek. A szerzők minden vállalkozóvá válást támogató program esetében kiemelten fontosnak tartják a vállalkozói képzésen túl azokat a motivációs tréningeket, amelyek segítségével a résztvevők jobban hisznek a terveik megvalósításának sikerében. A képzés során az üzleti tervek nemcsak számszaki, hanem megvalósíthatósági szempontú szűrése mellett hasonlóan fontos a piaci, szolgáltatási igények monitorozása, valamint a vállalkozói együtt-

működési lehetőségek feltárása és elősegítése. Az ilyen jellegű szolgáltatások, induló egyéni vállalkozásokat segítő tanácsadó hálózatok működtetése természetesen túlmutat az itt elemzett program keretein, lehetőségein. A támogatási programok egymásra épülése azonban a jövőben biztosítható lenne, amennyiben azok figyelembe veszik az itt induló vállalkozások fejlődési, bővülési lehetőségeit, esetleg a jövőbeni foglalkoztatáshoz nyújtott támogatások révén.

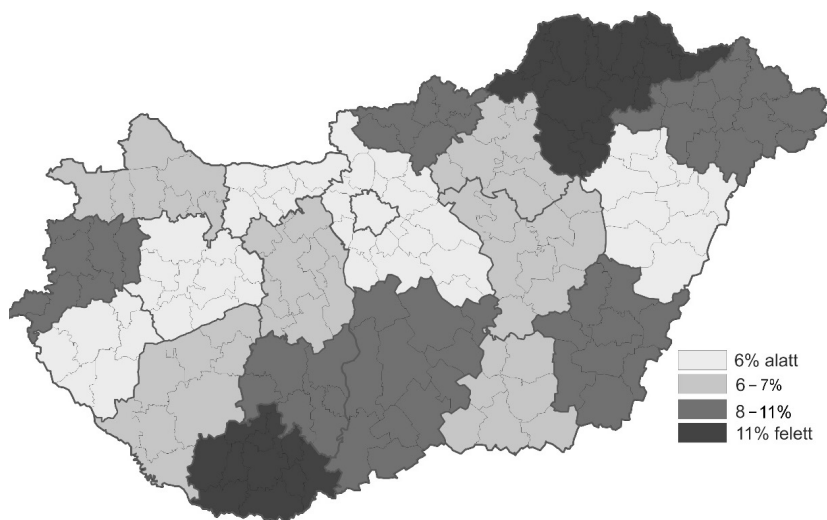
A szakképzettséggel rendelkező álláskereső elhelyezkedését és a munkahely megtartását segítő elem úgy ösztönzi a foglalkoztatást, hogy a bér mellett a szociális hozzájárulási adót részben vagy egészben megtéríti a munkáltató számára. A kedvezmények mértéke konstrukciófüggő, mivel a rövid és hosszú távú, fiatalokra és 50 év felettiekre kidolgozott támogatási lehetőségek eltérő továbbfoglalkoztatási kötelezettséget (0–6 hónap) és bérköltség-támogatást jelentett (75–100%), utazási költségterítéssel kiegészítve. A féléves utánkövetés rávilágított, hogy a bértámogatások révén felvettek akár háromnegyede is még munkában állt. Ennek alapján úgy tűnik, hogy akit ilyen támogatással alkalmaznak, az nagyobb eséllyel maradhat foglalkoztatásban, vagy könnyebben tud elhelyezkedni egy másik munkahelyen. Ez alól kivételt jelent a 90 napos támogatási konstrukció, ahol a munkavállaló nem kockáztat, mivel a 100%-os támogatás mellett bárkit felvehet, és amennyiben nem válik be, a lejárat után következmény nélkül elküldhet. Bár a programok értékeléséből kiderül, hogy a továbbfoglalkoztatási kötelezettséggel párosuló bértámogatások, illetve a vállalkozóvá válás támogatása hatékonyak bizonyulnak, az igazsághoz hozzátartozik, hogy míg a tartós munkanélküliséggel veszélyeztetettek bevonási aránya, sikeressége kiemelkedő, addig a legalacsonyabb iskolázottságúaké itt is messze elmarad az optimálistól.

A program eredményességének, területi hatásainak mérésére természetesen számos módszer létezik, a jelen írás az utánkövetés segítségével a programba bevont és a 180. napon még foglalkoztatottak számát viszonyította a program teljes időszakában (2011. áprilistól 2015. októberéig) újonnan regisztrált álláskeresők összegéhez. Természetesen árnyalja a képet, hogy a megyénként bevonandó álláskeresők minimum célszáma központilag meghatározott volt, attól felfelé azonban el lehetett térni. A központi allokációs számítások során olyan tényezőket vettek figyelembe, mint a regisztrált álláskereső, az alacsony iskolai

végzettségűek és a munkaerőpiaci programokba bevontak aránya. Az így kapott, utánkövetésre épülő térstruktúra nyilvánvalóan nem kizárólag a program erőfeszítéseinek különbségeire reflektál (annak indikátora a programot sikeresen befejezők és a bevontak hányadosa). Ehelyett inkább a helyi munkaerőpiacok területileg differenciált felszívóképességének függvényében árulkodik a hatásról. Tehát az alábbi területi egyenlőtlenségek két fő differenciáló faktora a munkaerőpiaci helyzet alapján bevont álláskeresői csoport létszáma és a munkaerő-kereslet intenzitása. Természetesen csak ezt követi a program helyi eredményessége, amelynek mutatója inkább a projektet sikeresen zárók aránya a bevont teljes populációhoz képest (2. ábra).



2. ábra: A program hatásának területi különbségei
(Adatok forrása: megyei kormányhivatalok foglalkoztatási főosztályai)



3. ábra: A program hatása a munkaerőpiac „felszívóképességének” tükrében (TRHM₂)
(Adatok forrása: megyei kormányhivatalok foglalkoztatási főosztályai)

A 3. ábra esetében az értékek megjelenítik a programba bevont és a 180. napon még foglalkoztatottak, illetve vállalkozók számát, viszonyítva a program teljes ideje alatt önállóan és közvetítéssel elhelyezkedni tudók számához. Itt a munkaerőpiac „felszívó” hatása még határozottabban érvényesül a térszerkezetben, azonban területi kiegyenlítő hatással. A kartogram – a 2. ábrához képest – ott mutatja a program jelentősebb hatását, ahol az elsődleges munkaerőpiac „abszorpciós képessége” amúgy csekélyebb (Borsod-Abaúj-Zemplén, Baranya). Ezzel szemben sok más esetben a „TÁMOP-hatás” kevésbé markánsan jelenik meg, hiszen itt az elsődleges munkaerőpiac által indukált kereslet a vizsgált időszakban jelentősebb (Vas, Győr-Moson-Sopron). Azokban a megyékben, ahol az elsődleges munkaerőpiac felszívó hatása jelentősebb, a programok fajlagosan kisebb mértékben járultak hozzá a munkanélküliség mérsékléséhez. Míg ott, ahol a munkaerőpiaci körülmények kevésbé kielégítőek, a programok relatív hatása erőteljesebb. Tehát a programok érzékelhetően hozzájárultak a területi differenciák csökkentéséhez.

A fentiek alapján is joggal ismételhetjük a jól ismert tényt, miszerint a jelentős forrásigényű foglalkoztathatóság-javító programok hatékonysága a jó „felszívóképességű” munkaerőpiacokon megsokszorozódik, így azok eredmé-

nyessége gazdaságélénkítő programmal párhuzamosan vagy arra ráépülve jelentősebb. Ettől függetlenül, a programok jó része növelheti a lineáris és a horizontális mobilitást is, hosszú távon dinamizálva a hátrányos helyzetű térségeket is. Azt azonban célszerű figyelembe venni, hogy a mobilitás objektív feltételeinek javulása nem jár automatikusan a C-típusú álláskeresők (TÉSITS és ALPEK, 2013) mobilitási hajlandóságának növekedésével (ALPEK és TÉSITS, 2014).

4. KÖVETKEZTETÉSEK

A vizsgálatokból kitűnt, hogy a foglalkoztathatóság-javító programok legnagyobb arányban az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezőket, a tartós munkanélküliséggel veszélyeztetetteket (három hónapon túl regisztrált, hátrányos helyzetű településen élő, csoportos létszámleépítésben érintett, roma), valamint a fiatal álláskeresők helyzetét volt hivatott javítani. A program szakmai megalapozását segítették a munkaerőpiaci prognózisok, az állásajánlatok monitorozása, összesítése, valamint a munkáltatókkal való folyamatos kapcsolattartás. A körültekintő tervezés, a kedvezményezettek informálása, alapos felkészítése, a személyre szabott, mentorálással kiegészített szolgáltatások, a munkáltatókkal és a képző intézményekkel kialakított jó kapcsolatok, a hosszú távú támogatási lehetőségek, amelyek a beilleszkedést is segítik, tekinthetők a sikeresség legfontosabb elemeinek.

Az értékelésből kiderült, hogy a feldolgozó ipari, a kereskedelmi és a szolgáltató tevékenységekhez kapcsolódó bérjellegű támogatások bizonyultak a leginkább preferált eszköznek, itt azonnal érezhető eredményekkel jár a program. A betanító, illetve szakképzések akkor kerülnek előtérbe, amikor a szakképzett munkaerő hiánya konkrétan körvonalazható képzési igényeket támaszt. A program gazdája és a megvalósítók között a kommunikáció folyamatos volt, a módosító javaslatokra a minisztériumban a fogadókészség, a nyitottság mindvégig jellemző volt. Bár az első program tapasztalatai alapján is úgy tűnik, sikerült a megvalósítás külső környezetének erősítése, ugyanakkor érdemes felhívni a

figyelmet néhány olyan körülményre, amely mindkét projekt megvalósítását nehezítette. Az egyik a lemorzsolódás jelensége, amelynek háttérében az együttműködési hajlandóság hiánya, a rendezetlen családi háttér, az egészségügyi problémák, a tanulási nehézségtől való félelem állhat. Az utóbbi esetben, különösen az idősebb álláskereső megfelelő motiválása elősegítheti a nagyobb arányú részvételt. A másik tartós problémát a képzéshez kapcsolódóan az jelentette, hogy a gyermekek elhelyezése sok esetben nem volt megoldható. A programelemek egy részénél, különösen a kiválasztási folyamatban a területi különbségek, sajátosságok fokozott figyelembevételre javasolható a jövőben. A szerzők szükségesnek érzik továbbá a munkaerőpiaci szervezettel szembeni esetlegesen fennálló bizalmatlanság csökkentését, annak érdekében, hogy a jelenleginél nagyobb arányban váljon lehetővé a munkaadók bevonása a hasonló jellegű programokba. Érdemes hangsúlyt helyezni arra is, hogy az adminisztratív szabályozás ne eredményezhesse a szakmai követelmények háttérbe szorulását.

A szerzők minden vállalkozóvá válást támogató program esetében kiemelten fontosnak tartják a vállalkozói képzésen túl azokat a motivációs tréningeket, amelyek segítségével a résztvevők jobban hisznek terveik megvalósításának a sikerében. A képzés során az üzleti tervek nemcsak számszaki, hanem megvalósíthatósági szempontú szűrése mellett hasonlóan – bár a térségi tanácsadó hálózat működtetése túlmutat a jelen értékelés keretein – fontos lehet a piaci igények monitorozása, valamint az együttműködési lehetőségek feltárása is. Megfontolandó a támogatási konstrukciók akár programon belüli egymásra épülése, kiegészítve a foglalkoztatáshoz nyújtott támogatásokkal.

A csoportspecifikus értékelés sajnos minden elem esetében rámutatott, hogy a legalacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezőket jóval kisebb mértékben és hatékonysággal lehet bevonni a foglalkoztathatóság-javító programokba. A program jelentős részben tehát elérte a hátrányos helyzetű álláskereső célcsoportját, hiszen ezek a vizsgált megyékben nagy számban állnak rendelkezésre, a jövőben célszerű lenne megfontolni, hogyan lehetséges a gazdaságilag inaktív felkutatása, illetve bevonása. Sokan lehetnek, akik a feketemunkát választják, vagy egyáltalán nem akarnak dolgozni, de munkaerőpiaci integrálásuknak elsőként természetesen a jogi előfeltételeit kell megteremtteni, amely folyamat elején sokszor a személyi okmányok elkészítése, majd a járási hivatali regisztráció áll.

A jelen vizsgálat is rámutatott, hogy nagyobb a várható határhaszna egy olyan foglalkoztathatósági programnak, amely munkaerőpiaci kereslet által orientált gazdasággal rendelkezik. Az ilyen programok persze gazdaságélénkítő beavatkozások nélkül is értékelhetők hosszú távú befektetésként, hiszen egyik céljuk a foglalkoztathatóság mellett a munkaerő mobilitási képességének növelése. Ez azonban nem jelenti automatikusan a mobilitás szubjektív faktorainak kedvező irányú változását, különösen a hátrányos helyzetű álláskeresők csoportjai esetében.

IRODALOM

- ADATO, M. és HADDAD, L. (2002): Targeting Poverty through Community-based Public Works Programmes: Experience from South Africa, *The Journal of Development Studies*, 38 (3) 1–36.
- ALPEK, B. L. és TÉSITS R. (2014): Egy többváltozós modell definiálása az álláskeresők mobilitási fokának vizsgálatához. *Szakképzési Szemle*, 30 (2) 4–21.
- BERNTSON, E., SVERKE, M. és MARKLUND, S. (2006): Predicting perceived employability: Human capital or labour market opportunities? *Economic and Industrial Democracy*, 27 (2) 223–244.
- BETCHERMAN, G., OLIVAS, K. és DAR, A. (2004): *Impacts of Active Labor Market Programs: New Evidence from Evaluations with Particular Attention to Developing and Transition Countries*. The World Bank, Washington D.C.
- CERNÉ ADERMANN G. és mtsai (2006): A felnőttek foglalkoztathatóságának növelésére irányuló komplex képzési modellek, különös tekintettel a hátrányos helyzetű csoportokra, javaslatok intézkedésekre. Kutatási zárótanulmány. Budapest.
- DANSON, M. (2005): Old industrial regions and employability. *Urban Studies*, 42 (2) 285–300.

- DEFOURNY, J. és NYSSSENS, M. (2008): Social enterprise in Europe: Recent trends and developments. *Social Enterprise Journal*, 4 (3) 202–228.
- DE GRIP, A., VAN LOO, J. és SANDERS, J. (2004): The Industry Employability Index: Taking account of supply and demand characteristics. *International Labour Review*, 143 (3) 211–235.
- EICHLER, M. és LECHNER, M. (2002): An Evaluation of Public Employment Programmes in the East German State of Sachsen-Anhalt. *Labour Economics*, 9 (2) 143–186.
- FUGATE, M., KINICKI, A. és ASHFORTH, B. (2004): Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1) 14–38.
- GORE, T. (2005): Extending employability or solving employers' recruitment problems? Demand-led approaches as an instrument of labour market-policy. *Urban Studies*, 42 (2) 341–353.
- GROOT, W. és VAN DEN BRINK, H. (1998): Education, training and employability. *Applied Economics*, 32 (5) 573–581.
- KERTES G. és VARGA J. (2005): Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 52 (4) 633–662.
- KÖPECZI BÓCZ, T. (2000): *A szakképzés fejlesztése a foglalkoztathatóság szemszögéből*. Budapest.
- MAJOR K. és TÉTÉNYI T. (2013): Munkahelyteremtés és foglalkoztatás. *Közgazdasági Szemle*, 60 (5) 965–991.
- MCQUAID, R. (2006): Job search success and employability in local labor markets. *Annals of Regional Science*, 40 (2) 407–421.
- NASIOULAS, I. (2012): Social Cooperatives in Greece. Introducing New Forms of Social Economy and Entrepreneurship. *International Review of Social Research*, 2 (2) 141–161.
- OSTI, G. (2012): Green social cooperatives in Italy: A practical way to cover the three pillars of sustainability? *Sustainability: Science, Practice, & Policy*, 8 (1) 82–93.
- ÖTVÖS, M. (2013): Bevonás – felzárkózás – integráció: Az ormánsági romák foglalkoztathatóságának javulása. *Szociális Szemle*, 6 (1–2) 97–102.

- McGRATH, S. (2009): *What is Employability?* UNESCO Centre for Comparative Education Research, School of Education, University of Nottingham, project paper.
- MCQUAID, R. (2006): Job search success and employability in local labor markets. *Annals of Regional Science*, 40 (2) 407–421.
- MCQUAID, R., GREEN, A. és DANSON, M. (2005): Introducing employability. *Urban Studies*, 42 (2) 191–195.
- MCQUAID, R. W. és LINDSAY, C. (2005): The concept of employability. *Urban Studies*, 42 (2) 197–219.
- PECK, J. és THEODORE, N. (2000): Beyond 'employability'. *Cambridge Journal of Economics*, 24, 729–749.
- TÉSITS, R. és ALPEK, B. L. (2013): Új módszerek a leghátrányosabb helyzetű álláskeresőknél strukturális és területi jellegzetességeinek feltárásában 1: Az esélyhátrányok halmozódása. *Humánpolitikai Szemle*, 24 (2) 18–28.
- THOMAS, A. (2004): The Rise of Social Cooperatives in Italy. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 15 (3) 243–263.

EGYÉB FORRÁSOK

- A 2014–2020 közötti időszak foglalkoztatáspolitikai célú fejlesztéseinek megvalósítása – szakpolitikai stratégia. Melléklet az NGM/21664 /2013. kormány-előterjesztéshez 2013.
- A Kormány 106/2015. (IV. 23.) Korm. rendelete a kedvezményezett eljárások besorolásáról szóló 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 56. 2015. április 23.
- Council Decision (EU) 2015/1848 of 5 October 2015 on Guidelines for the Employment Policies of the Member States for 2015.
- Europe 2020 Strategy: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Communication from the Commission, Brussels, 2010.
- European Commission Brussels, 2014: Draft Joint Employment Report from the Commission and the Council Accompanying the Communication from the Commission on the Annual Growth Survey 2015.

Kiemelt projekt-tervezési felhívás a Társadalmi Megújulás Operatív Program
Keretében a „Decentralizált Programok a Hátrányos Helyzetűek
Foglalkoztatásáért”. Kódszám: TÁMOP-1.1.2/07/1. 2007.

Elekes Györgyi

KÖZÖSSÉG ÉS TÉR

A térbeliség hatása a társadalmi identitásra Borsod és Baranya gettósodott térségeiben

A tanulmány célja, hogy felhívja a figyelmet a tér identitásképző erejére, azaz a térnek a társadalom szerveződésében játszott szerepére. Bemutatja, hogy a gettósodott térségekben felnőtt roma fiatalok társadalmi identitását meghatározza a térbeliség, s ez visszahat a társadalmi integrációjukra. A tanulmány alapját képező kutatás megerősíti, hogy a szegregált településeken élők kognitív struktúrája helyzetükből fakadóan eltérő értékrend kialakulását vonja maga után, és ez cigányok és nem cigányok közötti konfliktusok növekedését hozza magával. A tanulmány Borsod és Baranya megye gettósodott térségeinek integrációs lehetőségét hasonlítja össze, és rámutat, hogy a társadalmi integrációra nagyobb esélyt a déli országrész teremti meg.

A tanulmány célja annak bemutatása, hogy a gettósodott térségekben felnőtt roma fiatalok társadalmi identitását meghatározza a térbeliség, s ez visszahat társadalmi integrációjukra is. A tanulmány alapját képező kvalitatív kutatás¹ egy Borsod és Baranya megyében végzett többhetes terepmunka, amelyet romák lakta, gettósodott falvakban végeztem. A több helyszínen végzett terepkutatás célja az volt, hogy a cigányság társadalmi integrációjának esélyeit több nézőpontból is körbejárjam. Így a helyi jelenségek, mikrotendenciák megértése által közelebb kerülhetünk a makrotendenciák felfejtéséhez is. Egy több helyszíni kutatás összehasonlító kutatás is egyben, amely a különböző helyszíneken megfigyelt jelenség vizsgálatával nemcsak a hasonlóságokra, hanem a különbözőségekre is felhívja a figyelmet (HOPPÁL, 2008).

Mindkét megyében olyan hátrányos helyzetű településeket vizsgáltam, ahol a szegregáció a lakóhely és az oktatás vonatkozásában is tetten érhető. Borsod

¹A tanulmány alapját képező kvalitatív kutatás 2013-ban folyt. A kutatás részeként terepkutatást végeztem, továbbá strukturált, strukturálatlan és narratív interjút készítettem, és vizuális anyagot gyűjtöttem.

megyében Sajókaza, Sátá, Alsó-Zsolca, Ózd hátrányos helyzetű településein végeztem terepmunkát. Olyan iskolai és lakóközösségeket vizsgáltam, ahol a szegregáció a településen belül is kirajzolódik, a különböző társadalmi rétegek és etnikai csoportok lakóhelyének elkülönülésében.

Baranya megyében pedig Pécssett, Magyarmecskén és Gilvánfán végeztem terepmunkát. Mindkét megyében a vizsgált kistelepülések kb. 20–30 km távolságra fekszenek a helyi közigazgatási, gazdasági és kulturális központtól, azaz Miskolctól és Pécsről.

A terepmunka alatt az ott élőkkel strukturált interjúkat készítettem, melyből részletek találhatóak a tanulmányban. A terepmunka részeként az adatgyűjtés mellett fotók is készültek a szociokulturális környezet vizuális megragadása érdekében, melyek közül néhány e tanulmányt is színesíti.

TÉR ÉS TÁRSADALOM – TÁRSADALOMELMÉLETI ALAPOK

A város térbeli mintázatának fontosságára már az 1910-es években a chicagói városszociológia is felhívta a figyelmet. Robert Park munkái a városi közösségek térbeli mintázatát és morális rendjét elemezték, Burgess tanulmánya pedig az amerikai nagyvárosok társadalmának koncentrikus körök mentén való tagolódását írta le (PARK, BURGESS és MCKENZIE, 1925). A chicagói iskola városkutatási paradigmájában a tér központi szerepet játszott. A paradigma azonban, mely szerint a város társadalmának szerveződésében az adott város térbeli szöveve alapvető szerepet játszik, hosszú időre háttérbe szorult a tudományos magyarázatok között (PARK, BURGESS és MCKENZIE, 1925; ABBOTT, 1997). Majd csak a 1980-as évek várostörténeti írásai emelik ki megint a térbeliség jelentőségét. Felhívva a figyelmet, hogy a városi teret az adott társadalom hozza létre, az formálja, alakítja. A társadalomban zajló konfliktusok és következményei pedig azon hatalmi viszonyok következményeit viselik magukon, amelyek kihatnak a városi tér szerkezetére (CERTEAU, 1988). A modern társadalmakat egyre inkább az az ellenőrzés jellemzi, amely megtestesül a tér felosztásában is. A társadalomtudományokban a térbeliség szempontjának növekedése azt eredményezi, hogy átalakul, kitágul a tér fogalmának jelentése. Ahogy Simon GUNN (2001) rámutat,

a régi várostörténeti írásokban a teret eleve adott, absztrakt, uniformizált kategóriaként kezelték, egyfajta semleges dimenzióknak, átlátszó közegnek tekintették, amely a társadalmi és gazdasági struktúrák működésére egyáltalán nem gyakorolt hatást. Úgy vélték, hogy a városi tér az események üres háttérfüggőnye, a történelmi drámák lejátszódásának színpada (GUNN, 2001). Ezzel szemben a városi tér azért képes befolyásolni a városi-társadalmi folyamatokat, mert ezt a teret maguk a városlakók hozzák létre konfliktusaik megvívásakor (CERTEAU, 1988). Vagyis a városi térszerkezet és a társadalmi identitás között egy dinamikus viszony figyelhető meg. A társadalmat mikroszinten átszövik a hatalom mechanizmusai, azonban a cselekvők képesek ezt használni és kihasználni, azaz az uralkodó logikától való eltérést belevinni a rendszerbe (LUGOSI, 2010).

Foucault *Felügyelet és büntetés* című műve (FOUCAULT, 1990) is megvilágítja a modern fegyelmező társadalom képét, rámutat azokra az eszközökre, amelyekkel a hatalom az állampolgárt szubjektummá degradálja. Foucault bemutatja a hatalom mechanizmusait, hogy felébresszen minket abból a Csipkerózsika-álomból, amelyben megnyugszik a lélek, amikor elhítetik velünk, hogy a racionalizált modern társadalomban minden minket szolgál. A foucault-i fogalomban a szubjektum halott, azaz eltűnt a hozzá kapcsolt akarat és cselekvés szabadsága. Az ember többé már nem belülről irányított önálló egyén, hanem kívülről megteremtett, személytelen struktúrák által létrehozott személy. De Certeau elfogadja kiindulásként a foucault-i fegyelmező társadalomképet, azonban továbbgondolja és ellenpontoszza azt. Szerinte a hétköznapi cselekvők jóváhagyják a hatalom mechanizmusait, de „fabrikáló” kreativitásukkal ezek a fogyasztók nem passzív befogadók, hanem kreatív praktikáik által maguk is termelők (BERGER, 2008). Következésképp a cselekvők az adott rendszerekben úgy mozognak, hogy hétköznapi gyakorlataikban megjelennek az érdekeik.

A tanulmány további részében megkísérelünk rámutatni, hogy vajon a de certeau-i optimista olvasat vagy a foucault-i szubjektumértelmezés érvényesül-e jobban Borsod és Baranya gettósodott térségeiben. Kíváncsiak vagyunk, hogy hogyan hatnak a térbeli mintázatok a gettósodott térségben élőkre, akik mindennapi cselekvőként képesek-e kreatív módon, stratégiákkal és taktikákkal a saját érdekeiket érvényesíteni.

A TÉR ÉS A TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓ ELTÉRŐ ESÉLYEI

A két megye eltérő makrotársadalmi környezetében nagyon pregnáns különbségeket lehet látni, amelyek a mikrotársadalmi környezetben is leképződnek. Az 1950-es években megkezdődött az erőszakos borsodi iparosítás, amely odavonzotta és felszívta a képzetlen cigány munkaerőt. Ez a borsodi ipari munkás szocializáció egy egyosztatú kognitív sémát hívott életre, amely a rendszerváltás utáni változásokra nem tudott reagálni. A borsodi romungro cigány közösségre egy megszakított társadalomfejlődés jellemző. A rendszerváltást követő gyárbezárások és munkanélküliség következtében ezek a közösségek leszakadtak a többségi társadalomról, egyre inkább marginalizálódtak és térbelileg is egyre inkább elkülönültek (KEMÉNY és HAVAS, 1996).

A korábbi életstratégiák, adaptációs készségek használhatatlanná váltak a kapitalista termelési viszonyok között, amelynek inkább a tanult vagy tanulni képes munkaerők tudtak megfelelni. A borsodi térségben az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező cigány közösségek magukra maradtak. A térségben kevés a munka, s a még működő gyárak, cégek nem képesek felszívni a nagy mennyiségű tanulatlan munkaerőt. A cigányok reménytelen helyzetükben kívülről várják a megoldást, hisz magát a helyzetet is kívülről hozták létre. A borsodi szegregált telepeken szinte tapintható a családok nélkülözése, éhezése, kilátástalan helyzete. Addig is az életbe maradáshoz nem marad más, mint a segély, az uzsora, jobb esetben pedig az alkalmi feketemunka. Maga a közösség egyre inkább kiszolgáltatottá válik, áldozatává a bűnözésnek és az uzsorának. A következő generáció, a gyerekek szocializációja is ebben a szegregált térben történik a helyi partikuláris értékvonatkozások mentén, amely nem minden esetben összeegyeztethető a társadalom univerzalisztikus értékeivel, így kirekesztődéshez vezet (PARSONS, 1965).² A borsodi makrotársadalmi helyzetből kirajzolódik, hogy az anyanyelvét veszített romungro közösségek korábban a többségi társadalommal több heterofil³ kötással rendelkeztek.

² PARSONS (1965) szerint a társadalmi kirekesztődés a csoporttudatok integrációja és az egyének morális kötődésének összefüggésében jelenik meg. Kirekesztődés akkor következik be, ha a modernitás univerzalizációs tendenciájával szemben az univerzális értékek elsajátítása nem történik meg az egyén vagy a közösség szintjén. Ilyen esetekben beszélhetünk dezintegrációs folyamatról, amely elkerülhetetlenül az egyén vagy a csoport kirekesztődéséhez vezet a közös társadalmi értékekből és az egységes világból.

³ M. GRANOVETTER (1991) által használt fogalom, mely szerint a gyenge kötések erején keresztül különböző státuszú csoportok között hídszerű kapcsolatot lehet kialakítani, mely társadalmi erőforrással rendelkezik.

Az integrációra nagyobb eséllyel rendelkező roma népességnek azonban a szocialista gyáripár olyan integrációs lehetőséget kínált, amely nem a tartós társadalmi integrációt segítette (HAVAS, 1999). A munkalehetőség biztosításának pozitív hatása ugyanis eltörpül azokhoz a dezintegrációs folyamatokhoz képest, amelyek a népesség hosszabb távú életstratégiáit határozták meg. Ezek között a legfontosabb az volt, hogy a szakképzetlen munkaerőt felszívó gyáripár életvilága⁴ valójában nem a társadalom univerzalisztikus értékeit közvetítette, hanem csupán rendszeres munkalehetőséget kínált, amely másfelől radikálisan elvágta a közösséget a korábbi hagyományos életformától. A gyáripár kínálta szakmai szocializáció és az azzal kialakuló identitás nem készítette fel a többségében betanított munkaerőt a változásra, sőt hozzászoktatta a rugalmatlansághoz. Így a cigányság gyáripari szakmai szocializációja, normaváltása nem kondicionálta a hosszabb távú sikeresség attribútumait, a korábbi életvilág túlélési stratégiáit pedig jórészt sikeresen felszámolta.

A teljes életmódváltással járó erőszakos gyáripari szocializáció nem csak a többségi társadalom munkásosztályában okozott devianciákat, pl. alkoholizmus, magas öngyilkossági arány, pszichés megbetegedések (KEMÉNY, 1990).

Az alkalmazkodási zavarok a szocialista gyáripár munkásosztályának gerincét adó, a paraszti életformában szocializálódott és a városba kényszerített vidéki lakosságot is erősen érintette. Ez fokozottan érvényes a monoton munkához, a kemény paraszti életmódhoz nem szokott, nem ebben szocializálódott cigányságra. Minden bizonnyal ezzel magyarázható, hogy a gyáripár megszűnése miatt a roma közösségek olyan helyzetbe kerültek Borsodban, ahol önerejükből a mai napig nem vagy csak kevéssé képesek a sikeres integrációra. A baranyai roma közösség helyzete alapvetően más. Baranyában a szocialista gyáripár hozta átalakulás nem volt olyan radikális. Baranyában sokkal inkább megmaradt a korábbi, a mezőgazdasági termeléshez kapcsolódó életvilág tapasztalata és értékrendje

⁴ Életvilág alatt ez esetben a Schütz és Luckmann által megfogalmazott, tudomány előtti valóság alapstruktúráját értem. A szerzők az „életvilágot” a tudomány előtti valóság alapstruktúrájaként határozzák meg. „Mindennapi életvilágon azt a valóságterületet kell értenünk, amelyet az ébren lévő és normális felnőtt ember a józan emberi értelem beállítódásában mint egyszerűen adottat készen talál. Mint egyszerűen adottat jelölünk meg mindent, amit kérdőre vonás nélkül élünk át, minden tényállást, amely egyelőre problémamentes... A természetes beállítódásban mindig olyan világban találok magam, amely számomra kétségbevonhatatlanul és magától értetődően »valóságos«. Beleszülettem, s mint adottságot fogadom el, hogy már előttem is fennállt... Az életvilág mindennapi valósága tehát nemcsak az általam tapasztalt »természetet« foglalta magában, hanem azt a társadalmi, illetve kultúrvilágot is, amelyben felleltem magam.” (SCHÜTZ és LUCKMANN, 1984, pp. 269–272.)

(HAVAS, 1999). Utóbbi viszonyrendszer továbbélhetett a háztáji gazdálkodásban, melybe jelentős számú roma származású lakos is bekapcsolódott. Másfelől a kétféle értékvilágban való együttes jelenlét olyan társadalmi készségeket hívott életre, amely komplexebb szerepkészletet és így a külső környezeti változáshoz való sikeresebb adaptációt eredményezett. Mindez magyarázza az itteni roma közösség nagyobb sikerét a rendszerváltás utáni munkaerőpiacon és a közösség jobb integrációs teljesítményét is. Másfelől arra is rámutat, hogy az erőteljesebb társadalomtörténeti folytonosság inkább lehetőséget kínál egy közösség (a baranyai romák) sikeresebb integrációjára (BOGNÁR, 2009), mint az, ha egy jobb társadalmi kondíciókkal rendelkező közösség (a borsodi romák) olyan modernizációs törekvésnek kerül az uszályába, amely radikális külső változásokat kényszerít a közösségre. Ezzel ugyanis a közösség érték- és normarendjének folytonosságát szünteti meg, és hosszabb távon a sikeres társadalmi integráció lehetőségét számolja fel, amely nagyobb lehetőséget ad a devianciák felerősödésének.

A TÉRBELISÉG SAJÁTOSÁGAI A CIGÁNYOK LAKTA TELEPÜLÉSEKEN

A borsodi és baranyai terepmunkám tapasztalatai az mutatták, hogy a térbeliség, a térbeli szegregáció és a társadalmi identitás kapcsolata fontos jelenség a társadalmi folyamatok értelmezésében. A térbeli szegregáció Borsod megyében sokkal határozottabban kitapintható, mint Baranyában, annak ellenére, hogy elcigányosodott falvak mindkét megyében vannak. A Borsod megyei gettók látható térbeli határokat képeztek a cigányság és a többségi társadalom között, amely az ott élők, a teret használók térbeli tapasztalatává és társadalmi identitásának részévé vált. A Borsod megyében megfigyelhető térbeli szegregáció a helyi cigány közösség egymásrataltságát erősítette meg. Résztvevő megfigyelőként azt tapasztaltam, hogy a cigány közösségen belül kitapintható az ők és mi konfliktusa, amely a kint és bent érzés felerősödésével járt. Mi cigányok bent vagyunk, egymással összezárva egy gettósodott városrészben, egymásra utalva, elkülönülve a többiektől, a falu egyik vagy másik végén. Ez természetes módon kialakít egy olyan magatartást, ami a saját közösséget, a „benti világot”

egyedüli, kizárólagosan érvényes világnak és tanulási környezetnek fogadja el. Ez tovább erősödik a gyermekek óvodai és iskolai szocializációja alatt, mivel csak saját közösségen belül alakítanak ki kapcsolatokat. Együtt járnak óvodába – Sajókazán pl. a szegregált óvodába, ami közvetlenül a romungro telep mellett van. Később általános iskolába, szegregált osztályokba. A szegregált osztályok főleg felső tagozaton figyelhetők meg, ahol a sokszor túlkoros gyermekekkel már nem tudnak mit kezdeni a pedagógusok. A gettósodott környezetben felnövő gyermekek korán megtanulják, hogy saját közösséghez tartozókkal keressenek kapcsolatot és a külvilágra, mint idegen, személytelen, ellenséges világra tekintsenek.

A gettón kívül, a faluban lakó cigányok külön életvilágot képeznek. Esetükben az integráció talán bizonyos szinten már elkezdődhetett. Az interjúkban az önmeghatározás kapcsán a cigány interjúalanyok mindig nagy nyomatékkal mondták el, hogy ők hol élnek, megkülönböztetve magukat a többiektől, különbséget téve, hogy valaki telepi cigány és melyik telepen lakik, vagy „CS” lakásban⁵, vagy a faluban a többségi magyarok között él. Vagyis a szegregált létterben való fizikai pozíció, amellyel az adatközlő jelezte számomra lakhatási viszonyait, jelentőséggel bírt, és kifejezte a világhoz való viszonyát.

A terepmunka alatt világosan kirajzolódott, hogy a gettósodott létter, amely bezártságot, mentális összezártságot jelent, konfliktusokkal terhelt közeg. A telepi cigányok között rengeteg a konfliktus – pletyka, gyerekek miatti veszekedések, nők közötti féltékenységek, régi sérelmek folyamatos felemlgetése –, amelyek a reménytelenséget, a bezártság érzését még inkább fokozzák (SZUHAY, 1999). Borsod megyében Sajókazán két cigánytelep van: egy oláh és egy romungro cigánytelep. A két cigánytelep a falu két végében helyezkedik el. Az oláh cigánytelepen kb. 100–120 fő él, a rendszeresen kiáradó Sajó partjától 150–200 méterre. Az oláh cigánytelepen bontott téglákból összetákoltt házak állnak, amelyeknek aljzata döngölt föld, s amely a folyó közelsége és a talajvíz miatt állandóan nedves, a házak pedig dohosak.

⁵ „CS” lakás vagy csökkentett értékű lakás, amely az 1964-es rendelet nyomán a cigánytelepek felszámolását tűzte ki célul, s amely eredményeképpen országszerte csökkentett értékű (CS) lakások épültek. Ezek általában téglából épült, egyszobás, félkomfortos házak, amelyekhez kis kertek is tartoztak. Műszaki állapotuk lényegesen jobb, mint a korábban cigányok által használt épületeké, azonban a rendelet végrehajtói figyelmen kívül hagyták, hogy a rendelet szórt telepítést írt elő. Így a települések szélén, zárt egységben épültek a CS lakások, amely a cigányok lakóhelyi szegregációját tovább konzerválta.

Vezetékes víz egyik házban sincs, közkútról hordják a vizet. A telep csatornázva nincs, a lakók kinti WC-t használnak, amelyeket évente akár többször is előnt a Sajó. Az oláh telep lakóit rokoni szálak fűzik össze, a telep törzsét egy család adja.

A romungro telep, a Lenin út végén terül el, ahol az aszfaltút hirtelen véget ér, s földút vezet az egykor szénbányászok lakta, kb. 1000–1200 fős cigánytelepre. A szénbányászok egykori szolgálati lakásán túl, a falu végén épültek a cigányok számára a „CS” lakások, amelyek között igen nagy különbségek vannak. A „CS” házakban élő cigányok nem tartották magukat a telep részének. Magukat a helyi cigány közösség integráltabb részének tekintették, közülük többen rendszeresen dolgoztak, a közösség ügyeit figyelemmel kísérték. Egyik este egy „CS” lakásba tértünk be adatközlőmmel, ahol három család férfi tagjai beszéltek meg utcájuk csatornázással kapcsolatos ügyeit. A romungro telep lakóinak lakáskörülményei jobbák voltak, mint az oláh cigánytelep lakóié, hisz lakásaik a bányászok számára épült szolgálati lakások vagy kiszolgáló épületek voltak, amelyek legalább betonaljzattal rendelkeztek. Vezetékes víz nem mindegyik lakásban van, WC pedig csak kint van, amelyek közül szinte már mind megtelt, ezért azok használhatatlanok. Helyettük pokrócokból összetákolt, ásott latrinák állnak a mező közepén.

A két gettósodott cigánytelep lakói közötti konfliktusok és verekedések gyakoriak. Ezekről a konfliktusokról a helyi cigány és magyar interjúalanyaim is beszámoltak. A következő interjúrészlet egy baranyai beás cigány fiattól származik, aki Borsodban tanul. Az interjúalany felhívja a figyelmet a borsodi és baranyai viszonyok közötti különbségre, amelyet a két megyében a terepmunkám alatt én is megtapasztaltam.

„... És egy faluban, (...baranyai falu) többfajta cigányok vannak, és még sincs ez a klikkesedés, hogy na, most ezen a Petőfi telepen vannak ez a más cigányok és a Sólýom telepen vannak a más cigányok és középen vannak a magyarok. És ez tök fura, hogy (...egy baranyai kis falu), ahol én lakom, ott ilyen nincs, nem is volt. Meg hogy így rosszba van a Petőfi telep meg a Sólýom telep, és így összeugranak. Nem tudom...

- *Vannak veszekedések?*
- *Fúú, hát rengeteg!*
- *A két telep verekszik?*
- *Persze. Egy telepen belül is van veszekedés, a gyerekek miatt. De hogy a két telep egymásnak megy!*
- *Hogyan?*
- *Nem tudom, így valahogy kipattan. Mondjuk, az egyik kis gyereke elmegy a Petőfiről a Sólyomra, ott beszélnek neki, majd hazamegy, megmondja a szüleinek és már megvan.”*

Ahogy a tanulmány korábbi részében említettem, a két megye makrotársadalmi környezetében igen eltérő különbségeket lehet látni, amelyek a mikrotársadalmi környezetben is leképződnek. Baranyában ez a típusú cigányok közötti ellenségeskedés nem megszokott. Baranyában a beás cigányok a faluban laknak, nincsenek kifejezetten cigánytelepek, mint Borsod megyében. Az elcigányosodott baranyai falvakban még él néhány magyar család, de kisebbségben vannak. A baranyai terepmunkám alatt nem tapasztaltam ilyen mértékű ellenségeskedést se a cigányok különböző csoportjai, se a cigányok és a magyarok között. Természetes módon felmerül a kutatóban a kérdés, hogy mi hívja elő ezeket a konfliktusokat, és hogy ezeknek az ellenségeskedéseknek milyen hatása lehet az iskolai mobilitásra, s hogyan befolyásolhatja a következő nemzedék társadalmi integrációját.

A Borsodban megfigyelt szegregált élethelyzetek felhívják a figyelmet, hogy a marginalizált gazdasági, társadalmi viszonyok korlátozott lehetőséget adnak a társadalmi integrációra. A telepekre beszorult, rossz körülmények között élő emberek lehetőségei korlátozottak. Az összeartság, az egymásrautaltság, a marginalizálódott élethelyzetek sajátos logikát hozhatnak létre, amely a modernitás univerzalisztikus értékeivel akár ellentétes is lehet. A cigánytelepekre vagy szegregált településekre jellemző kirekesztett élethelyzetek sajátos racionalitására több szociológus is rámutat (SOLT, 2010; VIRÁG, 2010). VIRÁG Tünde (2010, p. 129) Baranya megyei elcigányosodott falvakban – Magyarmecske, Alsószentmárton – folytatott kutatása kapcsán a következőket állapítja meg: „A szegénység és kirekesztettség ilyen erős térbeli koncentrációja, a gettótól együtt jár a többségi társadalom értékrendjéről karakterisztikusan eltérő normák és gyakorlatok

kialakulásával, ez vezetett a napjainkban mindennapossá váló etnikai konfliktusok megjelenéséhez.” A kutató megállapításai fokozottan érvényesek és láthatóak Borsod megyében, ahol nem városrészek, hanem szinte városok váltak mára gettóvá, lásd pl. Ózd esetében. E mentalitásbeli különbségeket normák és értékek vonatkozásában úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a borsodi cigánytelepeken és a gettóknban más szabályok uralkodnak, mint a gettón kívül. Ezt az egyik ózdi interjúalanyom a következőképpen fogalmazza meg.

„... Ha pl. ha... ahogy én... nőttem fel, így hogy ha pl. csalódok vagy valami baj ér hát így tudom kezelni, mert meglehet, megtanulod ott. Beléd verődik az, hogy most hogy kezeld az ilyen dolgokat, konfliktusokat, verekedéseket, vagy veszekedéseket, vitát.

– Hogyan?

– Először, így pl. hogyha vitatkozol vagy összekapsz valakivel. Hát én először megpróbálom megbeszélni a vitát, de ha nem lehet, nem tudok, mit csinálni összeverekedek vele. (nevetés) Kiállok magamért! ... De hát, ha most egyszer nem tudok mit csinálni! Ha most nem ért szép szóval az, hogy, most leülök, és beszélgetek vele! Vagy megpróbálom megoldani, hogy most, figyelj, hogyha nem bírjuk egymást, akkor te legyél ott, én legyek itt, és akkor ne szóljunk egymáshoz! Nem tudok mit csinálni! Nem jelentheted fel hogy, ő most nem hagy engem békén vagy valami! (térdére csap) Ott, ott, ott nem így! Hát ott verekedni kell!”

Vagyis a gettósodott tér, mint az együttlétezés viszonyain alapuló rend, olyan teret képez, ahol a cigányság számára az univerzalisztikus értékek, és az ezzel együtt járó integráció csak nehezen megvalósítható. Ezekben a terekben a konfliktusos helyzeteket, ahogy az interjúalany megfogalmazta, fizikai erővel lehet a leghatékonyabban megoldani, vagyis ilyen térben magas az agresszivitás mértéke. A gettósodott társadalmi tér visszahat a társadalmi identitásra, és inkább a partikuláris értékek erősödésének kedvez, s ezzel a társadalmi integráció lehetősége egyre messzebb kerül. A gettósodott társadalmi térben az iskolának kiemelt jelentősége van az integráció szempontjából. Az iskola mint integrációs tér lehetőséget biztosít a cigány gyermekek számára, hogy olyan

heterofil jellegű gyenge kötéseket (PUSZTAI, 2009) alakítsanak ki a kortárs csoporttal, illetve a felnőtt társadalommal, amelyre a szegregált élethelyzetből adódóan kevés esély nyílik. Továbbá, az iskola – mint a másodlagos szocializáció legfőbb ágense – közvetíti azokat az univerzális értékmintákat, amelyek a társadalmi integrációhoz szükségesek. Az iskola által közvetített értékekhez való kapcsolódás azonban többnyire felszínes marad. Ez mutatkozik meg a cigányság alacsony iskolai végzettségi mutatóiban is (HAVAS és LISKÓ, 2005; PAPP Z., 2011). A cigányság alacsony iskolai mutatói minden bizonnyal összefüggésbe hozhatóak a korai iskolai frusztrációval, a korai beilleszkedési nehézségekkel, az óvodai jelenlét hiányával, továbbá, hogy a gyermekek integrációját a szülők olyan generációjának kellene segítenie, akik maguk is az iskolával kapcsolatos frusztrációt interiorizáltak.

Az integrációt nem segíti a hagyományos pedagógiai tér sem, amely ridegségével, fenyegető hangulatával inkább ellenállást szül, mintsem megkönnyítené az általa közvetített értékek belsővé tételét. A hagyományos iskola rideg folyosók és osztálytermek sorozatos ismétlődésével, közösségi terek nélkül észrevétlenül is eltávolítja a cigányságot az iskola által közvetített értékektől. Hasonlóan a társadalmi térhez, a pedagógiai tér fontosságára integrációs szempontból kevés figyelem irányul.⁶

A társadalmi tér nem csupán semleges tere a társadalmi folyamatoknak, hanem maga a társadalmi folyamatok azon leképződése, amelyben láthatóvá válik a cigányság marginalizálódása. Az ebben a térben felnövő generáció egyre inkább az univerzalisztikus értékekkel szemben ellenkulturaként definiálja magát (OGBU, 1987). A fiatal cigányság ellenkulturaként való öndefiníálása leginkább Borsodban volt kitapintható. Baranyában sokkal erősebbek voltak az integrációs törekvések. Ehhez persze szükséges, hogy magának a roma közösségnek legyen igénye a heterofil kapcsolatokra, hogy lássa a heterofil kapcsolatokban rejlő előnyt. A baranyai tereptasztalataim azt mutatják, hogy az ott élő cigány közösség nyitottabb a heterofil kapcsolatokra. Ezt támasztják alá Janky Béla kvantitatív kutatási eredményei is (KEMÉNY, JANKY és LENGYEL, 2004).

⁶ Ebből a szempontból hiánypótló TAMÁSKA Máté és SÁRKÁNY Péter (2017) legújabb kötete, amely az iskolaépítészeti szociálpedagógiai szempontból közelíti meg. A tanulmányok más-más megközelítésből felhívják a figyelmet, hogy az iskolai sikeresség és a pedagógiai tér összetartozó fogalmak, mely utóbbinak egy tanulást segítő, inspiráló közegé kellene válnia végre.

Vagyis annak ellenére, hogy a két megye cigányságának iskolai végzettségi mutatóiban nincs nagy különbség, mégis a baranyai cigány közösséget jellemző heterofil kapcsolatok nagyobb teret adnak az integrációnak, mint Borsodban.

Tereptapasztalataim megerősítették azon kutatói megfigyeléseket (VIRÁG, 2010; SOLT, 2010), hogy a szegregált településeken élők kognitív struktúrája helyzetükből fakadóan eltérő értékrend kialakulását vonja maga után, és ez a cigányok és nem cigányok közötti konfliktusok növekedését hozza magával. A két megyében folytatott terepmunkám után úgy látom, hogy társadalmi integrációra nagyobb esély a déli országrészben van. Baranyában még az elcigányosodott falvakban is magasabb adaptációs készséget, komplexebb kognitív sémát láttam, mint Borsodban. A helyi cigány közösség a munkanélküliség ellenére is megpróbálta alacsony jövedelmét kiegészíteni. Megművelte kiskertjét, veteményese volt, állatot tartott, és próbált igazodni a társadalom univerzalisztikus értékeihez, illetve nyitott volt a heterofil kapcsolatokra. Ezenfelül Baranyában több átgondolt, folyamatosan jelen lévő, külső segítséget biztosító iskolát, alapítványt, tanodát és civil szervezetet láttam, ami esélyt adott a deprimált élethelyzetből való kilépéshez. Azaz a többségi társadalom is nyitottabb Baranyában, és a szegregált élethelyzetben élőkkel együttműködve igyekszik segíteni boldogulásukat.

Röviden összefoglalva úgy látjuk, hogy a társadalmi térben megjelenő roma szegregátumok a foucault-i felügyeletre hívják fel a figyelmet. A domináns kultúra nem kívánja lebontani a falakat, megszüntetni a gettókat, cigánytelepeket, hisz így az ott élők kevésbé lennének ellenőrizhetők. Társadalmi integrációra a roma, illetve nem roma származású cselekvőknek csak a de certeau-i stratégiák és praktikák kialakítása mentén van esélyük, azaz ez segíthet abban, hogy képesek legyenek tenni a marginalizált élethelyzet ellen, természetesen az ott élőkkel közösen együtt. Azok a közösségfejlesztő próbálkozások, amelyek iskolákban, tanodákban, egyházakban, civil egyesületekben születnek, és céljuk, hogy programjaikon keresztül elérjék a szegregátumban élőket, segítenek lebontani a domináns kultúra által épített válaszfalakat, s csökkentik a többségi társadalommal szemben kialakult ellenállás kultúráját is.

IRODALOM

- ABBOTT, Andrew (1997): Of Time and Space: The Contemporary Relevance of the Chicago School. *Social Forces*, Vol. 75. No. 4. pp. 1149–1182.
- BERGER Viktor (2008): A cselekvés művészete. *Kötő-jelek 2007. ELTE TTK Szociológiai Doktori Iskolájának Évkönyve*. Budapest. 11–28.
- BOGNÁR Bulcsu (2009): Miképpen lehetséges szociális rend? *Replika*, 66. pp. 65–91.
- CERTEAU, Michel de (1988): *The Practice of Everyday Life*. Translated by Steven Rendhall. University of California Press, Berkely–Los Angeles–London.
- FOUCAULT, MICHEL (1975): *Felügyelet és büntetés*. Budapest, Gondolat.
- GRANOVETTER, Mark (1991): A gyenge kötések ereje. A hálózat elmélet felülvizsgálata. In: Angelusz Róbert és Tardos Róbert (szerk.): *Társadalmak rejtett hálózata*. MKI, Budapest. 371–400.
- GUNN, Simon (2001): The spatial turn: Changing histories of space and place. In: Gunn, Simon, és Morris, Robert, J. (eds): *Identities in Space. Contested Terrains in the Western City since 1850*. Ashgate, Aldershot. 1–14.
- HAVAS Gábor (1999): A kistelepülések és a romák. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón*. MTA, Budapest. 163–204.
- HAVAS Gábor és LISKÓ Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- HOPPÁL Mihály (2008): Jegyzetek a terepmunkáról: módszer és technika. In: Kézdi Nagy Géza (szerk.): *A magyar kulturális antropológia története*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- KEMÉNY István (1990): *Velünk nevelkedett a gép. Magyar munkások a hetvenes évek elején*. Vita Kiadó és Nyomda Kft., Budapest.
- KEMÉNY István és HAVAS Gábor (1996): Cigánynak lenni. In: Andorka Rudolf, Kolosi Tamás és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Riport, 1996*. TÁRKI, Századvég, Budapest. 352–380.
- KEMÉNY István, JANKY Béla és LENGYEL Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat – MTA Etnikai – Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

- LUGOSI András (2010): „Sztálin főhercege”. *FONS*, XVII. évf. 4. sz. 527–576.
- PAPP Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció*. Argumentum, Budapest. 227–264.
- PARK, R. E. – BURGESS, E. W. – MCKENZIE, R. D. (szerk.) (1925): *The City*. University of Chicago Press, Chicago.
- PARSONS, Talcott (1965): *Social Structure and Personality*. The Free Press, Collier-MacMillan Ltd., London.
- PUSZTAI Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- OGBU, John U. (1987): Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 18. No. 4. pp. 312–334.
- SCHÜTZ, Alfred és LUCKMANN, Thomas (1984): Az életvilág struktúrái. In: Hernádi Miklós (szerk.): *A fenomenológia a társadalomtudományokban*. Gondolat, Budapest. 269–321.
- SOLT Ágnes (2010): Élet a reményen túl: A szegregált telepen élők mentalitásvizsgálatának összegzése. *Szociológiai Szemle*, 20. 3. sz. 100–133.
- SZUHAY Péter (1999): *A magyarországi cigányok kultúrája. Etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája*. Panoráma, Budapest.
- TAMÁSKA Máté és SÁRKÁNY Péter (2017): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Martin Opitz Kiadó, Budapest.
- VIRÁG Tünde (2010): *Kirekesztve. Falusi gettók az ország peremén*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Báder Iván

DR. BEER MIKLÓS PÜSPÖK A „SZOCPED CAFE” VENDÉGE

2017. október 26-án a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola „Szocped Café” rendezvényének vendége Dr. Beer Miklós, a váci egyházmegye püspöke volt. Beszélgetőtársa és a rendezvény moderátora Báder Iván, a főiskola tanára volt. A püspök atyával folytatott beszélgetés során olyan témákat érintettünk, mint a demográfiai problémák Magyarországon, a gyermekvállalás kérdésköre az egyház szemszögéből, a hazai cigányság megoldatlan problémái, az egyház szerepe a cigányság társadalmi felzárkóztatásában, a szegregáció kérdése az oktatásban, a hajléktalanok segítése a katolikus egyház módszereivel, a szekularizációs folyamatok kérdései, az ökumenikus szemléletmód érvényesülése. – Ezenkívül a hallgatók és a vendégek teheték fel kérdéseiket. Az alábbiakban e kötetlen beszélgetés szerkesztett változatát közöljük.

Báder Iván (a továbbiakban BI): Az első kérdéskörhöz gyűjtöttem különböző adatokat azzal kapcsolatban, hogy Magyarországon mennyi gyerek született az utóbbi évben. Az adatokat összehasonlítottam. 2001-ben az összlakosságunk 10 014 324 fő volt, 2017-ben ez a szám 9 700 000 főre esett vissza. Tehát több mint 300 000 fővel kevesebben vagyunk. Külön megnéztem a 0–14 éves korosztályt, amely a mi szakmánkhoz kapcsolódik.

Azt figyeltem meg, hogy 2010-ben 1 470 000 gyerek volt, és 2017-ben már 50 000-rel kevesebben vannak. Főleg az érdekelt, a klasszikus sztereotípiához kapcsolódóan, hogy azokban a régiókban, ahol a kutatások szerint felülreprezentált a cigányság aránya, hogyan alakulnak a fentebb említett adatok. Észak-Magyarországon – Borsod, Nógrád és Heves megyében – 2010-ben 189 000 gyerek született, 2017-ben – a legfrissebb adatok szerint – 170 000, tehát közel 20 000-rel kevesebb.

Az Észak-Alföld régióban, tehát Hajdúság, Jász-Nagykun Szolnok és Szabolcs megyében 244 000 volt 2010-ben, az idén 224 000. Püspök Atya, kormányzatunk különböző intézkedéseket tett annak érdekében, hogy a magyar emberek vállaljanak minél több gyereket. Te miben látod annak az okát, hogy ennek ellenére mégis kevesebb gyereket vállalnak ma Magyarországon?

Dr. Beer Miklós (a továbbiakban BM): Kérdésedre a választ nem közvetlenül mondom, hanem egy kicsit messzebről közelítem meg. Az előbb, amikor a lépcsőn mentünk fel, mondtam, hogy éppen hatvan évvel ezelőtt jártam itt először. 1957 őszén, akkor kezdtem a gimnáziumot. És éppen ebben a teremben volt az osztályunk. 1961-ben érettségiztem. Az érettségi táján került a kezünkbe egy könyv... Az volt a címe, hogy *Versenyfutás a kétezredik évig*. És emlékszem, hogy egymás kezébeadtuk, és vitatkoztunk rajta: Mi lesz itt 2000-ben? Kétmilliárd 128 ezer ember él a Földön, hát hárommilliárd embert elbír a Föld? Lesz-e elég ennyivaló? Szóval ez izgatott bennünket hatvan évvel ezelőtt. Előveszem a kisokosomat, és ha bekapcsolom a programot, kiadja, hogy ma a Földön 7 milliárd 586 millió 325, 6, 7, 8 vagy 9 10 ezer ember él. Tehát a hét és fél milliárdot már régen túlhaladtuk. És most már ott tartunk, hogy évente 50-60 millióval nő a Föld lakossága. Hogy tegyük fel most a kérdést? Nemrég keresztem egy kisgyereket, és az apukája olyan büszkén mondta, hogy a fia megérheti a 2100-at is. még csak 83 éves lesz! Hát tényleg! De úgy belegondolni a mai eszünkkel, a mai adatokkal, hogy mi lesz 2100-ban, hogy is lesz ez? Hogy miközben ilyen rohamosan nő a Föld lakossága, mi itt Európában éppen az ellenkezőjét érezzük. A magyar népesség fogy. Tényleg, hogy is van ez? És ahogy tanár úr is feltette a kérdést, hogy mi lehet az oka, magyarázata annak, hogy itt a vén Európában és Magyarországon is a születési arányszám egyre lejjebb megy. Keressük az okát, keressük a magyarázatát. Öreg emberként nem találok más magyarázatot, mint azt, hogy az emberi önzés szűk látókörűvé tesz. Emlékszem, hogy hallgattam egyszer egy szociológus előadását, melyben ez a nagyon egyszerű példa volt: Körülüljük az asztalt, és ott van, mondjuk, egy születésnap tortája... Ha tízen ülünk körül, apa anyja és nyolc gyerek, ahogy normálisan kéne, akkor mindenkinek egytized torta jut. Nahát akkor egy két széklet ürítsünk... És minél kevesebben ülünk körül az asztalt, annál nagyobb tortaszélet jut. Nem találok más magyarázatot, minthogy a mi elkényelmesedett nyugati civilizációnk így gondolkodik. Rövid távon. Nekem nagyobb tortaszélet kell. Ebben benne van az is, hogy egy kicsit lássunk világot, menjünk el Mallorcára. Az igényeink egyre nőnek, és ez eredményezi a rövid távú gondolkodást. Az osztálytársaim jó része az érettségi után, de legkésőbb a főiskolai évek alatt már férjhez ment, megnősült. És aztán albérletet vettek vagy a szülőknél laktak. Jöttek a gyerekek.

Ma meg az általános tendencia az, hogy először legyen diplománk, legyen rendes állásunk, lakásunk. Egy rendes kocsi is kell, meg azért egy kicsit lássuk a világot. És akkor múlnak az évek, de akkor még egy magasabb állás, egy kicsit magasabb fizetési kategória is jó lenne. És egyszer csak rádöbbenünk arra, hogy már negyven év körül vagyunk. Esetleg már egy-két válás után. És akkor egyszer csak hirtelen elkezdnek gondolkodni, hogy hát mégis jó lenne egy gyerek. Na most én ebben látom a magyarázatát. A cigány népesség esetében ötven évvel ezelőtt azt hallottuk állandóan, hogy a cigány családban még van családi összetartás, szeretet, és ott tényleg ajándéknak érzik a 2., 3., 7., 8. gyereket is. És miközben egyik oldalon – most idézőjelben – örülünk annak, hogy már a cigány családokban is kevesebb gyerek van, mert hát akkor úgy tűnik, hogy kevesebb anyagi gondjuk van, ugyanakkor ez is azt mutatja, hogy már a cigány népességnél is jelen van ez a rövid távú gondolkodásmód. Persze hozzáteszem azt is, amit régóta szoktunk mondani, hogy igen, a gyermekvállalás az felelősség. Tehát hogy a családtervezés során hány gyermekért vállaljuk a felelősséget. Tényleg felneveljük, iskoláztatjuk őket. De ugyanakkor mégiscsak szomorúak is vagyunk, hogy már a cigány családoknál sincs meg – csak óvatosan mondom, nehogy megbántsak valakit – az élet szeretete.

BI: Püspök Atya, az jó, ha – mondjuk – van egy nagyon szegény cigány család hat gyerekekkel, és születik oda még egy hetedik is?

BM: Az a család – és azt hiszem, itt most megint belülről kell nézni, hiszen hosszú időn keresztül olyan helyen szolgáltam, Pilismaróton, Dömösön, ahol napi kapcsolatban voltam a cigány családokkal is – azt a hetedik gyereket is örömmel fogadja. És nem azon gondolkodnak, hogy akkor kevesebb tortaszelet jut, hanem együtt örül a család. Jönnek a szomszédok, rokonok, gratulálnak, örülnek, és hozzák keresztelni a kicsit. Ez lenne a normális dolog, ha a cigány családnak is – és minden cigány családnak – ugyanolyan szociális helyzete lenne, mint az úgynevezett többségi társadalomnak. Akkor nem lenne semmi gond. Hogy tényleg biztosítani lehessen a lakáskörülményeket, az iskolát, egyáltalán mindent. Most megint játszom a gondolattal, hogy milyen szép is lenne, hogyha

olyan lenne a társadalom befogadó közege vagy a közgondolkodás, hogy megszületett a hetedik gyerek, és akkor nemcsak a cigány rokonság, hanem a többiek, a szomszédok is örülnének, és vinnék a komatálat. Eszükbe jutna azoknak a jómódban élő egygyerekes vagy gyerek nélküli házaspároknak, hogy talán nagyobb dolog lenne, ha ők segítenének ennek a családnak, ahelyett – megint óvatosan szoktam mondani, nem megbántásképpen –, hogy a gazdag nyugati világot majmoló indíttatásból elköltik a pénzüket, mert nekik ahhoz joguk van.

Tudhatjátok tőlem, mert szoktam illet mondani, hogy az a család, amelyiknek nincs egy patronált szegény családja, ott valami nincs a helyén: ha eszébe sem jut egy olyan családnak, ahol sok pénz van, hogy ők önként segítsenek egy családon ahelyett, hogy azt mondanák, hogy hát a kormánynak egy újabb intézkedést kellene hoznia. Tehát én örülnék a hetedik gyerekeknek.

BI: Előfordulhat azonban, hogy magzati életkorban kiderül valamilyen betegsége a kicsinek. A szüleinek kell dönteniük, hogy vállalják-e vagy nem a gyereket. Egy püspöknek mi a véleménye arról, hogyha a szülők nem vállalják a feladatot és az abortusz mellett döntenek?

BM: Sokszor mondtam már, hogy egy egyházi vezetőnek, egy egyházat képviselő embernek – bármelyik vallási közösségre vonatkoztatom ezt – az a dolga, hogy világosan beszéljen. Világosan megmondja azt, amit ő az Úristen törvényeként elfogad, amiben hisz. Igen, erre azt mondom, hogy bármilyen hátránnyal, problémával szülessen az a gyerek, azt ajándékként kell elfogadni. Mindig előkerül ez a téma, hogy az egyház ilyen maradi, az abortuszt nem tudja elfogadni. Egyszerűen azért, mert a megfogant élet az élet, és akármilyen szépen becsomagoljuk, hívő emberként mi nem mondhatjuk azt, hogy az embernek joga van elvenni másnak az életét. Aztán most nem akarok belemenni, hogy az abortusszal kapcsolatban mindig mondani szoktuk, hogy micsoda ellentmondása ez a mi jóléti társadalmunknak, hogy életvédő zárandoklatokat vagy felvonulásokat rendezünk, meg az emberi jogokat hangoztatjuk, és a legvédtelenebbnek, a magzatnak nincs joga az élethez? Szóval itt nagyon sok

ellentmondás van. Akármelyik oldalról közelítik ezt a kérdést, mindig felmerül az, hogy a szülőpárnak egyedül kell-e megküzdenie ezzel a helyzettel, vagy – mint ahogy az előbb is elmondtam – kialakul egy olyan társadalmi szolidaritás, és nemcsak a kormány vagy a törvényhozás, hanem a tényleges emberi kapcsolat szintjén, hogy odaállunk a család mellé, és nem hagyjuk őket magukra. Már nem lenne olyan éle ennek a kérdésnek. A másik pedig az, ha egy hívő ember az életét értékeli, próbálja fölfogni az ő saját élethelyzetét és lehetőségeit... Ferenc pápának van egy zseniális mondása: „én nem szeretnék egy klór szagú laboratórium egyházban élni, ahol nincs semmiféle kórokozó, én egy olyan egyházban szeretnék élni, ahol van sebesülés, van baleset, van szenvedés, betegség.” Mert én úgy látom az életet, hogy az Úristen nehéz emberi problémák megoldásán keresztül akar minket emberré formálni. Tehát nem attól leszünk mi emberek, hogy most éppen mekkora a tudásunk, mekkora az IQ-nk, hogy mennyi a pénzünk, hanem hogy mennyi empátia, mennyi szeretet, mennyi nagylelkűség, önzetlenség – a magyar nyelvünk olyan szép –, mennyi emberség van bennünk. Ezt nem lehet félreérteni. Amikor azt mondjuk valakiről, hogy emberségesen cselekedett, akkor eszünkbe sem jut, hogy milyen autója van.

BI: Megnéztem azt is, hogy a halálozások aránya mekkora volt az utóbbi időben (2017. január és augusztus között). Eszerint 89 127 fő halt meg Magyarországon, ez 7,3 százalékkal több, mint a tavalyi volt. Egy hétig feküdt kómában a testvérem. Rengeteget gondolkodtam azon, hogy ha felteszik a kérdést – vegyük le a gépről vagy ne? –, akkor én mit mondjak. Hibát követtem volna el, ha én azt mondom, hogy vegyük le?

BM: Az abortusz és az eutanázia két olyan kérdés, ami kell, hogy izgasson mindenkit, és mind a két kérdéshez azt mondom, hogy ez nem nemzeti konzultáció kérdése. Nem népszavazás kérdése. De nem is egy egyértelmű, egy minden esetre kiterjedt vallási szabály. Ezzel azt akarom mondani, hogy ahogy az élet kezdete, az élet vége is az Úristen titka. Ajándék, amit el kell fogadnunk. De amikor azt mondom, hogy nincs minden esetre kidolgozott, kész receptünk, akkor ezzel azt akarom hangsúlyozni, hogy az Úristen nem kímél meg minket a

gyötrődéstől, az álmatlan éjszakáktól, amikor egy egészen soha máshol senkivel elő nem forduló esetben nekem kell dönteni és átélni azt a helyzetet. Itt egyik irányba se mondhatom, hogy előveszem a paragrafust, nekem kell dönteni. Amikor Esztergomban éltem, gyakran előfordult, hogy a központi intenzív főorvosa felhívott akár éjjel kettőkor is, hogy gyere be, mert nagyon egyedül vagyok. Bementem, leültünk az orvosi szobába, és elkezdtünk beszélgetni. Nézd meg, itt van ez a beteg, régóta kómában van, gépen tartjuk, lélegeztetőn. Mit csináljak? És akkor elkezdtünk beszélgetni, hogy a család hogy éli meg. Itt voltak a gyerekei? El tudtak búcsúzni? Hát igen, mindennap bejön a felesége. Kérdezem, van e még esély? Azt mondja, orvosilag semmi esélye sincs. És akkor én is azt mondtam neki, hogy vegye le a gépről. Hát volt úgy, hogy könnyes szemmel, hogy engedjük el. Most ezt nagyon óvatosan mondom, mert mindig vissza lehet élni az ilyen kijelentésekkel. Látod, a püspök is azt mondta, hogy haljon meg. Hát nem, csak akkor, ha ezt megszenvedte a család, megkínlódta az orvos. Az eutanáziával az a fő probléma, hogy a család eldönti, hogy mennyivel jobb neki, hogy nem szenved, vagyis már nekik nincs több gondjuk. Itt megint ki az, aki meg tudja mondani, hogy hol a határ az emberi önzés és a tényleges együttérzés között. Ezek azok a határesetek. Azért mondom, hogy nagy baj van akkor, amikor egy polgári törvény elkezd ezt szabályozni. Mert onnantól kezdve aztán ki mondja meg azt, hogy hol a határ. Ugyanez az abortusztörvény veszélye is, hogy hát az állam megengedte, és akkor már nincs lelkiismereti kérdés. Nagyon-nagyon nehéz, de ugyanakkor azt is szoktam mondani, hogy a legtöbb esetben az Úristen megoldja a mi dilemmáinkat, amikor mi vállaljuk a megkínlódás óráit.

BI: Az utóbbi években a katolikus egyház nagyon sok iskolát átvett, ahol többségében cigány gyerekek tanulnak. Püspök Atya, véleményed szerint egy újabb szegregációs kiskapu, avagy lehet valamit kezdeni ebben a helyzetben, és többet, mint ha ezek az iskolák állami fenntartású iskolák lennének?

BM: Megint csak azt mondom, hogy nincs receptünk. Egyfelől ki kell mondani, hogy ha ez az egyházi iskola – akárhol, mondjuk Kukutyinban – egyértelműen és nyilvánvalóan azt a tendenciát igazolja, hogy a környékből beszippantja a nem

cigány gyerekeket (a szülők inkább utazzatják a gyereket, csak hogy jó iskolába járjon), akkor vagy nem szabadna ezt az iskolát fenntartani, vagy pedig nagyon tudatosan biztosítani kellene a cigánygyerekek férőhelyét. Tehát be kellene avatkozni, ahogy ezt szoktuk mondani, hogy egy kormányának az a dolga, hogy a piaccgazdasági folyamatokat időnként irányítsa. Tehát nem lehet teljesen szabadjára hagyni. Ugyanezt kellene nekünk az egyházi fenntartású iskoláinkban is biztosítani, hogy ne induljon el ez az újabb szegregációs folyamat. Mert ahonnan meg elhozzák a nem cigány gyerekeket, ott meg aztán csak cigány gyerekek maradnak, és még inkább hátrányba kerülnek. Ez az egyik oldala. A másik, ami talán fontosabb, hogy az egyházaknak sokkal jobban kellene figyelniük a felzárkóztatási folyamatra. Amire jelenlegi ismereteim szerint nagyon jól bevált módszer a tanoda. Legalábbis azok, amelyeket én ismerek, azoknak tényleg az a lényegük, hogy az iskolai oktatás után külön foglalkoznak a cigány gyerekekkel, illetve a hátrányos helyzetű gyerekekkel. Itt nem szabadna ezt sem leszűkíteni. Kétségtelen, hogy arányszámban ma még mindig többen vannak a nagyon nehéz körülmények közül érkező cigány gyerekek. Úgy kell foglalkozni velük személyesen, hogy másnap nekik is kész legyen a leckéjük, felkészültek legyenek az órákra, és a tanító néni ne az utolsó padba ültesse őket. Erre mondom azt, hogy a tanoda egy módszertani szegregáció, ami azt jelenti, hogy külön korrepetálás, külön foglalkozás. Most itt megint egy olyan társadalmi hálóra lenne szükség, amelyben természetes legyen, hogy önkéntes nyugdíjas pedagógus meg akárki szülő segít ebben a feladatban. De mindenképp mindig szem előtt kell tartani, hogy ezt a másfelől jól hangzó versenyistálló oktatási programot valamilyen módon ellensúlyozni kell. Ne csak az legyen az iskolának a fő célja, hogy minél magasabb színvonalú oktatást nyújtson a továbbtanuláshoz, hanem az is, hogy az általános iskolában a fő hangsúlyt az egészséges lelki-szellemi nevelés kapja.

BI: A püspök atyák támogatásával 25 iskolát vizsgáltam meg tavaly. Most nem fogok ebből idézgetni, de nekem nagyon lesújtó volt a kép. Olyan helyzetről beszélünk, ahol a településen már csak cigányok maradtak, és az egyház átvette az iskolát, ahová már csak roma gyerekek járnak. Az egyik kérdőívem

pedagógusokhoz szolt, és az attitűdöket vizsgálta. Nagyon előítéletesek az ott tanító pedagógusok, és ami lesújtó volt számomra, hogy abszolút nem érvényesül a katolikus szellemiség az ottani pedagógusok mentalitásában sem. Fontos, hogy egy katolikus egyház által fenntartott, cigány többségű iskolában érvényesüljön a katolikus szellemiség, Püspök Atya?

BM: Hát, ha a katolikus szellemiség alatt azt értjük, hogy...

BI: Hogy szeretjük a gyereket. Mert megkérdeztem, hogy ha bemenne egy nem cigány szülő, és azt kérné, hogy ültesse el a gyerekét a cigány gyerek mellől, mit csinálna? A válaszadó pedagógusok 70%-a feltétel nélkül teljesítette volna a kérést úgy, hogy utána sem járna, hogy mi a kérés alapja.

BM: Összefüggenek a dolgok. Most már nem először hangoztatom, hogy a társadalom szövete az általános érzület, az erkölcsi érzület vagy alapállás. Ebből a szempontból szerintem is lesújtó állapotban van a magyar társadalom. Az egyik pap beszámolt arról, hogy rendeztek egy közösségi napot. Mindenkit meghívtak, volt bográcsozás, nagyon szép programokat csináltak. Mindenki ott volt, mindenki belépett a templomba, volt egy kis közös éneklés, a társaságnak több mint fele cigány származású felnőtt és gyerek volt. A végén az egyik templomba járó néni odalépett a paphoz, és megkérdezte, hogy ugye ezt a cirkuszt többet nem csinálja meg. Sajnos ez tény. Ez az általános vélemény, hogy azért a templomban a cigány ember mégse üljön be mellém a padba. Nos, ha ez így van a templomban, akkor nyilván nem csodálkozunk azon, hogy az iskolában így van ez. Megint ábrándozunk. Az egész társadalmunk, illetve egyházaink feladata lenne, hogy ezt a zsigeri ellentétet vagy távolságtartást feloldja. És itt megint ugyanaz, amit az előbb mondtam, hogy nagy baj van, ha egy jó módú családnak nincs egy támogatott családja. Ebben látnám – persze nagyon utópisztikusan – az egyházam jövőjét, hogy igen, minden családnak, minden nem cigány családnak legyen egy cigány testvér családjá. Akikkel találkoznak, akikkel beszélgetnek. Mindenre igaz, hogy a személyes találkozás segít feloldani az előítéleteket. Amíg nem ismerjük azt a másikat, ameddig csak halljuk ezeket a szólásokat, addig nincs esély, de amikor már leültünk egy asztalhoz... És most megint Ferenc

pápa jutott eszembe, aki legutóbb Bolognában csinálta azt, hogy a nagy bolognai székesegyházban átrendezték a padokat, és 3000 emberrel együtt ebédelt. A templomban. Ezzel megint sokakat megbotránkoztatott. Leülni egymás mellé és elfogadni egymást ételét! Ez lenne olyan társadalomformáló program, amit nem szabadna elfelejtenünk.

BI: Püspök Atya, 2010-ben volt egy felmérés, ami a családból a gyámhivatal által kiemelt gyerekek helyzetét vizsgálta. Az eredmények között elsőként az jött ki, hogy 800 gyerek közül 600 cigány származású, tehát hogy magasabb volt a családból kiemelt gyerekek aránya a romák körében. Az a mostani törekvés, hogy a családból kiemelt gyerekek ne otthonban legyenek, hanem nevelőszülőknél. Püspök Atya, a te véleményed szerint mi lenne a jobb, ha egy cigány gyerek cigány nevelőszülő családdhoz kerülne vagy egy nem cigány, jobb társadalmi státuszú családdhoz?

BM: Én azt hiszem, hogy jobb lenne, ha cigány nevelőszülőkhöz kerülne. Még akkor is, ha ez anyagilag hátrányt jelentene. Ez megint a szemléletünk sarkalatos pontja, mert igazából egy gyerek egészséges fejlődéséhez mi kell? A legtöbb ember arra szokott gondolni, hogy nagyon drága ruhája legyen, drága játéka, szuper berendezések a lakásban. Holott annak a gyereknek sokkal inkább szüksége van arra, hogy valaki megölelje, valaki mesét mondjon neki, legyen, aki együtt játsszon vele. Szeresse! Ez az, amit nem lehet pótolni anyagiakkal. Ettől félek mindig, amikor egy társadalmi intézkedést hoz bármelyik kormány; hogy most adunk még több pénzt, ez önmagában nem oldja meg. Tényleg ez lenne az irány, hogy minél több gyerek családban nőjön fel, testvérek között. Varga Domonkos nagyon kedves családregényeket írt. Bennem maradt az, ahogy ő szervezte a családját, pedig hát anyagilag sok mindent megengedhettek volna maguknak. Az egyik szoba le volt meszelve fehérre, és ott mindent szabad volt firkálni. Aztán ha már nagyon teli voltak a falak, akkor megint lemeszelték. A gyerekek borzasztóan élvezték, hogy lerajzolták anyukát, apukát, kiskutyát, kismacskát a falra. A másik, hogy a legvarázslatosabb esték azok voltak, amikor zseblámpával árnyjátékot játszottak a szoba falán. Kiderült, hogy milyen kézmozdulatokkal,

hogyan lehet játszani. Ilyen ötleteket ír, és emlékszem, hogy az ő családjukban így nőttek fel a gyerekek. Nem vettek játékot, hanem csináltak gyurmából meg rajzoltak, meg ragasztottak. Ettől elég messze elszakadtunk, de azért ma is vannak még jó példák, hogy lehet ma is így, és én nem hiszek abban, hogy a mai gyerekeknek más lenne a fantáziája. Távirányítós holdautó... emlékszem például, hogy volt ilyen, hogy a gyufásdobozból is lehet készíteni kisautót. A gyerekek teljesen mindegy, hogy az egy 5000 Ft-os kütyü, vagy egy egyszerű gyufásdoboz, ami az ő fantáziáját be tudja tölteni. Szóval újra felfedezni a normális emberi kapcsolatokat, élethelyzeteket. Mindig el szoktam mondani, hogy hálát adok az Úristennek, hogy falun nőttem fel. A természetközeli élményeim – erről órákig tudnék mesélni. Utánunk szaladt a kiskutyám, és megugatta a sündisznót. Úgy nőttem fel, hogy volt a konyhában a sparhelt, és az melegített, meg azon főzött a nagymama. Nem volt kukánk, mert nem volt mit eldobni, mert mindent lehetett hasznosítani. Volt egy csomó baromfi... Ez már csak nosztalgia, mégis fontosnak érzem, hogy visszahozzuk a mai civilizált környezetünkbe is ezeket a személyes élethelyzeteket. Gyerekekről beszélünk! Időt kell szánnia a szülőnek arra, hogy a gyerekekkel együtt játsszon. Letérdelni velük a padlóra, és tologatni azt a gyufásdobozt!

BI: Az egyik budapesti kerületben évekkel ezelőtt a helyi önkormányzat hozott egy olyan rendeletet, hogy aki utcán lakik, azt 150 000 Ft-ra meg fogják büntetni. Utána követelték a hajléktalanok arányos elosztását a különböző kerületek között. Erre Beer Miklós püspök idehozott a székesegyház elé egy Hajléktalan Jézus-szobrot. Sőt nyilatkozta valahol, hogy „én is voltam hajléktalan”. Mi hogy álljunk ehhez a kérdéshez?

BM: Ez egy nagyon megdöbbentő ötlet volt, a Hajléktalan Jézus-szobor. Most már bejárta a világot. Itt is megálltunk egy kicsit vele; csak a lába látszik ki a takaró alól, a szögek helyével, tehát Jézus az. A mai társadalmunk egyik nagy felkiáltójele az, hogy itt vannak közöttünk emberek, akik az utcán élnek. Ez Vácon is így van, és sajnos mindenhol. Buta dolog, hogy a pesti kerületek rájátszanak arra, hogy honnan hova lehet jobban eltüntetni őket. Az, hogy hajléktalanná válik

valaki, a társadalom belső ellentmondásainak egyik felkiáltójele. Egy tényleg megdöbbenő felkiáltójel. Nyilván azzal nincs megoldva, hogy eltüntetjük az aluljáróból meg akárhonnán. Azzal nincs megoldva, hogy megbüntetjük. Ami az ő egyéni élethelyzetének a megsegítését jelentené, az biztos, hogy megint ugyanaz lenne, amit rögeszmekeként ismételve, hogy egy pártfogója lenne, aki legalább odaül mellé, kicsit beszélget vele, megismeri a sorsát, próbál vele kapcsolatba kerülni, hogy ne érezze egyedül magát. Megint nyugodt szívvel mondhatom, hogy olyan jó, olyan szép lenne, ha minden hajléktalannak lenne egy barátja, aki személyesen odafigyel rá. És ezt a társadalom meg sem érezné. Az már a következő lépés lenne időnként meghívni őt egy teára, asztalhoz ültetni, hogy embernek érezze magát.

BI: Szabad lenne beengedni őket a templomba – mondjuk –, amikor nagy hideg van?

BM: Ez a kérdés is sokszor előkerül. Ezt próbálom megkerülni... Igen, úgy szoktam fogalmazni, hogy már nagy baj van, ha csak a templom az egyetlen melegedő hely. Persze most megint játszom a gondolattal, hogy milyen szép is lenne, ha minden családnál lenne egy vendégszoba. Oda be lehetne fogadni valakit. És most megint játszunk egy kicsit a gondolattal, hogy az a család, amelyiknek van két nyaralója, az egyik nyaralót esetleg felajánlaná. Vagy egy kertes családi házban olyan jó lenne, ha lenne még egy vendégszoba.

Jó, azt is elfogadom, hogy nyilván egy család életét nem lehet felforgatni, de valami megoldást lehetne találni egy hontalan meghívására. A templom ezt nem oldja meg, és egyébként ott is hideg van. Attól nem lesz jobb. Mindig kicsit olyan politikai felhangú gondolatnak tartottam azt a véleményt, hogy az egyház milyen szívtelen, hogy még a templomokat sem nyitja meg a hajléktalanok előtt. Otthonainkat kellene egy kicsit megnyitni. Ezek nem olyan nagy dolgok, és mondjuk egy intézmény könnyebben meg tudja oldani. Aláírtunk egy szerződést itt a várossal, melyben a nyári diákszállónkat felajánlottuk a váci hajléktalanok éjjeli menedékhelyének, ott van két szobánk, és fűthetők. De ha egy kicsit odafigyelnénk, és mindenki csak egy emberen segítene...

BI: Megnéztem, hogy hány római katolikus hívő volt az 1940-es évektől, és ezek a számok hogyan változtak. 1949-ben 3 110 000 ember volt katolikus, beleértve a görög katolikusokat is. A 2001-es népszámlálásnál már csak 2 560 000. 2011-ben már csak 1 750 000 ember volt katolikus. Mi lehet az oka?

BM: Idén érdekes élményem a reformáció 500. évfordulója. Éppen a héten beszélgettem egy katolikus barátommal, és mondom, hogy nagyon szomorú dolog, ha mi katolikusok így kívülről azt mondjuk most, hogy a reformátusok ünneplik a reformációt. Kérdezem, hát ez nem a mi közös ügyünk? Nem a Krisztus-hívők közös ügye? Mert a reformációt 500 évre visszadobni a történelembe, és azt mondani, hogy mi közünk hozzá, nagyon nagy hiba lenne. Az egyháznak mindig meg kell újulnia, és ezt maguk a protestáns barátaim is mondják, mert ők ezt ugyanolyan nagyon jól tudják, hogy nem hivatkozhatnak arra, hogy Luther meg Kálvin megreformálták az egyházat. Nekik maguknak is ugyanúgy meg kellene már reformálódniuk, mert őket is ugyanúgy terheli már az 500 év rárakódott terhe, mint minket, katolikusokat. Ezek a számadatok jelzik, hogy igen, nagyon nagy szükség van egy állandó megújulásra, mert ez a számszerű csökkenés azt jelzi, hogy a hitelességgel baj van. Ha hiteles lenne az életünk! Nos, hát mindig kicsit nosztalgikusan szoktunk visszautalni az ősegyház életére, hogy hát ezekhez szívesen csatlakoznék, ezek szerették egymást. Én is úgy szeretnék élni, ahogy ők éltek. Ilyen békességben, egymást segítve, önzetlenül. Amiről eddig beszéltünk, az sajnos nem erről szól, tehát nem arról vagyunk híresek, hogy szeretjük egymást. Ez a nagy baj, és akkor csodálkozunk azon, hogy Nyugat-Európában eladják és bezárják a templomokat. Itthon is ezek a számszerű adatok jelzik, hogy nincs okunk arra, hogy mi itt jogokat emlegessünk meg dicsekedjünk.

Hallgató: Püspök Atya, milyen változásokra lenne szükség itt a főiskolán, hogy iskolánk népszerűbb legyen?

BM: A főiskola itt vegyen részt a város életében, hogy a város tényleg a sajátjának érezze ezt az iskolát. Most már, az utóbbi időben rektor asszony minden városi rendezvényen ott van, és a főiskola oktatói közül is többen. A másik, ami ehhez

kapcsolódik, a városi oktatási intézményekkel tartott élő kapcsolat, tehát a gyakorló terep óvodákban, iskolákban, a jelenlét akár a sportrendezvényeken. A harmadik és talán legfontosabb, hogy tényleg legyen a főiskolának egy következetes, saját karaktere. A következetes karakter abból adódik, hogy nagyobb hangsúlyt kapjon az elhivatottság, a hivatástudat ezeken a szakokon, amelyek a humán erőforrás területét képviselik. Tehát amire ennek a társadalomnak a leginkább szüksége van, hogy itt tényleg hivatástudattal rendelkező, empátikus pedagógus nemzedék nőhessen fel. És itt szívja magába minden hallgató ezt a szemléletet, lelkületet.

*„Előttünk egy nemzetnek sorsa áll.
Ha azt kivíttuk a mély sülyedésből
S a szellemharcok tiszta sugaránál
Olyan magasra tettük, mint lehet,
Mondhatjuk...” (Vörösmarty Mihály)*

Szóval valami ilyen nagy, lelkes elhivatottság legyen a főiskolánk sajátos arculata. És most erre minden esélyünk megvan.

Hallgató: Mi a véleménye a feminista mozgalomról? Ön szerint minek tudható be, hogy a női-férfi egyenlőség a 21. században sem természetes?

BM: A mozgalmakkal kapcsolatban mindig fenntartásom van, mert mindig azt érzem, hogy valami természetes kérés vagy igény a mozgalom miatt a másik irányba bontja meg az egyensúlyt. Tehát ameddig arról van szó, hogy a férfi és női egyenjogúság, addig lelkes híve vagyok a törekvésnek. Amikor azonban ez már címkét kap, és akkor „majd mi nők, majd mi megmutatjuk”, akkor már egy kicsit óvatos vagyok. S persze a mi férfi társadalmunkra is nagy szégyen, hogy ma ezt az egyensúlyt mi nem segítjük. Ami a nagy reménységem vagy örömöm volt, hogy elvi szinten nincs akadálya annak, hogy mindenki a saját tehetségét, elhivatottságát érvényre juttassa. Gyakorlatilag pedig azt hiszem, ez már úgymint megvalósult... az egyenjogúság. Most itt körbenézek ugye, és többségében a női

nem van képviselve. Éppen ezt szoktuk a pedagógus vonalon nehézségként emlegetni, hogy elnőiesedik a szakma. Nem vagyok benne egészen biztos, hogy az baj, hogy több nő van a pedagógus vonalon. Na, maradjunk csak abban, hogy az egyensúlyt kéne mindig kicsit magunk előtt tartani, elismerni egymás munkáját. Szóval, én nem hiszem, hogy ma még külön szükség lenne egy ilyen feminista mozgalomra.

Hallgató: Mi a véleménye Püspök Atyának a halálbüntetésről?

BM: Egy józan, pláne hívő emberben fel sem merülhet a halálbüntetés visszahozása. Erre büszke vagyok, hogy olyan társadalomban élhetünk, ahol ez a kérdés már a helyére került. Egyáltalán a büntetés, a szankció kérdése is ugye idekapcsolódik. Böjte Csaba atyának van az a jó mondása, hogy senkit sem lehet jóvá szidni, jóvá büntetni. Az egész társadalmunkban mindig itt van az a nagy kísértés, hogy jó nagy pofont adni, és akkor majd rendbe jön. Nem biztos. Böjte Csaba azt mondja, hogy jóvá szelídíteni, jóvá szeretni, ez a pedagógia alaptörvénye kell, hogy legyen. És hát ugye a büntetés. Éppen ma délelőtt volt nálam valaki, aki A misszió a börtönben című könyvét hozta hozzám, hogy írjak hozzá ajánlást. Ez konkrétan a balassagyarmati börtön, ahol eredetileg is börtönnek épült az épület, és ahol a börtönépület teteje a kupolaterem, az kápolna. Ott indult el először Magyarországon a freskóterápiás módszer. Ami azt jelenti, hogy a fogva tartottakkal festették ki a kápolnát, gyönyörű freskókkal. És tényleg, valami zseniális ötlet. A másik pedig, hogy ott indult el először a rendszeres börtönbeli istentisztelet gyakorlata, kurziló nevű képzés vagy találkozás. Hihetetlen dolog az, hogy így is a gyógyulás vagy a társadalomba való visszailleszkedés útjára lehet segíteni azokat, akik tényleg óriási hátránnyal indulnak, és belebotlanak a törvényekbe. Ez lenne a társadalomnak az egészséges öngyógyító mechanizmusa, hogy gyere öregem, beszéljük meg, én megértem, hogy itt hibáztál, de együtt keressük meg a kiutat. Ilyen gondolatok jutnak eszembe ezzel kapcsolatban. Most nagyon messzire mentem. Tehát az életet nem elvenni kell, hanem gyógyítani.

Hallgató: Püspök Atya szerint hogyan lehetne megszüntetni a Hős utcában kialakult helyzetet?

Hős utca, Budapest X. kerület, igen erősen szegregált terület.

BM: Valami tényleg félelmetes dolog – erre megint körülbelül azt mondhatnám, mint a hajléktalan létre – a kábítószer. Már maga a szó jelzi egy társadalom borzasztó nagy nyomorúságát. A halálbüntetéssel kapcsolatban jut eszembe, hogy láttam egy-két filmet, ahol a kivégzés előtt odaadják a bódító cigarettát az elítéltnak. Merthogy ezt nem lehet másképp elviselni. Egyébként ugyanez volt Jézus keresztre feszítésénél is, hogy nádszálra tűzték a szivacsot, és ez tulajdonképpen egy ugyanilyen kegyes segítség volt. A kábítószer számomra azt jelzi, hogy valami nagyon nagy baj van, hogy az emberek, a fiatalok előtt nincs perspektíva. Nem tudja, hogy mit csináljon, amiért érdemes lelkesedni. Csak a könnyű bódulat, a döntés, az erőfeszítés előli menekülés. Ezt kihasználja a droggereskedelem; tönkretenni az embereket, elvenni tőlük az utolsó esélyt is, és ebből meggazdagodni – ez az emberiség ellen elkövethető gonoszságok közül az egyik legaljasabb. Egyfelől azt mondhatom, hogy hála Istennek, ebben a kérdésben a nemzetközi jogrendszer elég egyértelmű: elutasítják és üldözik a droggereskedelmet. Itt megint a gyökerekre kellene visszautalni vagy rátalálni. Hogyan lehetne a gyerekeket, a fiatalokat még előtte hozzásegíteni olyan élményhez, ami már okafogyottá tenné azt, hogy ő droghoz nyúljon. Védelmet nyújt, ha ő jól érzi magát a bőrében, mert sportol, zenét tanul, jó társasága van. Én a cserkészettel kerültem kapcsolatba. Ha visszagondolok a pilismaróti-dömösi éveimre, ez a hetvenes-, nyolcvanas-, kilencvenes évek elején volt. Úgy nőttek fel ott körülöttem a gyerekek, hogy egész nyáron majdnem minden nap lementünk a Duna-partra, ott nagy hancúrozás volt. Mindig próbáltam egy-két leselejtezett evezős járművet szerezni. Jártuk az erdőt, vittem őket kerékpártúrára, nagy focizások voltak, a pingpong volt a nagy sláger. Hála Istennek, így emlékszem, hogy közülük nagyon-nagyon sok boldog, szép családi életet élő felnőtt nevelődött, szép családi életet élnek. Eszembe jut a régi kántortanító bácsi az én falumban is, úgy ismertem, hogy a generációkat nevelte, de a szülőkre is még mindig volt hatása. Tulajdonképpen az egész társadalmat kell nevelni és segíteni. Nagyon nagy hivatás és nagyon nagy feladat.

Hallgató: Az egyház bármilyen módon foglalkozik-e a családon belüli erőszak kérdésével? Van-e erre valamilyen stratégia, esetleg foglalkoznak-e az áldozatok megsegítésével?

BM: Köszönöm szépen, nem tudok róla, hogy egy kifejezetten ilyen családsegítő szolgálat lenne nálunk. Legalábbis a katolikus egyházban nem tudok róla. De mint minden kérdésnél, azt hiszem, hogy a tágabb kört érintve az álmod meg a nagy reménységem, hogy a családok legyenek egymással kapcsolatban, és hogy időben kiderüljön, hogy hol van baj. Többször mondtam már, hogy a jövő egyháza biztos a kisebb közösségek egyházát fogja jelenteni. Ahol sokkal nagyobb a személyes kapcsolat. Vácon tudom, hogy nagyon sok élő családközösség van. Négy-öt család összeáll közös programokra, imádkoznak, Bibliát olvasnak, beszélgetnek, a gyerekek nevelésében segítik egymást. Ott nyilván sokkal hamarabb kiderülnek ezek a problémák. Tehát én csak sejtem, hogy a családon belüli erőszak ott marad meg, ahol teljesen izoláltan élnek a családok. Itt kellene jobban odafigyelni egymásra, de természetesen a papjaink szerepe is jobban felértékelődik. Mondjuk egy gyónásból hamarabb megtudja, hogy hol van probléma, és akkor keresi a módját, hogyan tud szakemberrel segítségére lenni egy megromlott családi kapcsolatnak. Megint nagyon nagy feladat.

Hallgató: Van-e a váci egyházmegyének olyan programja, ami segítené ezt a kapcsolódást, hogy minden családnak legyen egy családja, vagy mindenkinek egy ember? A papok erre felhívják a figyelmet, vagy bátorítják a hallgatóságot rendszeresen? Vagy ha esetleg van valamilyen személyes példa?

BM: Nagyon köszönöm ezt a kérdést. Sokat töprengek magam is ezen. Már 5-6 éve mondogatom, hogy karolj föl egy családot, de nem tudom lemérni ennek az eredményét. Egyszer volt egy olyan élményem, ami reménnyel töltött el. Éppen leszálltam a vonatról itt Vácon, és egy asszony megszólított: „Püspök Úr, örülök, hogy találkozunk. Lenne egy kérdésem. Patronáltunk egy családot, de ők most elköltöztek Vácról. Kaphatnék-e új címet? Ajánljon nekünk egy olyan családot, akit patronálhatnánk!”

Ennek nagyon örültem! Nem jellemző, hogy ez sokszor előfordulna, szeretném, ha a papjaink sokszor beszélnének erről, és mint egy életmodellt mutatnák be, hogy egy családot patronálni nem olyan megerőltető. Hogy ezt én hogy élem meg? Hát könnyen beszélek, ugye, egy ilyen magányos életformában nekem nem kell elszámolnom az asszony felé, hogy mire költöm a pénzt. Három családot támogatok rendszeresen, ez a három család már elég régóta megvan, de azért minden hónapban hozzájön még 2-3, akiknek aktuális problémájuk van. Ezt én könnyen megtehetem, de szeretném egyre többször előhozni, hogy nem hiszem, hogy lehetne ezt parancsszóra vagy túlszervezetten csinálni. Nagyon tudok örülni, amikor találkozom egy váratlan példával. Ez még Esztergomban fordult elő, már nagyon sokszor elmondtam, mert ez tényleg konkrét dolog volt. Eljött hozzám egy család, és lóbálták a nyaralókulcsot. „Miklós Atya, rájöttünk, hogy a balatoni nyaralónkat csak két hétig használjuk minden évben, többre nincs időnk, és ott áll egész évben üresen a nyaraló. Itt a kulcs, letettük, mi már kinyaraltuk magunkat. Adja oda, akinek akarja.” És abban az évben négy család ment le ugyanabba a nyaralóba. Ilyen valakinek eszébe jut. Kérdeztem, hogy mi lesz, ha összetörik a tányérokat? Azt mondja, hogy hát akkor vesznek majd másikat. Szóval ilyen egyszerű lenne, csak hát ehhez kell egy kis bátorság meg példa. Fontos, hogy soha ne dicsekvésnek tűnjön, ha egy család elmondja: „Patronálunk egy családot, és a mi gyerekeinkkel együtt vittük a másik családot is kirándulni, nyaralni, hát elférnek az autóban.” Merjék ezt elmondani, és ne dicsekvésnek tűnjön, hanem ösztönző példának

.Hallgató: Ön szerint a cölibátus eltörlésével népszerűbbé lehetne tenni a papi hivatást?

BM: Nem azt mondom, hogy népszerűvé, hanem egyáltalán helyére tenné az egyházi szolgálatunkat – az én meggyőződésem szerint. Ezalatt azt értem, hogy jó szándékkal alakultak ki ezek a szabályok az egyházunkban, a nőtlenség életformája sajátosan a szerzetesi élet modellje. Most ezt jó szándékkal átvitték minden egyházközség szolgálatára, de be kéne látni, hogy ez így nem működik. 500 évvel a reformáció után tényleg olyan jó lenne, ha ez a mi katolikus egyházunk nem tabuként kezelné ezt a kérdést. Nekem van egy elméletem, nyilván nem ez

az egyedüli megoldás, de sokat gyötrődtem, tépelődtem rajta, hogy mi lenne az Úristen szándéka szerint való. Arra jutottam, hogy minden közösség, minden egyházközség saját maga válassza ki azt a hiteles, köztiszteletben álló, rátermett vezetőt, akit aztán a püspök elé odaterjesztenek, hogy a Kovács Lajost mi el tudnánk fogadni vezetőnknek. És akkor a püspök kötelezze őt egy képzésre, és nevezze ki az egyházközség vezetőjének.

Játszom a gondolattal, hogy az alsó korhatár a nyugdíjba lépés napja lenne, hogy már ne legyen gondja az otthonderemtésre, a gyerekeknevelésre, szóval én valahogy ilyen módon gondolom el a mai értelemben vett plébánosok helyét. Ugyanakkor a szerzetesmozgalmat fölerősíteném, és a kettő ténylegesen kiegészítené egymást. Legyen az egyházközség vezetője Kovács Lajos nyugdíjas mérnök úr, de időnként jöjjön el a rendházból egy jezsuita szerzetes, és tartson egy háromnapos előadást, konferenciát, lelki gyakorlatot, és a bűnbánat liturgiának is lenne helye. Egy ilyen egyházközségi hétvégén tényleg lenne idő a személyes beszélgetésre, bűnbánati liturgiára, bűnvallásra – ilyenek járnak az eszemben. Szóval ebből a görcsből kellene kilépni a mi egyházunknak, hogy ne az legyen a papi szolgálatnak a szinte egyetlen feltétele, hogy nincs felesége, hanem legyen egy hitében felnőtt, érett, kiegyensúlyozott személyiség, egy köztiszteletben álló ember. Már régen mondogatom, hogy én meg vagyok győződve arról, hogy az Úristen már odakészített minden egyházközségbe ilyen embereket, csak észre kellene venni. Tehát nem a cölibátus eltörlésére gondolok, hanem a papi szolgálat másféle megközelítésére. Ott vannak a görög katolikus barátaink, a protestánsokról már nem is beszélve. És felértékelődne szerintem a szerzetesi hivatás is.

PÁRHUZAMOSSÁGOK VS. METSZÉSPONTOK

Gondolatok a szociálpedagógiai diskurzushoz

Jelen szerzők az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Szociálpedagógia Albizottságának 2017. október 5-i nyílt ülésén elsősorban az MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottságának képviselőiként vettek részt, annak a fejleménynek köszönhetően, hogy a két albizottság létrejötte intenzív párbeszédet generált a két tudományterület művelői között. Egyben persze az is okot adott jelenlétünkre, hogy magunk is szerzői vagyunk a *Tizenkilencre lapot?* című kötet egy-egy tanulmányának. A szerkesztőség biztatására készséggel szólunk hozzá a bizottság ülésén kialakult és e folyóirat hasábjain folytatódó diskurzushoz. Magunk – itt és most – alapvetően a szociális munka kérdéseivel, és azon belül is a tudományos kutatás feladataival kívánunk foglalkozni; a szociálpedagógiával annyiban, amennyiben érintkezik a szociális munkával; és a praxissal annyiban, amennyiben az meghatározza a tudományos tevékenység felé irányuló társadalmi-szakmai megrendelést. Legkevésbé sem tartjuk feladatunknak, hogy állást foglaljunk a szociálpedagógia „külső” (értsd: a szociális segítő tevékenységen túli) határaitól; az azonban alapvetően érint bennünket, hogy milyenek a „belső” (értsd: a szociális segítő tevékenységen belüli) viszonyok.

Tapasztalhattuk, hogy a diskurzusban központi szerepet kapott a szociálpedagógia értelmezésének kérdése. Az ülés bemutatkozó körében kiderült, hogy az albizottság tagjai igen sokféle, elméleti és gyakorlatbeli – főleg felsőoktatási – tapasztalattal és eltérő szakmai (pedagógiai, szociológiai, szociális, ifjúságsegítői, gyermekkultúrai stb.) identitással és elköteleződéssel bírnak, amely erőteljesen kifejeződött a szociálpedagógiáról, annak szakmai és tudományos hovatartozásáról („minden pedagógia” vs. „minden szociális”), határaitól, szakma- és tudományközi kapcsolatairól vallott álláspontokban is. Markáns álláspontot ismerhettünk meg Nagy Ádám és Trencsényi László

részéről, akik a szociálpedagógia alapvetően neveléstudományi diskurzusban való elhelyezése melletti érveiket exponálták.

A *Tizenkilencre lapot?* című kötet elméleti tanulmányaiból kiderül, hogy a szociálpedagógiának a nemzetközi térben is nagyon sokféle értelmezése van, és szigorúan csak diszciplináris meghatározással nem írható le, alkalmazott elméletei, módszerei erősen plurálisak. Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy a szociális munka és a szociálpedagógia konvergenciáját alapul vevő nézet és gyakorlat megjelent a hazai képviselők állásfoglalásaiban is.

Úgy véljük, hogy a kötetben és a diskurzusban nem jelennek meg a mai hazai szakmai valóság jelentős összefüggései. Az adatok azt jelzik, hogy Magyarországon a szociálpedagógiának az a válfaja intézményesült és vált elterjedtté, amelyik a szociális segítő tevékenység keretében foglal helyet.

Köztudott, hogy a hatályos jogszabályok alapján a magyar szociális ellátó rendszerben a szociálpedagógus diplomával rendelkezők az alkalmazási követelményeknek megfelelően elsősorban a szociális szolgáltatások intézményeiben, szervezeteiben, szociális munkakörökben (leginkább családgondozóként, családsegítőként), a szociális munkásokkal szinte azonos elvárások alapján és módokon tevékenykednek. Igen kis arányban nevelési-oktatási intézményrendszerben is, mint iskolai szociális munkások, gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök, ifjúságsegítők stb. A szociálpedagógia idehaza már 25-28 éve így alapvetően a szociális ellátó rendszerben kapott legitimitást.¹

A hazai felsőoktatásban 1989 óta folyik szociálpedagógus képzés. A szakot alapító esztergomi képzés tanári stábjában a szociálpedagógiáról szóló nemzetközi diskurzust figyelembe véve a szociálpedagógiát nem egy korszerűbb és tágabb / kiterjesztett pedagógiaként (közösségi, fejlesztő-, szabadidő-, művészetpedagógia stb.) értelmezte. Alapvetően a jóllét szellemiségéhez kapcsolódva a kiszolgáltatott helyzetben, szegénységben, elnyomásban élő gyerekekre, emberekre, családokra, közösségeikre és szociális problémáikra koncentrálna, az ő helyzetük javítását szolgálva határozta meg a szociálpedagógia tárgykörét, amely a társadalmi összefüggéseket is maximálisan alapul véve komplex szociális probléma kezeléssel

¹ 1/2000. (I. 7.) SzCsM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működésük feltételeiről; 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről és ezek sokszor módosított változatai, amelyeket a pedagógiai szakma képviselői sohasem opponáltak.

és megoldással bír, és amely magában hord társadalomkritikai aspektusokat is (lásd BUDAI, 2017). Ez jelent meg a szociális képzési ágazathoz tartozó szak céljának meghatározásakor, s ez lényegét tekintve ma is érvényes elvárás:

„... szociálpedagógusok képzése, akik képesek elsősorban a gyermek és ifjúsági korosztály tanulási, szociális és mentális problémáit komplex rendszerben kezelni és az érintett személyekkel együttműködésben segíteni, továbbá a gyermek, a fiatal és környezete egyensúlyát fenntartani, helyreállítani, fejleszteni. Képességeik, készségeik és értékrendjük alapján hatékonyan működnek közre a szociális problémák megelőzésében, megoldásában és az érintettek társadalmi integrációjának az elősegítésében...”²

A szociálpedagógus-képző iskolák 2014-ig 14 822 diplomát adtak ki.³ A szociálpedagógia BA alapszakot működtető képző intézmények tanári stábjainak jó része határozottan vállalja a szociális szakmai identitás és kompetenciák alakításának preferálását, másik része – főleg a pedagógusképző tanszékekre / intézetekre való építkezés következtében – vagy szociális és pedagógiai kettős identitással közvetít szellemiséget, vagy még ma is alapvetően szűkebb kontextusban, elsősorban pedagógiai-pszichológiai szemléletű képzést nyújt (lásd BALOGH, BUDAI, GOLDMANN, PULI és SZÖLLŐSI, 2015).

A szociálpedagógiai diskurzusnak a – szociális segítő tevékenységen túli – kiterjesztésével szemben nincs okunk semmiféle kritikát megfogalmazni. Jómagunk azonosulni tudunk a hazai pedagógia, a(z) tanórán (iskolán) kívüli / túli nevelés, a szabadidő-eltöltés, a művelődés, az ifjúságsegítés hazai fejlesztésével, a reformpedagógiák eredményeire épülő alternatív iskolák innovációival, különböző modernizációs törekvéseivel, a pedagógia határozottabb társadalmi kontextusba helyezésével.

Ugyanakkor komoly gondjaink vannak a diskurzusnak azokkal az elemeivel kapcsolatban, melyek a szociális munka és a szociálpedagógia viszonyát érintik. Ebben nagy hangsúlyt kaptak a szociálpedagógiára (egyben pedig a szociális munkára) vonatkozó értelmezési (definíciós, diszciplináris, „mi minnek a része”

² 1. melléklet a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI (az egyes felsőoktatási szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló) rendelethez, 186. o.

³ Az Oktatási Hivatal adatai alapján Goldmann Róbert gyűjtése.

típusú) kérdések. Jelezzük, hogy a szociális munka definiálása sem a hazai, sem a külföldi tudomány számára aktuálisan nem számít feladatnak; azért nem, mert ezt a munkát a szociális munka szakmai és tudományos közössége már elvégezte számunkra. A szociális munka legfrissebb definíciójáról a diskurzus – a korábbi definíciók, a szociális munka nemzetközi praxisa és a vonatkozó teoretikus kutatások rendkívül gazdag tapasztalatai alapján – négy évig folyt világszerte a szakmai és a tudományos műhelyekben, s az végül a szociális munkát képviselő két világszervezet közös konferenciáján került elfogadásra 2014-ben:

„A szociális munka egy szakmai gyakorlat és egy tudományterület. Elősegíti a társadalmi változást és fejlődést, a társadalmi összetartozást, az emberek cselekvőképességének fejlesztését és az emberek felszabadítását. A társadalmi igazságosság, az emberi jogok, a közös felelősségvállalás és a különbözőségek tiszteletének elvei központi helyet foglalnak el a szociális munkában. Alátámasztva a szociális munka elméleteivel, a társadalomtudományokkal, a humán tudományokkal és a helyi tudásokkal, a szociális munka támogatja az embereket és a rendszereket az élet kihívásainak leküzdésében, és tevékenykedik mindenki jóllétének gyarapítása érdekében...”⁴

Új definíciót alkotni persze minden tudósnak szíve joga, de a szociális munka tudományos műhelyeit ennél sokkal aktuálisabb kérdések foglalkoztatják. A szociális munkával foglalkozó külföldi és hazai tudományos munkák tematikáját áttekintve azt tapasztalhatjuk, hogy olyan területről van szó, melyen belül a praxis és annak elmélete kapnak prioritást. A szociális szakma tudományának sajátos jellegét többek között a pszichodinamikus, krízisközpontú, humanisztikus, tanácsadás központú, rendszerszemléleti, ökológiai, reflektív, kritikai-antioppresszív, konstruktív, empowerment stb. elméletek alapozzák meg. A lényeg: hogy e plurális elméleteken és más diszciplínákból (így a pedagógiából is) kölcsönzött elméleteken, módszereken alapuló szociális munka az érintettek / kliensek helyzetének – a társadalmi (politikai) összefüggésekre is kiterjedő – komplex elemzése alapján keres / alkot problémakezelő alternatívákat és valósítja

⁴ A szociális munka új globális definíciója – New Global Definition of Social Work, International Federation of Social Work (IFSW); International Association of Schools of Social Work (IASSW) 2014, Szöllősi Gábor fordítása.

meg azokat. Így többek között a közvetlen és közvetett gyakorlatot, valamint a szolgáltatásokat igénybe vevők erőforrásokhoz való hozzáférését jelentő munkaformák keretei között, azaz a nem csupán individuális jellegű, és csak a tanácsadásra fókuszáló esetmunkában, de a csoportmunka, a közösségi munka stb. során is, amelyekben egyaránt vannak prevenciós, fejlesztő, korrekciós és más elemek is.

Kikerülhetetlen kérdés tehát, hogy milyen viszonyban van a szociális munka tudományosságának ez a jellege a szociálpedagógiáról szóló értelmezésekkel.

A tanulmánykötet szerkesztői előszava ugyan óvja az olvasót a diszciplínához való tartozás hajszolásától, miközben az ugyanott vázolt „kiterjesztett narratíva” egyértelműen a diszciplináris besorolást / hovatarozást tűzi ki célul, és a neveléstudományi nézőpontokat gazdagítja, amely szerint a szociálpedagógia kizárólagosan a pedagógia tereén belül képzelhető el. A kötet „Szociálpedagógia a XXI. században” megfogalmazású alcíme is valamiféle kizárólagosságot tükröz. Sőt, a bizottsági ülésen megfogalmazott egyik nézőpont szerint maga a szociális munka is – a pedagógia kereteiben értelmezett – szociálpedagógia részeként jelent meg. Azt a „mi, minek a része” típusú igényt, miszerint a szociális munka a szociálpedagógia részeként jelenne meg, a legkevésbé sem tartjuk elfogadhatónak. Korszerűbbnek tartjuk Schugurensky és Silver koncepcióját, miszerint „a szociálpedagógia egyszerre interdiszciplináris tudományterület, valamint a gyakorlat egyik területe, amely az emberi tevékenység három mezőjének metszéspontjában – az oktatás (nevelés), a szociális munka, valamint a közösségfejlesztés – helyezkedik el” (SCHUGURENSKY és SILVER, 2013, p. 35). Ez a szociálpedagógia-koncepció tehát nem kívánja bekebelezni a pedagógia, a szociális munka, vagy a közösségfejlesztés egészét; csak azt állítja, hogy van olyan közös metszéspontjuk, ahol a szociálpedagógia található.

Fontosnak tartjuk, hogy a tudományos kutatás és az elemzés minél érzékenyebb legyen a szociális munka praxisának igényeire. Látható viszont, hogy a két praxis – a szociálpedagógiáé és a szociális munkáé – több országban, így különösen Magyarországon vagy Németországban, jelentős mértékben átfedésben van: a szociálpedagógusok és a szociális munkások jórészt ugyanazokban a szervezetekben dolgoznak, és ott ugyanazokkal az emberekkel, ugyanazokkal a problémákkal foglalkoznak. Újabb az EU a

„szociális hivatások” fogalmát használja, amelyben az egymással konvergáló szociális munka és szociálpedagógia e hivatások között együtt szerepel, a német nyelvű szakirodalom pedig az integratív szemléletet határozottabban kifejező „szociálmunka” átfogó kifejezést használja.

Milyen jelentőséget tulajdonítunk a szociálpedagógia tudományának a szociális segítő munka („szociálmunka”) praxisa szempontjából? Pontosan akkorát, amennyit a szociálpedagógia tudománya képes megmagyarázni azokból a helyzetekből, melyekkel a segítő munka foglalkozik; és akkorát, amilyen mértékben képes szerepet játszani az akciók tervezésében, végrehajtásában és értékelésében. Sem alul- sem felülértékelve a szociálpedagógia szerepét, úgy véljük, hogy a szociális segítő munka tárgyát képező helyzetek megértéséhez és az akciók megvalósításához hozzájárulhatnak szociálpedagógiai megközelítések is; de hatókörük csak korlátozott lehet a többi, igencsak adekvát tudományos nézőpont – például társadalomtudományi, illetve pszichológiai megközelítések – mellett. Persze, ahogyan a szociális munka tudományosságát, úgy a szociálpedagógia tudományosságát is jellemzi az inter-, illetve transzdiszciplinaritás.⁵ Meglátásunk szerint mennél inkább szélesítik a szociálpedagógia tudományának művelői a tudományos spektrumot – más tudományterületek elemeinek adaptálásával, illetve a tudományterületek összekapcsolásával –, annál nagyobb lesz a szociálpedagógia tudományának magyarázó ereje a szociális segítő tevékenységgel kapcsolatban. Ha viszont ellenkező irányban indulnak el, és egy kiterjesztett, de csak neveléstudományi narratívában értelmezik a – szociális segítő munkában használt – szociálpedagógiát, akkor a szociálpedagógia – részbeni – magyarázó ereje és akciók tervezéséhez való – részbeni – hozzájárulása radikálisan le fog csökkenni.

A szociálpedagógia diszciplináris hovatartozását egyébként sem lenne elég pusztán a szociálpedagógia és szociális munka tekintetében végiggondolni, hiszen a szociális segítő munka szükségképpen átfedésben van más diszciplínákkal és praxisokkal is. Kérdés, hogy miképpen vélekedhetnek ugyanezekről a nagyon is komplex kérdésekről az érintett humán tudományok és szakmák képviselői, mint például a pszichológusok, pszichiáterek, mentálhigiénikusok, az egészségügyi szakemberek, a jogászok, a rendészet vagy az igazságügy stb. szervezetei,

⁵ Ld. Sárkány Péter megfogalmazását is: SÁRKÁNY, 2017, p. 48.

képviselői, és mi az ő szerepük? Visszakanyarodva kiindulópontunkhoz, a szociálpedagógia értelmezésével kapcsolatban folyó diskurzushoz: Nem éreztük feladatunknak azt, hogy megfogalmazzunk bármiféle álláspontot a szociálpedagógiának arról a terrénumáról, mely a szociális segítő tevékenységen túl található. Az tudható, hogy a nemzetközi szakirodalom nemcsak a szociális segítő munkában lát szerepet a szociálpedagógiának, hanem más területeken is. Ilyen területek az oktatás és a humán fejlesztés társadalmi feltételeire érzékeny pedagógia, illetve a közösségi alapú oktatásként értelmezett szociálpedagógia (HÄMÄLÄINEN, 2012). A magunk részéről bátorítjuk a szociálpedagógusok hazai tudományos közösségét, hogy folytassák diskurzusukat ezeknek a hazai elméletben, a különféle praxisokban történő meghonosításával kapcsolatban.

A szociálpedagógia és a szociális munka viszonyát illetően pedig úgy gondoljuk, hogy ma Magyarországon a kelleténél sokkal kevesebb empirikus kutatási eredmény áll rendelkezésre arról, hogy a szociálpedagógusok hol tevékenykednek, kikkel és milyen helyzetekben foglalkoznak, és milyen módszereket alkalmaznak. Célszerű lenne tehát a szociális munka értékeinek, jellemzőinek, identitásának, szakmai sajátosságainak és – különösen – tudományos kutatási eredményeinek határozottabb és pontosabb figyelembevételre. Fontosnak tartjuk, hogy a teoretikus elemzések mellett jelentős és több humán tudományterület képviselőinek közreműködésével diskurzus folytatódjék a szociálpedagógiai kutatások tárgyáról, jellegéről, színtereiről, módszereiről, dilemmáiról, kutatási együttműködésekről, amely kiterjedhetne arra is, hogy milyen tevékenységeket, szakembereket, intézményeket, szolgáltatásokat lenne célszerű kutatni, hogy miképpen lehetne kamatoztatni azok eredményeit több szakma területén.

IRODALOM

- BALOGH Erzsébet, BUDAI István, GOLDMANN Róbert, PULI Edit és SZÖLLŐSI Gábor (2015): A szociális képzések monitoring vizsgálata – Felsőfokú szociális képzések. *Párbeszéd – szociális munka folyóirat különszám.*
- BUDAI István (2017): A szociális és a pedagógiai szakma határán. In: Budai István: *Szolgáltatás a szolgáltatásban – „...felkészíteni a méltóságot biztosító ellátásokra...”* <http://szoc.sze.hu/e-kiadvanyok> Utolsó megtekintés: 2017. november 21. – (Első megjelenése: Esély – Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat, 1993. 3. sz. 119–130.)
- HÄMÄLÄINEN, Juha (2012): Social Pedagogy in Finland. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20. 1. sz. 1–132
- SÁRKÁNY PÉTER (2017): A szociálpedagógia mint tudomány – Diszciplináris identitáskeresés versus szakmaelméleti pragmatizmus. In: Nagy Ádám szerk.: *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században.* Pallasz Athéné Egyetem, Kecskemét. 35–53.
- SCHUGURENSKY, D. és SILVER, M. (2013): Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives*, 21. p. 35. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v21n35.2013> Utolsó megtekintés: 2017. március 17.

Nagy Ádám – Trencsényi László

TÁRSADALMASÍTOTT PEDAGÓGIÁT! A hazai szociálpedagógiai diskurzus állásához

TRENCSENYI László (2017) az *Új Pedagógiai Szemle* korábbi számában vázolt képet az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Szociálpedagógiai Albizottságának megalakulásával kapcsolatban a szociálpedagógia posztmodernitásbeli, új értelmezésének lehetőségeiről, alternatíváiról. A hivatkozott tanácskozás óta eltelt jó fél évben kirajzolódni látszanak a szociálpedagógiai diskurzus főbb sarokpontjai, a szociálismunka-tudomány és a neveléstudomány megközelítésének különbözőségei. Ehhez apropóul szolgált a 25. éves szociálpedagógus-képzés alkalmából rendezett, 2017. áprilisi, hajdúböszörményi konferencia és a 2017. október 5-i, újabb, a korábbinál is népeesebb albizottsági ülés mint szakmai műhely.

A szociálpedagógia neveléstudományi értelmezése (más szóhasználattal: a neveléstudományi diskurzusban való elhelyezése – vagy integrálása egy táguló terű neveléstudományi diskurzusba), a kiterjesztett tanulási terek logikája a Szociálpedagógiai Albizottság létesítő okiratában mutatkozik meg a maga teljességében. Eszerint a szociálpedagógia „azon területeket – és művelőit – igyekszik megjeleníteni, amelyek (akik) szakmai krédójában, kutatási fókuszában a gyerekvilág, serdülővilág, ifjúsági világ hagyományos család- és iskolaközpontú neveléstudományi értelmezési keretén túllépő, s e mellett új színtereken, új funkciókban, új közösségekben megjelenő pedagógiai jelenségvilágot tekintik kutatói, feltárási feladatuknak, árnyalva és gazdagítva a neveléstudományi nézőpontokat és diskurzust” – írja az albizottság statútuma.

Fontos ebben az értelmezésben az is, hogy nem a nevelés és nem az oktatás a lényeges ismérv, hanem maga az iskolainál szélesebben megjelenített tanulás (jelezve, hogy míg tanulás létezhet oktatás nélkül, ugyanez nem értelmezhető fordítva) (1); lényeges, hogy a szociálpedagógiai jelenségvilág a –

legszebb változataiban is eltagadhatatlanul – hatalmi térként megjelenő iskolán túl, az iskola világát terhelő követelmény- és normarendszer nézőpontjaitól megszabadított segítő-fejlesztő-facilitáló tevékenységként, illetve ennek tudományos reflexiójaként értelmezendő (2); s nem elhanyagolható, hogy gyerekekkel-fiatalokkal való cselekvés terében igyekeznek megjeleníteni a negatív fogalmazásában elavultnak tekinthető, ám a szakmai diskurzusban mégis használatos, ún. „tanórán túli” (pláne tanórán kívüli) tevékenységek teljes spektrumát ifjúsági kluboktól, a gyermekkulturális tevékenységen át, a serdülőszervezetekig, táborokig (3).

Ezen értelmezés nem nyerte el sem a felsőoktatás, felsőfokú szakképzés szereplőinek – elsősorban a pedagógia, illetve a szociálpedagógia szakok oktatóinak –, sem a szociális munka szakértőinek osztatlan lelkesedését. Úgy tűnik ugyanis, hogy a szociálmunka-tudomány érvényesnek tartott diskurzusában már korántsem írható le ennyire egyértelműen a szociálpedagógia. Egyes értelmezések szerint a szociális munkában a szociálpedagógia a gyerekekkel való szociális munkát jelenti, sokszor elsősorban a gyerekvédelem területén. Bár a meghatározás első részét akár el is fogadhatjuk, mint a gyerekvédelemmel, némiképp tágabb értelemben a „rászoruló” gyerekeket, serdülőket, ifjakat védő-segítő-rehabilitáló tevékenységgel való azonosítás leegyszerűsítést, de legalábbis leszűkítést jelent.¹ Másik értelmezés szerint a szociálpedagógia egyenesen kiterjed valamennyi korosztályra – mondhatni „lifelong szociálpedagógiai” szolgáltatások képe dereng fel, s a szociálpedagógia tulajdonképp a normatív alapú szociális munka. A főiskolai szociálpedagógia-oktatók értelmezésében jellegzetesen táptalajra lelt elképzeléssel részben a pedagógia szó eredeti értelmezését (peida-gógosz: gyermekvezetés) veszítjük el, részben azt az illúziót tápláljuk, hogy a szociális munka célcsoportjainak megszólítása közel azonos módszerrel történik, amely komolyan gondolva egyszerűen képtelenségnek – legfeljebb inspiráló metaforának – mondható (vö. gyerekek, hajléktalanok, idősek, demensek hasonló eszközökkel és módszerrel segített célcsoportként való felfogásának lehetetlenségét). Ha szükséges, hát értelmezhető és segítségül hívható a szociálandragógia vagy szociálgerontológia fogalma (mint ahogy más diszciplínákban ez használatos, pl. így beszélnek a múzeumpedagógia mellett

¹ Erről lásd bővebben TRENCSENYI és NAGY (2017) programadó írását.

múzeumandragógiáról újabban – számolva a célcsoportok megannyi, életkorral alapvetően magyarázható különbségeivel).

Megítélésünk szerint nem tehető egyenlőségjel az iskola (intézményes) pedagógia és a pedagógia, még inkább a neveléstudomány fogalmai közé. Noha az iskola mindenhatóságát, de akár primátusát magunk is kritikával illetjük, ez nem jelenti azt, hogy ez a kritika csak a szociális munka nyelvén – s neveléstudományi diskurzusban nem – lehetne érvényesen megfogalmazható (hozzátesszük: egy, a mainál tág keblűbb, az „oktatástudományi” önkéntes fogságából kilépő neveléstudományi diskurzust vizionálunk).

Valójában mindkét megközelítésnek lenne mit tanulnia a másiktól. Míg a pedagógia praxisa és módszertana az esetkezelés, tanácsadás egyénközpontúságát és egyenrangúságát, a facilitálás alapelvét, a problémából, szükségletekből való kiindulást integrálhatná saját működési mechanizmusaiba (vö. a differenciálás sokat emlegetett, keveset gyakorolt módszertanát, illetve a növendék-nevelő viszony hierarchikusságát), addig a szociálmunka-megközelítés azt észlelhetné, hogy bármilyen humán tevékenységben benne van a nevelési-fejlesztési szándék (Mihály Ottóval szólva: célracionális).

Mégis, melyek a közös pontok a szociálpedagógia neveléstudományi és szociálmunka-tudományi értelmezése között?² Ilyen az intézményes pedagógia egyénre fókuszáló (a közösség fogalmát az egységes fegyelem takarójául használó) szemléletével szemben az önmagát teremtő, önmagából építkező, szabad egyének társulásaként felfogott közösségiség nevelő erejének és ilyen ezzel összefüggésben a verseny mellett a kooperációnak a hangsúlyozása. A magyar iskolarendszer tananyagszervezésében, számonkérési eljárásaiban, értékelésében ugyanis – minden (hol hangosabb, hol halkabb) ideológia, óvatos innovációk dacára – a versenyt, a kiválasztódást (gorombább műszóval: szelekciót) tekinti legitim célnak, így a szociálpedagógiai megközelítésben érvényesülhet az a tanulási folyamat, amely az életben szükséges kooperációs módszerekre és attitűdökre terjed ki. És ilyen a prevenció szemlélet, amely aztán vagy korrekcióban (szociális munka), vagy fejlesztésben (pedagógia) folytatódik tovább.

² A feszültség forrása alighanem a „szociál” jelző különböző értelmezése. A *homousion*, *homoiusion* jellegű vitát az jelenti, hogy a szociális munkabeli „szociál” a kiszolgáltatottságra válaszul tanúsított érzékenységet, a neveléstudományi „szociál” pedig a társadalmisítotttságot jelenti.

A szociálpedagógia XXI. századi ifjúsági munkában, ifjúságügyben újraeledő narratívája integrálja magában a weimari eredetű, német ajkú országokban elterjedt szociálpedagógia fogalmát, a francia animációs megközelítést, a skandináv stb. modellt. Ebben az értelmezésében helyet kér magának a szociális segítség, a gyermek- és ifjúságvédelmen túl, a gyerekek, serdülők, fiatal felnőttek részvétele, informális vagy nonformális szervezeti világa, a segített közösségiség gyermek- és ifjúsági kultúrája, de az ifjúságkutatás és az ifjúsági közpolitika is. Lehetséges, hogy ez az a közös halmaz, amely feloldja – a képzés mai, olykor ketreccé formálódó keretein túllépő – modern-posztmodern szociálpedagógia neveléstudományi és szociálmunka-tudománybeli megközelítéseinek feszültségét?

Társadalmasított pedagógia? Ez lenne, lehetne egy új, a megszokottnál tágabb, azt nem tagadó, de kibővített értelmezési keret? A „társadalmasítás” gondolata a szolgáltató alrendszerekben jelenti az elidegenedettnek tételezett állam (hatalom) birtokló kezéből a használók közösségéhez való visszajuttatást (ahogy ebben legtovább a „közösségi iskola” – community school – elméletei és alternatív praxisa jutott). Az „iskolátlanítási ideológia” új hazai előhírnökeiként foghatjuk fel a „tanoda-programokat”, s a „home schooling” (csoportos) megoldásait is. A fogalomba ezt a demokratizálódási folyamatot is beleértjük mint szükségletet, mint lehetőséget egyaránt. Vagy mint utópiát, hisz az iskolaintézmény „genetikus kódjába” mégiscsak beépült a „társadalom-nemzet” nevében fellépő hatalomtól való függőség. De van egy szelídebb értelmezése is a fogalomnak.

Ezt nevezte Pataki Ferenc „társiasításnak” – a gyerekek, serdülők, fiatal felnőttek társiaság-igénye meg a korosztályok „genetikai kódjába” épült bele. Vagyis olyan segítő szolgáltatásokra van szükség, mely társadalmi helyzetüktől már-már független „ontológiai kiszolgáltatottságukra” válaszként a szakértelemmel és empátiával támogatott, önszerveződő-öntevékeny társas élettevékenységet állítja középpontba.³ Vagyis nem tartjuk életidegennek azt a

³ Mondhatnánk erre, hogy hiszen a reformpedagógiai gyökerű csoportos tanulás, nálunk az amerikai Kagantól elterjedt „kooperatív tanulási” technológia, akár a KIP-program, az iskolai tevékenységekre is normává teszi ezt a társiaságot. Sőt a célelméletben is megjelent: a modern társadalom versenyembere helyett a posztmodern társadalom kooperáló emberének eszménye rajzolódik ki egyre több szakirodalomban. De azt is mondjuk erre, hogy felettébb gyanús e módszereknek a kívánatosnál lassabb terjedése, kelet-közép-európai viszonyaink közepette az egyetemeseinél is lassúbb...

következtetést, hogy ezt a princípiumot, ti. a „társadalmasítottságét” mégiscsak fenntartsuk a tág értelemben vett szociálpedagógia megannyi hagyományos és új területe számára.

IRODALOM

- TRENCSÉNYI László (2017): A szociálpedagógia új tartalmi és kihívásai nyomában. Az MTA Neveléstudományi Bizottsága Szociálpedagógiai Albizottsága februári, váci ülésének szakmai tapasztalatairól. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz.
- TRENCSÉNYI László és NAGY Ádám (2017): Tanórán innen, iskolán túl. In: Nagy Ádám (szerk.): *19-re lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely ISZT Alapítvány.

A SZOCIÁLPEDAGÓGIA EGYSÉGE ÉS SOKFÉLESÉGE

Tartalom nélkül üres a gondolat, fogalom nélkül vak a szemlélet
(Immanuel Kant)

Az MTA Pedagógiai Bizottság Szociálpedagógia Albizottság ülésén megvitattott álláspontok megerősítettek bennünket abbéli meggyőződésünkben, hogy a szociálpedagógia komplex jelenségvilágát több aspektusból érdemes kutatni. Ezenkívül fontos feladatunknak érezzük a Magyarországon huszonöt éve működtetett szociálpedagógus-képzés jellemzőinek kiemelését, különös tekintettel arra, hogy 2018 februárjától (a Debreceni Egyetemen és az Eszterházy Károly Egyetemen) szociálpedagógia mesterképzés indul. Ennek megfelelően az alábbi reflexiónk e két témára összpontosít.

TUDOMÁNYOS DIMENZIÓK

A szociálpedagógia valósága legalább négy nézőpont felől közelíthető meg:

1. A tudományos diszciplínák elméleti teljesítményei felől; 2. Az érvényesnek tekintett szakmaelméleti koncepciók felől; 3. A szociálpedagógiai területek konkrét gyakorlata felől; 4. A felsőfokú szociálpedagógus-képzés sajátosságai felől. Ráadásul mindezek a mindenkori társadalmi kontextusba illeszkednek, amely direkt módon befolyásolja az elméleti, szakmai, gyakorlati és képzési törekvéseket és azok kölcsönhatásait.

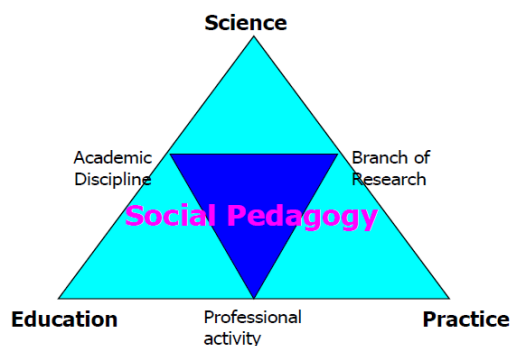
A szociálpedagógia említett négy dimenziója az alábbi egyszerű ábrán szemléltethető:



A négy megközelítés szorosan összefügg, ugyanannak a valóságnak a különböző dimenzióit képviseli. Az egyik feltételezi a másikat, egymásra utalnak, hiszen a Magyarországon huszonöt éve aktív felsőfokú szociálpedagógus-képzés nem képzelhető el a releváns diszciplínák elméleti teljesítményei és a szakmaelméleti reflexiók nélkül. A gyakorlati területek aktuális kihívásai pedig úgyszintén a képzésbe illeszkednek. A szoros összefüggés a többi nézőpont felől is könnyen belátható. A diszciplináris kutatás a gyakorlati területek tapasztalatából és a szociálpedagógia tudományának hagyományából indul ki. Mindez normatív hatást fejt ki a szociálpedagógiai szakmára és annak képzésére. Persze ez fordítva is igaz: a szakemberek elméleti, gyakorlati és etikai dilemmái a diszciplináris kutatások kérdésfelvetését befolyásolják (vö. SÁRKÁNY, 2017). Magától értetődő, hogy egy olyan felfogás, amely kizárólag egy vagy két szempontot érvényesít és a többit tartósan negligálja, előbb utóbb egy leszűkített szociálpedagógia-meghatározást fog érvényesíteni. Ennek köszönhetően érdemes különbséget tenni egy tudomány- és szakmaterület általános meghatározása és egy konkrét kutatási célkitűzés tematikusan redukált törekvése között.

A SZOCIÁLPEDAGÓGIA HAZAI FEJLŐDÉSÉRŐL

Széles körű történeti áttekintésre itt nem vállalkozunk, de egy pillantást mégis vetnünk kell a szociálpedagógia kialakulásának kezdeti időszakára. Ez az időszak szorosan összefügg a felsőfokú szociálpedagógus-képzés kidolgozásával. A képzés magyarországi megjelenésében jelentős érdemeket tudhat magáénak az egykori Esztergomi Tanítóképző Főiskola. A jelenlegi szociálpedagógusokat képző intézmények jó része az esztergomi példából kiindulva teremtette meg azt az alapot, amin a szociálpedagógia fejlődése elindult. Az „iskolateremtők” gondolkodását jól szemlélteti BUDAI (2017), aki a tanulmányát kiegészítendő a következő megjegyzést tette: „A szociálpedagógiát magát és az 1989-ben az Esztergomi Tanítóképző Főiskolán induló szociálpedagógia szakot az iniciáló tanár stáb-team nem egy korszerűbb pedagógiaként értelmezte, hanem a jól-lét szellemiségéből kiindulva a kiszolgáltatott emberekre, gyerekekre, fiatalokra, az ő szociális problémáira koncentrálnak, az ő helyzetük javítását szolgálva határozta meg, amely magában hordott makro-összefüggéseket, továbbá társadalomkritikai aspektusokat is.” (BUDAI, 2017, p. 78.) Az elmúlt évtizedekben ezen a fundamentumon alakult ki a szociálpedagógia. Felmerül a kérdés, mire volt elegendő 25 év? A szociálpedagógia hazai fejlődése többféle megközelítésben értelmezhető, három dimenzió mentén teszünk rövid áttekintést. Ezek a következők: a szociálpedagógia mint gyakorlati munka, mint oktatási tevékenység és mint kutatási terület. A három dimenzió egymással szoros kapcsolatban van. Ezt szemlélteti a következő ábra:



Forrás: Hämäläinen, 2012, p. 10

A szociálpedagógia mint gyakorlati munka

A hazai gyakorlatban a szociálpedagógiai gyakorlati munka fő színterei a köznevelési intézmények, a gyermekjólét-gyermekvédelmi intézmények és a szociális szolgáltatások rendszere. Ezenkívül a jelenlegi szabályok szerint lehetőség van a munkaerőpiaci szolgáltatásokban, a fővárosi és megyei kormányhivataloknál, államigazgatási szerveknél meghatározott munkakörökben is szociálpedagógiai tevékenységet végezni.

Az elmúlt évtizedekben jelentős változás következett be a szociálpedagógia klienskörében. THIERSCH (1994) hangsúlyozza, hogy a szociálpedagógia kliensei ma már nemcsak a fiatalok, de az idősek is, vagyis széles körű klientúráról beszél. Thiersch egy 2014-ben készült interjúban a szociálpedagógia két nagy területét különíti el. Az egyik csoportba sorolja a családok támogatását, a fiatalok segítését, oktatását-nevelését. A szociálpedagógia másik nagy feladatcsoportját pedig a szociális problémák, a migráció, a bűnözés, bűncselekmények, az alkoholproblémák kezelésében látja. „A szociálpedagógia tradicionális gyakorlati területei közé tartoznak a gyermekek, fiatalok bentlakásos intézményei, a hátrányos helyzetűekkel való munka minden életkori csoportban, a különböző fogyatékosággal élő személyek segítése szintén minden életkorban valamint a fiatalokkal való közösségi munka.” (KORNBECK–LUMSDEN, 2009, p. 124.)

A hazai gyakorlatban – a fentieknek megfelelően – a szociálpedagógusok egyének, családok, csoportok, közösségek segítségével foglalkoznak függetlenül az egyének vagy tagok életkorától, állapotától. A gyermek és ifjú korosztály segítése a szociálpedagógiai munka tradicionális eleme, de maga a szociálpedagógia nem azonosítható kizárólag ezzel a tevékenységgel. Az ifjúsággal végzett munka szerves része a szociálpedagógiának különös tekintettel a szociális segítség ifjúsági korosztályra vonatkoztatható alapelveire és módszereire. Az elmúlt években többek között Szociális- és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés keretében képezték ifjúságsegítő szakembereket, a szak azonban 2017-ben megszűnt. A jelentős szakmai törekvések és igyekezet ellenére az önálló Ifjúságsegítő BA szak alapítása nem nyert támogatást. Jelenleg a Közösségszervezés alapképzési szak ifjúsági közösség-szervező szakirányán van lehetőség ilyen szakemberek – ifjúsági közösség-szervezők – képzésére. A szakon szerezhető tudás, képesség,

attitűd, autonómia és felelősség körét áttekintve jól látszik, hogy a korábbi Ifjúsági munka felsőoktatási szakképzésben elvárt kompetenciákat jelenítették itt meg, természetesen a BA szak szintjének megfelelően.

A szociálpedagógia mint oktatás

A szociálpedagógia szakot a 139/2015. (VI. 9.) Kormányrendelet a képzési területet tekintve a társadalomtudományok közé sorolja. Ennek megfelelően alakult ki a képzési tartalom, ami társadalomtudományi, neveléstudományi, pszichológiai, jogtudományi, egészségügyi és egyésztudományi ismereteket egyaránt tartalmaz. A képzés maga gyakorlatorientált és a korábbiakban említett színtereken való munkavégzésre készít fel. Az elméleti alapozás lehetővé teszi a tanulmányok mesterképzésben történő azonnali, vagy későbbi, néhány éves munkavégzést követő folytatását. A szociálpedagógia mester szak indítására először 2018-ban nyílik lehetőség. A tudományos utánpótlás biztosítása szempontjából fordulópontot jelent a szak indítása. Az ismeretek magasabb szintű elsajátítása mellett a hallgatók kutatási gyakorlatra is szert tesznek, ezáltal felkészülhetnek a PhD-tanulmányok folytatására.

A szociálpedagógia mint kutatás

A szociálpedagógiai kutatások témáit – ahogy az előzőekben bemutattuk – a sokféleség jellemzi. Mára kialakult az a tudományos közösség, aminek tagjai ezen a területen végzik tevékenységüket. Az MTA Pedagógiai Bizottság Szociálpedagógiai Albizottságának létrejöttével többek között lehetőség kínálkozik arra, hogy hatékonyabbá váljon a kutatások szervezése, megvalósítása. A szociálpedagógiai kutatásokat tekintve ROSENDAL JENSEN, N. (2013) nyomán a következő elveket tartjuk megfontolandónak:

- empirikus kutatások megvalósítása, elméletek alkotása
- a szociálpedagógia további klasszifikációja, funkcióinak meghatározása
- a kutatásokhoz testre szabott eszközök fejlesztése

- a szervezeti struktúrák értékelése a munka szervezeti és szakmai formájaként egyaránt
- a jelenlegi szakmai gyakorlatok értékelése
- koncepciók és azok gyakorlati használatának megfogalmazása mind beavatkozási, mind szervezeti szinten

A kutatások eredményei segítik az új elméletek létrejöttét, az oktatásban a korszerű, aktuális ismeretek megjelenését, a gyakorlat számára pedig választ adhatnak egy-egy probléma ok-okozati hátterének feltárására, beavatkozási irányok megfogalmazására.

KONKLÚZIÓ

Meggyőződésünk, hogy az MTA Pedagógiai Bizottság Szociálpedagógiai Albizottság tudományos programjához egy olyan átfogó transzdiszciplináris és interprofesszionális módon tájékozódó szociálpedagógia-felfogás méltó, amely motiválja a különböző nézőpontú kutatások elmélyítését. A diszciplináris logikáját követi például az a kutatás, amely a szociálpedagógia nevelésfilozófiai sajátosságát és aktualitását firtatja. A szakmakutatás sajátosságaival bír az a kutatás, amely a gyakorló szakemberek identitását, szakmai, módszertani és etikai koncepcióit vizsgálja. Egy konkrét gyakorlati terület problémahalmazának feltérképezése és a beavatkozási lehetőségek számbavétele pedig a praxiskutatás jellemzőit hordozza magán. A szociálpedagógia-képzés hatékonyságának és korszerűségének elemzése pedig az oktatáskutatás és képzésfejlesztés sajátosságait ölti magára. Ezek után joggal merülhet fel a kérdés, hogy a kutatások sokfélesége után hol marad a szociálpedagógia egysége? Nos, éppen ebben látjuk az MTA-PB Szociálpedagógia Albizottság egyik fontos feladatát. Teret adni a kutatási eredmények, szakmai koncepciók és a tudományos-társadalmi dilemmák megvitatásának. A mai tudományfelfogás szemléletével összhangban kijelenthetjük, hogy a szociálpedagógia reális egysége nem azáltal áll össze, hogy egyfajta egységesítésre törekvő „lényeglátásnak” vagy kizárólag egy nézőpont által biztosított kutatási horizontnak adunk helyet. Inkább vállaljuk fel, hogy alázattal elfogadjuk a mai tudomány által megkövetelt elméleti pluralizmust,

módszertani nyitottságot és a kortárs uralkodó paradigmák (rendszer szemlélet, hermeneutikai megközelítés, konstruktivizmus, posztmodern felfogás stb.) tudomány- és szakmaterületeken átívelő érvényességét. Bízunk abban, hogy a széles körű kutatói összefogás, a közös kutatási irányelvek megfogalmazása a szociálpedagógia további fejlődését szolgálja.

IRODALOM

- BUDAI István (2017): Lehetséges-e együttműködés a pedagógusok és a szociális szakmaberek között? In: Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely ISZT Alapítvány. 54–79.
- HÄMÄLÄINEN, Juha (2012): Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1. 1. sz. 3–16.
- KORNBECK, J. és LUMSDEN, E. (2009): European skills and models for post qualifying practice. In: Higham Patricia (ed.): *Understanding Post-Qualifying Social Work*. Sage, London. 122–132.
- ROSENDAL JENSEN, N. (2013): Social pedagogy in modern times In EPAA/ AAPÉ's *Special Issue on Social Pedagogy in the 21st Century* Vol. 21 Number 43 April 30th, 2013 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015271.pdf>
Utolsó megtekintés: 2017. október 30.
- SÁRKÁNY Péter (2017): A szociálpedagógia mint tudomány. Diszciplináris identitáskeresés versus szakmaelméleti pragmatizmus. In: Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely ISZT Alapítvány. 35–53.
- SCHUGURENSKY, D. (2014): Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy*, 3. 1. sz. 4–14.
- THIERSCH, H. (1994): Szociálpedagógia és neveléstudomány. In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk. 2000): *Szociálpedagógia szöveggyűjtemény*. Osiris, Budapest. 213–225.
- 139/2015. (VI. 9.) Kormányrendelet a felsőoktatásban szerzhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről.

Mánda Nikoletta

GONDOLATOK A TIZENKILENCRE LAPOT? SZOCIÁLPEDAGÓGIA A XXI. SZÁZADBAN C. KÖTET KAPCSÁN

Szerkesztette: NAGY ÁDÁM. Kiadó: Pallasz Athéné Egyetem – Juvenis Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány 2017. A kötet szakmai gesztora: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának Szociálpedagógiai Albizottsága (SZPA) ISBN: 978-615-5192-54-8

A metaforikus címválasztás háttérét a szerkesztői előszóban két indoklás adja: egyrészt 19 szerző kockázatos vállalkozását olvashatjuk a kötetben, másrészt a nevelés és a tanulás jelenségvilágának, kontextusának megváltozása miatt alapvető attitűdként határozódik meg a magyar szociálpedagógiai értelmezéseggyüttes újragondolása.

A rulettben nem járatos olvasók kedvéért álljon itt a „szerencsejátékos tévedése” néven ismert jelenség leírása: A ruletten egy hosszú piros széria után a játékosok biztosra veszik, hogy a feketére kell tenniük, mert pszichológiailag egyszerűen nem tudják elfogadni, hogy a 19 piros után a 20. alkalommal is pontosan ugyanakkora esélye van annak, hogy újból a pirosnál áll meg a golyó, mint az első alkalommal. Vagyis éppen ugyanakkora, mint annak, hogy ezúttal végre fekete lesz. A véletlenül alapuló rendszerek ugyanis nem fejlesztenek ki memóriát, nem „emlékeznek” az előző kimenetelre, és a következő kimenetel ettől teljesen független. A szerencsejátékosok azonban a sokszorosan ellenőrzött kísérletek és a hétköznapi tapasztalatok szerint sem fogadják el ezeket a valószínűségi törvényeket, és nem ezeknek megfelelően döntenek. Az emberek a véletlennel szembesülve tehát nem úgy viselkednek, ahogy „kellene”, és nem olyanak ismerik a véletlenek természetét, amilyenek a téma avatott kutatói. Bármilyen logikátlan is azonban az emberek viselkedése ilyen helyzetekben, mégis van benne

bizonyos szabályszerűség (HÁMORI, 2003).

A kötet szerkesztőjének előszóiban megfogalmazott felvetései a fentiek tükrében tehát ellentmondásos értelmezést kaphatnak: vakmerő és kockázatos lépés-e újragondolni a szociálpedagógiai horizontot, avagy jogos és szabályszerű-e ez az igény? A kötet programadó bevezetése egyértelmű állásfoglalást mutat a másik fő kérdés tekintetében: a szociálpedagógia diszciplináris meghatározottsága – szociális munka vs. pedagógia – kapcsán az utóbbi mellett teszi le a voksot. Nézzük tehát a megfogalmazott programot, amely két sűrű gondolat köré csoportosítható:

– A neveléstudomány a szociálpedagógia segítségével juthat el a nevelésen keresztül a tanulásfogalom fundamentális kezeléséig – ez az olvasóban egyrészt *a tanulás fogalom újradefiniálásának szükségességét, másrészt a szociálpedagógia erőteljesebb, diszciplináris meghatározottságának igényét* idézi fel – írja a szerkesztő az előszóban.

– Kísérletet teszünk a diszciplína fogalmi köreinek értelmezésére. Bár *magunk a „szociálpedagógiát a pedagógia társadalmi kontextusaként értelmezzük: a gyermekkor halálaként aposztrofált jelenségvilágként, illetve az iskolai ifjúkor és az elhúzódó felnőtté válás jellegzetességeiként, amely értelmezés az alapvetően szociológiai-nevelésszociológiai diskurzusból neveléstudományi drámává is transzformálja a problémát”, fontosnak és intellektuálisan megtermékenyítőnek gondoljuk teret adni az ezen elképzelésből kilépő megközelítéseknek.*

A kötet tehát – az egyértelmű állásfoglalás mellett – kísérletet tesz egy nagy ívű szociálpedagógiai diskurzus létrehozására, illetve a szociálpedagógia hagyományait őrző, de annak megújított és kiterjesztett narratívájának létrehozására. A továbbiakban, a könyvben szereplő elméleti tanulmányok rövid összefoglalását nyújtjuk, majd összegző következtetéseket igyekszünk levonni az olvasottak alapján. A kötet írásainak ismertetésén túl néhány kritikai gondolat felvillantása is a célunk, a jelen lapszámában olvasható, a könyv nyomán megindult termékeny diskurzushoz kapcsolódva.

Trencsényi László és Nagy Ádám *Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága* c. tanulmányában a szerzők felteszik a kérdést: lehetséges-e, hogy a posztmodern kihívásra mégsem a nyitott iskola a válasz, *hanem a*

harmadik szocializációs közeg, azaz a szabadidő jelenségvilágának tudomásulvétele. A kettős nevelés fogalmát kritikusan szemlélik, az elsődleges és másodlagos szocializációs közeg tekintetében a szerzőpáros szerint az utóbbi expanziója érvényesül, hiszen azt a többség nem éli meg agresszióként, illetve a gyermeki privát szféra abszolút bekebelezéseként.

Az iskola alapvetően történelmileg top-down szervezet, a szociálpedagógia ugyanakkor bottom-up fejlődött, s mára a teljes társadalmi spektrumot átfogó szolgáltatássá vált, mégpedig úgy, hogy a hagyományos kliensek számára a szociálpedagógia megmarad „kemény szociálpedagógiának”, a többi fiatalnak pedig egyfajta „szoft szociálpedagógiaként” jelenik meg. Recenzensként szívesen olvastam volna e két megközelítés különbözőségeiről, mivel a szerzők mindössze a mentálhigiénés és a ventilációs igények kielégítését említik a „szoft” attitűd kapcsán. A kép ennél jóval árnyaltabb lehet, főként, ha a kötetben több helyen is megjelenő „társadalmiasítás” koncepciójára gondolunk, mint a szociálpedagógia kiterjesztett praxisára. Kérdésként merül fel az olvasóban az is, hogy mit jelent a szerzők szerint a „teljes társadalmi spektrum” e kontextusban – azt hiszem, sok szociálpedagógusként praktizáló szakember tapasztalatai alapján nem értene egyet ezzel a gondolattal. Mindenképpen szívesen olvastam volna a kötetben egy olyan, gyakorlati tapasztalatokat összegző tanulmányt, amelynek szerzői „szoft szociálpedagógiai” szintéren dolgoznak, úgynevezett „átlagos”, szociokulturális és deklasszációs deficiteket nélkülöző fiatalokkal. A „teljes társadalmi spektrum” kapcsán felmerülő másik kérdés: ha a szociálpedagógia célcsoportját elsősorban az ifjúsági korosztállyal azonosítjuk, hogyan beszélhetünk teljességről?

A szerzők szerint a szociálpedagógia XXI. századi feladatai tehát a következőkben foglalhatóak össze:

- a választásos életrajz kapcsán az autonóm életvilágok sokféleségének támogatása,
- valamint a társadalomba való beilleszkedésnek összeegyeztetése a fiatalkorban, mint önálló életszakaszban, és mint a felnőtté válás folyamata során annak érdekében, hogy az életpálya nagyobb törésektől mentes folytonossága megőrizhető legyen.

Sárkány Péter *A szociálpedagógia mint tudomány – Diszciplináris identitáskeresés versus szakmaelméleti pragmatizmus* c. írásában tudományelméleti dilemmákkal, két egymásnak feszülő tudománytörténeti értelmezéssel, az elméletek osztá-

lyozásával és a szakmaelméletek jellemzőivel foglalkozik, majd *következtetéseket von le a szociálpedagógia tudományos felfogásával kapcsolatban.*

Főbb összefoglaló megállapításai a következők:

- A diszciplináris besorolás tekintetében a szociálpedagógia hol a pedagógia megalapozása, hol a kiegészítése vagy részterülete, hol annak radikális kritikája.
- Neveléstudomány, szociálismunka-tudomány és a társadalomtudományok egésze adja a diszciplináris keretet.
- A szociálpedagógiának az interdiszciplináris, de leginkább a transzdiszciplináris gondolkodásmód feleltethető meg.
- A szociálpedagógia tudományos besorolása és szakmai felfogása országonként igen eltérő lehet.
- A szociálpedagógia tudományos megközelítései elemzésénél mindenképp figyelembe kell venni a szakmaelméleteket.
- A szakmaelméletek szempontjai jól érvényesíthetők a szociálpedagógus-képzésben, hiszen ezen elméletek segítségével világosan és könnyen megfogalmazhatók.
- A szociálpedagógiaelmélet-alkotásban is kívánatos lenne az angolszász típusú csoportos munkamód.
- A XXI. század szociálpedagógiáját az elméleti pluralizmus és a transzdiszciplináris szemlélet jellemzi.

Fontos része az írásnak a fentiekén túl a szociálpedagógia és a szociális munka viszonyát taglaló fejezet. Az olvasó megismerkedhet három olyan elmélettel – különbségelmélet, konvergenciaelmélet és azonosságelmélet –, amelyek referenciapontokként tematizálhatják a két terület képviselői között zajló diskurzust. Az eltérő hagyományokból adódó szemléleti különbségek ma is éreztetik hatásukat, így a szerző szerint a vita korántsem tekinthető lezártnak. Kitűnő kiindulási alappal tekinthető a jövődiskurzus kapcsán a tanulmányban megjelenített szakmaelméleti tipológia is.

Budai István *Lehetséges-e együttműködés a pedagógusok és a szociális szakemberek között?* c. tanulmányában a szakmaközi együttműködés fontosságát hangsúlyozza. A tanulmány az interdiszciplinaritás, az interprofesszionalitás, a multidiszciplinaritás, a transzdiszciplinaritás és a szolgáltatásközi munka fogal-

mait igyekszik tisztázni. A fogalmak definiálása érthetővé teszi a gyakorló szakemberek számára is azokat a kontextusokat, amelyekben napi szinten dolgoznak ugyan, de a jelzőrendszer működésének deficitjei kapcsán, máig sem egyértelmű összekapcsolódásban. A szerző szerint hét kérdés mentén artikulálódik az IP (interprofesszionális) együttműködés:

- Problémadefiníció – Ki határozza meg azt?
- Terminológia – Kinek a szakkifejezéseit használják?
- Dominancia – Kinek az irányítása alatt áll a terület?
- Erőforrásokról való döntés – Ki határozza meg ezeket?
- Hierarchia – Ki kit vonhat felelősségre?
- Koordináció – Ki írja elő a teendőket?
- Érdekképviselő – Ki gyakorol befolyást a politika alakítóira?

Szöllősi Gábor *Szociális munka és szociálpedagógia – tudományos diskurzusok, kutatási területek* c. írásában a következő fontos megállapításokat teszi:

- A szociális munka, illetve a szociálpedagógia esetében is olyan tudásról van szó, mely *társadalmilag konstruált*.
- A szociális munka / szociálpedagógia lényegére vonatkozó állítások nem ontológiai, hanem *episztemológiai jellegű tények*; nem a tudásunktól független léttel bíró szociális munkát vagy szociálpedagógiát írnak le, hanem a diskurzus révén megteremtik, továbbadják, formálják a jelenségek interpretációját.
- *Önreflexióról beszélhetünk*, mert ezek a szövegek – nyíltan vagy kevésbé nyíltan – normatív tartalmakat fogalmazznak meg a szakterülettel kapcsolatban, például annak társadalmi küldetésére, társadalom- és emberfelfogására, elméleti orientációjára, szakmai módszereire vonatkozóan.

Hämäläinen is idézi a szerzőt, aki a pedagógiai és a szociális elem összekapcsolásának három jellegzetes módját különböztette meg:

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

célozva a társadalmi kirekesztődés megelőzését és a társadalmi befogadás előmozdítását.

A szerző egyik legfontosabb következtetése, hogy *a szociális munkára, illetve a szociálpedagógiára irányuló tudományos tevékenység során kétféle kockázattal kell számolni: egyrészt a komplex jelenségek szimplifikálásával, másrészt a címkék megkétszereződésével.* Az első esetben a kutató figyelmen kívül hagyja a jelenség összetettségét, és egyetlen elméleti megközelítés vagy egyetlen módszer révén kíván teljes értékű magyarázatot alkotni. A másik véglet az lehet, ha a kutatók ugyanazokat a helyzeteket vizsgálják, ugyanolyan komplex nézőpontot alkalmaznak, és azt hol „szociálismunka-kutatás”, hol „szociálpedagógia-kutatás” címkével látják el. A kötet, számomra egyik legfontosabb gondolata ez – főként, ha a szociálpedagógia kiterjesztett narratívájának a létrehozásán gondolkodunk.

Trencsényi László *A szociálpedagógia és a minőségbiztosítás* c. írásában a pedagógiai jelenségek mérhetősége áll a fókuszban. A hazai minőségbiztosítási „kampány” az ezredforduló éveiben egybefonódott az iskolai „mérésipar” expanziójával. Felelős kívánt lenni azért, amit a hagyományos iskolakép jó esetben zavaró háttérváltozóként ismer el: a tanulók szociális státuszáért, értékvilágáért, motíváltóságáért, ha úgy tetszik: teljes személyiségéért.

A szerző szerint a „szociálpedagógiai praxisgyakorlás” lényege, hogy – bár van megfogalmazott emberképe, embereszménye – nem az embereszmény eléréséhez kalauzolja kliensét, hanem támogatást nyújt a felismert kiindulási krízishelyzet, hiányhelyzet felől való elmozduláshoz, vagy kiszolgálja a tevékenység, illetve közösség szükségleteit. Ebből a helyzetfelismerésből orientál, de az orientációhoz nem állít követelményt.

Ki kell mondani, hogy a fejlesztő-segítő-nevelési célok kitűzésében csaknem mindig az egyedi kapcsolatban rejtőző-manifesztálódó stratégiák a meghatározók, a „helyzet” diktál, s kevésbé az eszményekben megjelenő perspektíva.

A szint fogalma alkalmazhatatlan a szerző szerint, ugyanis e tevékenységnek mérhető sztenderdjei nem kliensi teljesítményekben keresendők. Radikálisabban is fogalmaz a vitairatban: a teljesítményelv e megközelítésben nem is érvényesíthető. Végkövetkeztetése, hogy konszenzus látszik ugyan abban, hogy a felerősödő szociálpedagógiai diszciplína nem kerülheti meg mérőeszközök ki-

fejlesztését, de ezeket semmiképp nem szabad a szelekció szolgálatába állítani. Fontos állítások hangoznak el a tanulmányban, amelyek egyben óvatosságra is intik az olvasót: elkerülhető-e annyi „kudarcos” példa nyomán, hogy a minőség-biztosítás címkéjével ellátott adminisztrációs tevékenység többletterhei jelentsék csupán az e kontextusban elvárt és elvárható minőség garanciáját?

Nagy Ádám *Ifjúsági munka: a XXI. század szociálpedagógiája?* c tanulmányában az iskola uniformizáló törekvéseivel állítja szembe az iskolán kívüli teret. A szerző szerint az egyén személyisége emiatt az iskolán kívül nyilvánul csak meg. Így a szociálpedagógia elsősorban az iskolán és a családon túli terek megmunkálását vállalja fel, amely majd az ifjúsági munkában szervesül ténylegesen az előzetes hatalmi szerkezettől mentes szabadidőben. A mára a *pedagógia antitéziseként is értelmezhető szociálpedagógiának* – idézi Budait a szerző – sokszor az iskolai közeg diszfunkcióival is meg kell küzdenie.

Az intézményes pedagógia és szociálpedagógia összehasonlítása a szerző által készített táblázat szerint a következőkben foglalható össze (*diszciplináris összehasonlítás*):

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

Tovább szűkítve az összehasonlítást: *A szociális munka szociálpedagógiája – Pedagógiai szociálpedagógia (paradigmális összehasonlítás)*

Lényege: Szociális munka gyerekekkel, fiatalokkal – Kiterjesztett tanulási tér:
pedagógiai tevékenység iskolán kívül

Kialakulása: Bottom-up elérés, pedagógiai segítség nyújtása a szükséghelyzetben
lévőknek – Alacsonyküszöbű szolgáltatás, elérhető bárki számára

Megközelítése: Korrekciós / prevenció – Prevenció / fejlesztő

Célcsoportja: Marginalizálódó gyerekek – Minden gyerek (avagy mindenki
veszélyeztetett)

„Szociál” jelentése: Kiszolgáltatott – Társadalmasított

Részvételi kötöttsége: Kötelezettség (egyres értelemben akár hatósági jogkörök
is) – Önkéntesség és motiváció, csak szolgáltatási feladatok

Ügyfélazonosítás: Azonosított ügyfél – Akár anonim ügyfél / önmeghatározást
tűrő közeg

Korosztályi fókusz: Iskolakötelezett kor – Ifjúsági világ (felelős gyermekkor,
serdülőkor, fiatal felnőttkor), intergenerációs kapcsolatokkal

A fentieket olvasva talán ez az egyik olyan szembeállítás (illetve megkülönböztetés), amely a kötet tanulmányai között a legtöbb vitát váltotta ki az írás recepciója során. Itt utalnék vissza Szöllösi Gábor tanulmányára, aki éppen a szimplifikáció és a duplikáció jelenségére hívta fel a figyelmet. Az elméleti megközelítések és az irányzatok validitása kapcsán talán akkor kaphatnánk reális képet, ha léteznének utánkötés vizsgálatok a végzett szociálpedagógusok körében: ez nagy adóssága a képzőintézményeknek.

A kötetben szereplő további tanulmányok ismertetésétől a terjedelmi korlátozottság miatt eltekintek, azonban fontosnak tartom felidézni az írások címeit, hogy az olvasó tájékozódhasson arról, milyen történeti vagy empirikus kutatások mutatkoznak a témában. Izgalmas és inspiráló tematikák!

– Székely Levente: *Digitális világ és szociálpedagógia – a szociálpedagógia ott kezdődik, ahol a fiatalok vannak*

– Horváth Ágnes: *Miben más? – Pedagógusok, szociálpedagógusok, ifjúságsegítők a képzések rendszerében*

- Fáyiné Dombi Alice: *A szociálpedagógus mint elméleti és gyakorlati szakember*
- Horváth H. Attila: *Informális tanulás történeti vizsgálatának egy lehetséges modellje*
- Makai Éva: *A táborozás pedagógiai metodikájának kezdetei Janusz Korczak műveiben*
- Pornói Imre: *Összefüggések a két világháború közötti magyar oktatási és szociális rendszerben*
- Fekete Zsombor: *Gamification: csodaszer a döcögő hétköznaphoz?*
- Homoki Andrea: *„Járhatóbb utak...” – az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek*
- V. Gönczi Ibolya: *A gyermekvédelem útvesztői*
- Karlowits-Juhász Orchidea: *Példakép, másképp – gyermekotthonban élő gyerekek példaképválasztásainak kvalitatív vizsgálata*
- Lőrincz Andrea: *Testem a vászنام – az állami gondozott fiatalok tetováláskultúrájának kvalitatív vizsgálata*
- Rucska Andrea: *A fiatalkori prostitúció narratívái*
- Rayman Julianna – Varga Aranka: *Tíz év múlva... – különböző társadalmi háttérű fiatalok jövőképe*

Összességében a következő megállapítások, illetve kérdések merültek fel bennem a kötet olvasásakor:

- Az előszóban, majd a programadó tanulmányban is megfogalmazódik a diszciplínák felé orientálódás elvetése a szociálpedagógia tekintetében, miközben a kötet elméleti tanulmányaiban végigvonul – ha közvetve is – ennek igénye. A neveléstudomány és a szociális munka közötti beágyazódás mutatkozik meg: egyik írás erre, a másik arra orientálódik, miközben konkrét előnyök, illetve hátrányok nem kerülnek megfogalmazásra, egyértelmű érvek nem hangoznak el a preferenciák mellett.
- A szociálpedagógia önállóságra törekszik, a tevékenység szakmává vált, hiszen definiálva vannak a feladatkörei, a képzési rendszere kidolgozott, a képzettség kritériumai meghatározottak, és a praxis keretei szabályozottak. Mégis a másik két terület tekintetében fogalmazza meg önmagát, a „szociális” és a „pedagógiai” elő- és utótag dominanciaharca zajlik. Ezt a *diszciplináris feszültséget fokozza*

a „szociális” horizontot tovább aprózó szociális munka-, illetve pedagógiai fókuszú *paradigmális feszültség*.

– Mindez a szociális munka szemszögéből nézve különösen érdekes, hiszen az is interdiszciplináris beágyazottsággal küzd. Kísérteties az analógia: a szociális munka gyakorlatában szintén két jelző dominanciaharca érvényesül máig is: a „szociális” és a „mentális, mentálhigiénés” jelzőké. A jelenség a szociális eseménymunka történeti meghatározottságából fakad (vö. dinamikus lélektani irányzatok), azonban máig azonosítható az a bizonytalanság a segítők részéről, amelynek során hol alul-, hol pedig túlkínálják a kliens segítségének pszichológiai oldalát.

– Olvasás során szembeötlő jellemzője a kötetnek a különbségek keresése (lásd: saját szerkesztésű táblázatok), amelyekben polarizáltan, egymással szembeállítva jelennek meg olyan jelzők, mint például: individuális és kisközösségi, kiszolgáltatott és társadalmasított. A praxisban azonban összemosisódnak ezek a fogalmak, a gyakorló szakemberek általánosan tapasztalható „antiintellektuális” beállítódása nem nyitott arra, hogy bináris oppozíciók mentén szemléljék az eléjük kerülő „esetet”. Az „antiintellektuális” jelzőt itt természetesen nem a szó pejoratív értelmében használom, pusztán a praxisban általánosan tapasztalható attitűdre utalok, mely szerint „a gyakorlatnak és az elméletnek semmi köze nincs egymáshoz”.

– A gyakorlaton alapuló elmélet és a tudományon alapuló elmélet egyesíthető a gyakorlat tényeinek és módszereinek megvitatása során, de amikor elsősorban az elméletről van szó, akkor jobban látható a szakadék. Fontos lenne elkerülni azt, hogy a gyakorlattól távol és azon felül álló szuperstruktúraként értelmeződjön pl. ez a kötet is.

– A kötet elsősorban elmélet és gyakorlat kategóriáiban gondolkodik, bár szerepelnek benne kutatáson alapuló tanulmányok is. Fontos, hogy az etnográfától és kulturális antropológiától kölcsönzött módszertanra alapuló írásokat is olvashatunk – jómagam az efféle attitűdben is látom a szociálpedagógiai kutatások jövőjét. SHEPPARD (2000) az elmélet-kutatás-gyakorlat hármasság mellett érvel – ez az egység a kötetben megnyilvánul. MACHT és QUAM (1986) három forrást különböztet meg a szociális segítő tevékenység ismeretelméleti háttérének kapcsán: általános elmélet (a kapcsolódó diszciplínákból táplálkozva), praxiselmélet (a mindennapi gyakorlati tevékenység megalapozása), illetve a módszertani ismeretek (praxismodellek).

Ezt a triászt érdemes kiegészítenünk a *képzésmódszertani felvetésekkel* – talán ez az a terület, amely még előbbre vihetné a szociálpedagógiai diskurzust. Ezen túl érdemes megfontolásra Sárkány Péter tanulmányának egyik gondolata, aki – MACHT és QUAM hármasságának is megfelelően – tudományelméleti szempontból azt javasolja, hogy a klasszikus diszciplináris elméletekkel párhuzamosan a szociálpedagógia törekedjen *időszerű szakmaelméletek* kidolgozására és érvényesítésére.

– A szociálpedagógia terén alkalmazott elméletek – hasonlóan a szociális munkához – még mindig más tudományágakból importált elméletek, és amint TILLY (1999) kimutatta, amikor elméleteket importálunk, akkor velük együtt behozzuk a hozzájuk tartozó struktúrákat is, azaz az illető diszciplína episztemológiai keretei képezik a formális mozgásteret. Megfontolásra érdemes – akár a neveléstudomány / pedagógia, akár a szociális munka kapcsán – a *keretrendszer és a referenciapontok kijelölése*, amennyiben mégis a „valahová-való-betagozódás” válik realitássá.

– A kötetben szóba került a szociálpedagógia emberképe – azonban éppen annak lehetünk tanúi, hogy jelenleg zajlik egy olyan vita, aminek kimenetele nélkül nehezen alkothatnánk emberképet: A *szociális munka orientációjú szociálpedagógia* képviselői tapasztalataim alapján korosztályalapú célcsoportbővítést szeretnének, míg a *pedagógiai orientáltságú szociálpedagógia* képviselői szintén célcsoporttágításban, (társadalmasításban) gondolkodnak, azonban a szociokulturális háttér tekintetében. Gadamer antropológiai modellje alapján ugyan minden emberrel foglalkozó tudománynak van emberképe, amely orientációs keret a kutatásoknak, azonban a *szociálpedagógia antropológiai modellje hiányos*. A mai interpretatív antropológia a dialektikus párbeszéd-metaforával foglalható össze, egyben a „kritikus” státuszát tölti be a társadalomtudományok és a többi társtudomány között. E teóriából kiindulva tehát érdemes lenne a fogalmi tisztázások után – vagy azzal párhuzamosan – megalkotni a szociálpedagógia emberképét. A szerző véleménye szerint ez két úton járható: egyrészt etnográfiai / antropológiai terepkutatásokkal a szociálpedagógiai praxis valóságos színterein, másrészt a képzésből kikerült hallgatók, fiatal pályakezdők utánkövetéses vizsgálatával.

– A szociálpedagógia jövőképét érdemes lenne a közelmúlt történeti kontextusában értelmezni: nem feltétlenül annak tényleges historiográfiájára vagy

trendjeire kellene koncentrálnunk, hanem arra, hogy *milyen ígéretekkel indult Magyarországon a szociálpedagógia, hogy új paradigmának ígérkezett-e, illetve hogy beváltak-e a hozzá fűzött remények?*

– Kérdés még, hogy a célok szerényebbé vagy tágabbá tétele a cél? A rendszer-működések megzavaró külső és belső problémák feldolgozása vagy az egyéni esetkezelés válik az indikáció tárgyává. (A kötet tanulmányai ugyanis mindkét irányt képviselik.) A változó indikációk és célok eléréséhez teoretikus és módszertani konstrukciók sora mutatkozik meg a tárgyalt kötetben is. Az indikációs célok ambíciói, az általános elméleti kiindulópontok, illetve a praxisorientált pragmatizmus szerinti bonyolultabb vagy felszínesebb, gyakorlatiasabb konstrukciók teszik ki a felsorolt tanulmányokat – ez a kötet előnye és hátránya is egyben.

– Valószínűleg illúzió, hogy gyors és mélyreható változás lehetséges. Valószínű, hogy a reedukáció és a reszocializáció marad az indikációs tér. Nem tekinthetünk el a szociokulturális keretektől, a realitástól, a törvények, jogszabályok, intézmények interferenciájától, vagy az olyan folyamatoktól, mint akár a szekularizáció, az individualizáció, az autonómia kultusza, az asszimiláció vagy a családi identitás megtartása. Leginkább azért nem, mert a kötetben hangsúlyosan megjelenített terület a gyermek-serdülő-fiatal felnőtt világ (azaz: ifjúsági világ) – ráadásul a hagyományostól eltérő színtereken, közösségekben, funkciókban – és az ezekben megjelenő pedagógiai jelenségvilág.

A kötet programadó tanulmányának válasza: az ifjúságsegítés, amely célcsoportot és hozzá kapcsolódó jelenségvilágot határoz meg referenciapontként – mindezt elméleti, teoretikus megalapozottsággal.

Összegzés: A diszciplináris modellek általában nagy „tehetetlenséggel” rendelkeznek, nehezen változnak, mivel a megszilárdult érdekviszonyok, ideológiák fékezik átalakulásukat. Mit látok olvasóként mégis közösnek az álláspontokban? Elsősorban a szolgáltatás fókuszú gyakorlatot és a széles körű társadalmiasítás igényét a célcsoport tekintetében, a szociokulturális alapoktól függetlenül.

Egyetérttek Sárkány Péterrel (53. o.) abban, hogy a kötet programadó tanulmánya megújítani kívánja a szociálpedagógiai diskurzust – s ez üdvözlendő –, azonban

abban is, hogy a „pedagógiai szociálpedagógiá”-nak és a „szociális munka szociálpedagógiájá”-nak szembeállítása nem feltétlenül idő- és életszerű. A könyv ugyanakkor nagyszerű olvasmány, óriási tárháza fontos tudásoknak, elméleteknek. Az olvasó számára inspiráló, elgondolkodtató, motiváló. A recenzens véleménye szerint a szociálpedagógia máig fennálló identitáskeresése abban a történetiségében is megragadható jelenségben gyökerezik, amit SCHMIDBAUER (1977) a klasszikus és új segítség tipológiájaként foglalt össze.

A régi és új tipológiája

Forrás: SCHMIDBAUER (1977) nyomán BAGDY (1999)

	Klasszikus / tradicionális / gyógyító-gyámolító	Új / kompetencia modellen nyugvó / edukatív-reedukatív
Társadalmi munkamegosztás	Tiszta, világos foglalkozási tradíciók	A régit meghaladó, „új” tradíciók
Szerepek	Jól definiált fogalmak (pl.: orvos, kezelés, páciens)	Nem „végleges”; sajátos fogalmak: Kliens, facilitátor, empowerment
Normatív rend, joggyakorlat	Objektív, jogilag védett tevékenység	Bizonytalan jogi keretek. Szubjektivitás
Tudományos, ideológiai megalapozás	Természettudomány. Bölcséleti alapok: jog, teológia, filozófia, szociológia	Pszichológia, szociális tudományok, etnológia, teológia, kommunikációelmélet stb.
Módszertani orientáció	Az aszimmetrikus kapcsolat adatokon nyugszik. Kérdőívek, diagnózis, kezelés, direkt instrukciók, tanácsadás...	Minőségi elemzés, megfigyelés, tapasztalat, esettanulmány, megértés alapú tanácskozás
Gyakorlati jellemzők	Operatív műveletek, gyógyszer, kötelességek. „Imádkozzon!”, „Tegye le a cigarettát”!	Szubjektív, szimmetrikus kapcsolat. Érzelmek szerepe. Kapcsolati erő. Minta, újrendezés

IRODALOM

- BAGDY Emőke (1999): Altruizmus, segítő hivatás, személyiség. In: Kállai J. és Gál B. szerk.: *Az első találkozás jelenségvilága a segítő kapcsolatban*. Janus / Osiris, Budapest. 10–22.
- HÁMORI Balázs (2003): Kísérletek és kilátások. Daniel Kahneman. *Közgazdasági Szemle*, L. évf. 779–799.
- MACHT, M. W. és QUAM, J. (1986): *Social Work: An Introduction*. Merrill Pub Co.
- SCHMIDBAUER, Wolfgang (1977): *Die hilflosen Helfer*. Rowohlt, Reinbek.
- SHEPPARD, M., NEWSTEAD, S., CACCAVO, A. Di. és RYAN, K. (2000): Reflexivity and the development of process knowledge in social work: A classification and empirical study. *The British Journal of Social Work*, Volume 30. Issue 4. 465–488.
- TILLY, Ch. (1999): Survey Article: Power – Top Down and Bottom Up. *The Journal of Political Philosophy*, Volume 7. Number 3. 330–352.

P. Miklós Tamás

EMLÉKEZÉS A MUNKÁS GYERMEKBARÁTOKRA 100 éve alakult meg a Magyarországi Munkások Gyermekbarát Egyesülete

*„Szemünkben csillog az ígéret,
És bennünk ring a jóremény!”*

(Juhász Gyula: Munkásgyermekhimnusz, 1928)

Egy évszázaddal ezelőtt, 1917. június 15-én történt, hogy a már évek óta működő Budapesti Gyermeküdülő Egyesület közgyűlése tevékenységi körét is bővítve módosította alapszabályait, és felvette a Magyarországi Munkások Gyermekbarát Egyesülete nevet. Az esemény, illetve a szervezet centenáriumi évfordulója kapcsán tekintsünk az emlékezés mély, kútjába, idézzük fel az aktív gyermekvédelmi tevékenységet folytató mozgalom történetét; vajon mi vezetett létrejöttéhez, működése során miért illették egyszer *„baloldali métely”*, másszor *„jobboldali”* jelzőkkel, miért tiltották be az egyesület működését többször is, és hogyan alakult ismét újjá. Mindezekről széles körű és részletes információkat találunk Gergely Ferenc történész különböző szakfolyóiratokban megjelent tanulmányában, dokumentumkötetében (1997),¹ amelyeket felhasználva, korabeli lapok információival kiegészítve tekintjük át röviden a gyermekbarát mozgalom hazai történetét.

FILANTRÓP GYERMEKBARÁTOK A 19. SZÁZAD VÉGÉN

A magyarországi gyermekvédelem ügyének felkarolása, illetve a gyermekbarát mozgalom megindulása nem a munkásszervezetek tevékenységével kezdődött, hanem gyermekszerető polgárok és hazai szabadkőművesek kezdeményezésére. A 19. század második felében egyre több városban, iskolában alakult helyi vagy intézményi gyermekbarát segélyező egyesület. Az első, területileg az egész városra

¹ GERGELY, 1997 és újabban lásd GERGELY, 2017.

kiterjedően működő szerveződés a monarchiabeli boldog békeidőkben, 1887. november 6-án alakult meg a fővárosban. A Berecz Antal földrajztudós, tanár, felsőbb leányiskolai miniszteri biztos kezdeményezésére létrejött „Gyermekbarát egyesület” az inséget szenvedő fővárosi gyerekek étkeztetésében vállalt jelentős szerepet.² E filantróp kezdeményezésről a vezető napi- és hetilapok, köztük a *Vasárnapi Ujság* is tudósított.³ A jótékony célú tevékenység végzésére alakult egyesület alapszabályának elfogadására szokatlanul gyorsan került sor,⁴ ami köszönhető volt annak is, hogy védnökévé a miniszterelnök hitvesét, Tisza Kálmánnét⁵ sikerült megnyerni. Az egyesület elnökévé a kezdeményező Berecz Antalt, alelnökévé Horn Edét, titkárává Vajna Ödön államvasúti főfelügyelőt választották meg. Az egyesület – szegény gyerekek számára történő ingyen ebédosztásának – anyagi támogatói között találjuk Ferenc József királyt,⁶ Erzsébet királynét,⁷ a székesfőváros tanácsát,⁸ al- és főpolgármesterét, dr. Déri Ferencet, Bárczy Istvánt és számos magánszemélyt, bankokat, cégeket is.

A fővárosi „Gyermekbarát Egyesület” 1890-ben már 33 alapító és 709 rendszeres taggal működött, és az előző évben közel 1 700 fővárosi gyermek százezer ebédjét tudta megfinanszírozni.⁹ Egy évtizedes működését követően 1897 tavaszán a vallás- és közoktatásügyi miniszter fejezte ki köszönetét az egyesület „nemes buzgólkodásáért”, amelynek során összesen 16 458 szegény iskolás gyermeknek nyújtott 942 295 ingyen ebédet 83 079 forintnyi ráfordítással.¹⁰ Az ekkortól már Budapesti Gyermekbarát Egyesület nevet használó szerveződés a lassan

² Gyermekbarát-egylet. *Fővárosi Lapok*, 1887. november 7. p. 2255; Szegény iskolásgyermek gyámolítására. *Budapesti Hírlap*, 1887. november 12. p. 5.

³ *Fővárosi Lapok*, 1887. november 7. p. 2255; *Budapesti Hírlap*, 1887. november 22. p. 5; *Protestáns Egyházi és Iskolai Lapok*, 1887. november 20. pp. 1502–1503, illetve Szegény iskolásgyermek... *Vasárnapi Ujság*, 1887. 45. sz. p. 786.

⁴ A m. kir. belügyminiszter 79.396/1887. sz. bemutatási záradékával engedélyezte a gyermekbarát egyesület működését. *Budapesti Közlöny*, 1887. december 13. mell. p. 5.

⁵ Először Tisza Kálmán „kormányelnököt” kérték fel az egyesület védnökévé, aki elvállalta azt. Védnökség. *Fővárosi Lapok*, 1888. január 16. p. 113. Utóbb Tisza Kálmánné elnökölt a kezdeti üléseken, és az adományokat is hozzá lehetett eljuttatni. *Fővárosi Lapok*, 1888. január 30. p. 217, illetve Három közgyűlés. *Budapesti Hírlap*, 1889. június 3. p. 5.

⁶ Ferenc József király magánpénztárából 100 forinttal támogatta 1888-ban az egyesület működését, majd évenként 1 000 forint részletekben folyósított 5 000 forintnyi segélyt biztosított. *Budapesti Közlöny*, 1888. április 4. p. 5, illetve u. a. 1889. március 30. p. 5.

⁷ *Budapesti Közlöny*, 1890. január 3. p. 3.

⁸ *Budapesti Közlöny*, 1888. július 3. p. 2.

⁹ *Budapesti Hírlap*, 1890. május 5. p. 5.

¹⁰ *Budapesti Közlöny*, 1897. február 16. p. 7; *Hivatalos Közlöny*, 1897. március 1. p. 92.

bontakozó fővárosi gyermekvédelem részévé vált. Jelentős publicitást kapó tevékenységére sokan felfigyeltek, s működési keretei szervezeti mintaként szolgáltak az egyre több kerületben, városban (Újpesten, Újvidéken, Vágújhelyen, Nagyváradon, Ungváron, Hevesen stb.) sorra megalakuló helyi gyermekbarát egyesületeknek is.

GYERMEKNYOMOR ÉS GYERMEKVÉDELEM A 19/20. SZÁZADFORDULÓN

A mai olvasó számára elképzelhetetlen a boldog békeidők monarchiabeli Magyarországon jelen lévő gyermeknyomor. A népességnövekedés mellett a csecsemőhalandóság is döbbenetes; 1900-ban a 8-10 éven aluliak 32,5%-a halt meg! A törvénytelen jogállású gyermekek száma óriási volt. (Budapesten az 1897-ben született 22 502 gyermek egynegyede!) A gyermekmunkát végzők száma igen jelentős. Az 1900. évi népszámlálás alapján a 7-14 éves korosztály 15%-a, 497 798 fő végzett keresettel járó foglalkozást. Az iskolakerülés száma növekvő volt, akárcsak a fiatalkori bűnelkövetésé, az alkoholizmusé és a prostitúcióé.¹¹

Ezen időszakról egyáltalán nem költői túlzásként írja József Attila *Hazám* című költeményében, hogy a nyomor elől „*kitántorgott Amerikába / másfél millió emberünk*”. 1899-1903 között 334 ezer, 1905-1907 között 528 ezer, majd 1908-1913 között szintén 528 ezerre tehető, különböző etnikumú, de magyar állampolgár hagyja el az országot.¹² A kilátástalanság és a nyomor leginkább kiszolgáltatott szenvedői a gyermekek voltak. Legfőbb érintettjei a szegény körülmények között élő munkás és paraszti réteghez tartozók gyermekei. A feszültségek enyhítésére a 19. század utolsó harmadában megindul a karitatív, társadalmi gyermekvédelmi tevékenység, majd a halaszthatatlan állami közbeavatkozás révén az állami gyermekvédelem (gyermekmenhelyek, „*lelencintézetek*”, állami menhelyek felállítása) is megtörténik (1901. VIII. tc., XXI. tc.). 1906. február 25-én Edelsheim-Gyulai Lipót és dr. Karsay Sándor kezdeményezésére megalakul az Országos Gyermekvédő Liga, amely az állami és társadalmi gyermekvédelem

¹¹ Lásd erről bővebben GERGELY, 1997, pp. 13-18.

¹² A Magyar Szent Korona országainak kivándorlása és visszavándorlása 1899-1913. *Magyar Statisztikai Közlemények*, Új sorozat. 67. k. Bp. 1911. és a további kötetek adatai.

koordinálását, összehangolását tekinti fő feladatának.¹³ A polgári gyermekvédelem rendszerré szerveződését, kibontakozását az I. világháború kitörése és a háború elhúzódása akasztotta meg, illetve teremtett válságos helyzetet.

A MUNKÁS GYERMEKBARÁTOK MEGJELENÉSE (1913)...

A 20. század eleji polgári és egyházi lapok „a magyar társadalom jó szívéből” áradoztak a különböző gyermekjótékonyági akciókról, kezdeményezésekről, egyesületekről közreadott tudósításaikban. A polgári jótékonykodás „propagandájának” vélt híradásokat az éledező szocialista munkásmozgalom ideológusai nemcsak megaláznak, hanem a munkásokra nézve veszedelmesnek is tartották osztályharcos küzdelmük tompító hatásai miatt. Úgy vélték, hogy az „elnyomott osztályok” gyermekeit érő negatív tendenciákat nem lehet jótékony társadalmi akciókkal orvosolni. Szerintük a kiváltó okokat kell gyökereiben megszüntetni, illetve az állami gyermekvédelmet kell kiépíteni.¹⁴ Ennek ösztönzésére – mivel a karitatív kezdeményezések és a lassan kiépülő század eleji polgári gyermekvédelem csak a ténylegesen rászorulóknak töredékének tudott némi segítséget nyújtani – úgy gondolták, hogy létre kell hozni a munkásosztály saját gyermekvédelmi szervezetét. Megfogalmazásuk szerint ezzel tudják ösztönözni az állami gondoskodás kiépítését, még inkább „a munkásokat éppen gyermekeik ügyével kapcsolatosan” lehet majd felrázni és megnyerni az osztályharcnak.

1912 decemberének utolsó napján terjesztették be a Lukács-féle választójogi törvényjavaslatot az országgyűlés elé, amelyet a képviselőház a következő év márciusában elfogadott, és utóbb a király is szentesített.¹⁵ A szervezett munkásság a törvényjavaslat parlamenti elfogadását politikai tömegsztrájkjal akarta megakadályozni. Az erre való készülődés részeként kezdték el szervezni a tiltakozók gyermekeinek sztrájk ideje alatti ellátását, vidéken történő elhelyezését.¹⁶

¹³ *Budapesti Hírlap*, 1906. február 26. p. 6.

¹⁴ *Népszava*, 1917. június 15. p. 7.

¹⁵ A király 1913. április 30-án szentesítette az 1913. XIV tc.-t az országgyűlési képviselők választásáról.

¹⁶ Készülődés a tömegsztrájkra. A gyermekekért. *Népszava*, 1913. március 1. pp. 7–8; március 4. pp. 8–9 stb.

A politikai sztrájk végül elmaradt, de az előkészületek alatt befolyt adományok egy részéből a szervezett munkások Somogyi Béla tanár, újságíró, szak-szervezeti vezető kezdeményezésére 1913-ban megalapították az első munkás-mozgalmi gyermekvédelmi szervezetet, a „*Budapesti Gyermeküdülöhely Egyesületet*”.¹⁷ A munkás gyermeknyaraltatást szervező önszervező egyesület „*elsősorban tagjainak 5-14 éves gyermekeit olcsó díjért a nyári szünidő alatt alkalmas fürdőhelyeken és jó levegőjű vidékeken csoportonként elhelyezésére...*”, illetve legyengült, gyógyuló gyerekek üdültetésére és speciális nevelőintézetek üzemeltetésére vállalkozott 1914-ben.¹⁸ A világháború kitörése azonban megakadályozta e tevékenység kiterjesztését, folytatását.

...ÉS AZ EGYESÜLET MEGALKALÍTÁSA (1917)!

A Munkások Gyermekbarát Egyesülete megalakult – adta hírül a *Népszava* c. szociáldemokrata napilap a Budapesti Gyermeküdülöhely Egyesület 1917. június 15-én tartott alapszabálymódosító és tisztújító közgyűléséről szóló tudósításában.¹⁹ A hazai szociáldemokrata munkás gyermekbarát szerveződés létrejöttét az elhúzódó I. világháború alatti hátországi nélkülözés, a szegényebb rétegek elkeseredésének növekedése és gyermekeik helyzetének drasztikus romlása indikálta.

A szervezett munkásság már a nagy háború előtti években egyre több hírt olvashatott az osztrák Kinderfreunde-mozgalomban 1907-től folyó aktív gyermekvédelmi tevékenységről. 1917 elején Max Winter, bécsi szociáldemokrata újságíró, képviselő – a munkásszervezetek „nagy láncolatába” illesztve – országos szövetségbe tömörítette az osztrák helyi gyermekbarát egyesületeket. Bécsben megtartott közgyűlésükön a gyermekvédelem iránt fogékony magyar szociáldemokrata Kalmár Henrik és Matós Jenő is részt vettek.²⁰ Hazatérésük után az osztrák minta alapján kezdték meg a hazai munkás gyermekbarát szervezet

¹⁷ A Budapesti Gyermeküdülöhely Egyesület alapszabályát a m. kir. belügyminiszter 14.114/1914. sz. alatt láttaamozta. *Budapesti Közlöny*, 1914. január 31. p. 5.

¹⁸ *Pesti Napló*, 1914. június 18. p. 15, illetve *Gyermekeink nyaralása. Népszava*, 1914. június 14. p. 10.

¹⁹ A Munkások Gyermekbarát Egyesülete megalakult. *Népszava*, 1917. június 16. p. 8.

²⁰ Egy új egyesület. *Népszava*, 1917. március 21. p. 7.

létrehozásának előkészítését.²¹ Az egyesületi jog világháború alatti korlátozása miatt lehetetlennek tűnt egy új hazai munkásegylet létrehozása, ezért pragmatikus módon a már legálisan működő Budapesti Gyermekekudulöhely Egyesületet alakították át 1917. június 15-én Magyarországi Munkások Gyermekebarát Egyesületévé. A szervezet célkitűzéseinek és törekvéseinek tisztázására, ügyük propagálására budapesti előadásra hívták meg a már említett Max Winter osztrák parlamenti képviselőt, az ausztriai gyermekebarátok szövetségének elnökét. Június 17-én Matós és Kalmár már a magyar testvéregylet nevében köszönthették Wintert, aki nagyszámú és lelkesen éljenző hallgatóság előtt mondhatta: *„Eddig a proletárok gyermekeit mások nevelték, de a gyermekebarát egyesület munkája megadja a módot és az eszközt arra, hogy a munkásság maga nevelje a jövő nemzedéket egy emberhez méltó társadalmi berendezkedés megalkotására.”*²²

Az újonnan alapított munkás gyermekebarát szerveződést elvi alapon a magyar munkásmozgalom belső szervezeti kiépülésének előbbre vivő lépéseként üdvözölték a hazai szociáldemokraták. A szervezők az egyesület alapszabályában jóval konkrétabban fogalmazták meg legfőbb célkitűzéseiket: a munkás-gyermekek testi és szellemi jólétének közös erővel való előmozdítását, a támogatók egyesítését, valamint a munkásszármazású hadiárva helyzetének javítását. A munkás gyermekebarát egyesület 52 tagú vezetőségébe – akik között a korszak olyan vezető szociáldemokrata politikusait, művészeit, pedagógusait találjuk, mint Böhm Vilmos, Bíró Dezső, Bokányi Dezső, Buchinger Manóné, Czabán Samu, Garami Ernő, Somogyi Béla, Weltner Jakab stb. – elnökké Matós Jenő, főtitkárrá Szerdahelyi Sándort választották meg. (Matós Jenő 1929-ben bekövetkezett haláláig elnökként irányította az egyesület munkáját, s a gyermekekért végzett tevékenységéért tiszteletből a *„proletárgyermek apja”* jelzővel illette az utókor.²³)

²¹ Előkészítőbizottságuk már májusban – bő két héttel a megalakításuk előtt – használta a Magyarországi Munkások Gyermekebarát Egyesülete nevet. Lásd: *Népszava*, 1917. május 30. p. 10.

²² Winter Miksa elvtárs előadása. *Népszava*, 1917. június 17. p. 8.

²³ Matós Jenő meghalt. *Népszava*, 1929. május 29. p. 2, illetve KÉTHLY Anna: A proletárgyermek apja. *Népszava*, 1931. május 31. p. 7.

A vezetőség tagjaiból az egyesület tevékenységi körének megfelelően pedagógiai, egészségügyi, irodalmi, gazdasági és jogügyi bizottságokat hoztak létre.²⁴ Ezzel kezdetét vette a magyarországi munkás gyermekbarátok egyesületi keretek közötti működése.

GYERMEKNYARALTATÁSOK ÉS A MARGITSZIGETI MAJÁLIS (1917–1919)

A szociáldemokrata párt és sajtó támogatását élvező munkásgyermekbarát egyesület 20 vagy 50 filléres tagdíjat fizető tagsága gyorsan növekedett. Főleg Budapesten, illetve a női napszámosokat alkalmazó gyárak székhelyén (Sopron, Szabadka, Vác, Szeged, Miskolc, Temesvár stb.) alakultak helyi csoportok. A m. kir. Belügyminisztérium humanista-liberális érületű gyermekvédelmi szakembereinek támogatását is élvező egyesület rövidesen szoros munkakapcsolatot alakított ki a Gyermekvédő Ligával, a főváros Népjóléti Központjával, a Stefánia Szövetséggel, a Társadalmi Múzeummal és a Magyar Gyermektanulmányi Társasággal.

Az 1917-es nyári zászlóbontás után három héttel Ugron Gábor újonnan kinevezett belügyminiszter megbízta az egyesületet a leginkább rászoruló fővárosi gyerekek nyaraltatásának megszervezésével.²⁵ Ez volt Magyarországon az első nagyszabású gyermekjóléti akció, amely állami eszközökkel és az „*érdekelt szülők szervezete*” útján valósult meg. (1917 augusztusában 50 vidéki településen mintegy 2107 fővárosi gyermek nyaralt. Ugyanakkor az egyesület módosított alapszabályát csak hosszas huzavona után, már a köztársaság idején, 1918 novemberében láttamozta a belügyminiszter.²⁶)

1918-ban az egyesületet bevonták a „*Károly király gyermeknyaraltatási*” akció szervezésébe és lebonyolításába is. A dualizmus korának legnagyobb gyermeküdtetése révén kb. 15 000 szegény sorsú magyar gyermek – köztük József Attila és Bóka László is – üdült Abbáziában és környékén.²⁷

²⁴ A munkásgyerekekért. *Népszava*, 1917. június 24. p. 12.

²⁵ 2000 proletárgyermek nyaralása. *Népszava*, 1917. július 8. p. 2; július 10. p. 9.

²⁶ 128.704/1918. sz. *Belügyi Közlöny*, 1919. január 12. p. 64.

²⁷ Lásd bővebben: L. JUHÁSZ, 2014.

1918 októberében 29 500 ruhát és 83 000 pár cipőt osztottak szét a nélkülöző, főként fővárosi gyermekek között, de a segélyezési akciók lebonyolítása mellett az egyesület részt vállalt a főváros beiskolázási problémáinak kutatásában, a gyermekbűnözés okainak feltárásában is. Az őszirózsás polgári forradalom, majd a kommunista proletárdiktatúra idején az egyesület szervezeti keretei megerősödtek. 1919 május elejétől egyesületi „*Direktórium*” irányította tevékenységét, majd május 9-től a *Népszava* c. lapban „*Gyermekvédelem*” címmel saját rovata indult. 1919 nyarán felnőtt tagsága elérte a 23 000 főt. E tevékeny időszakból jól ismertek a gyermekbarátok által szervezett fürdetési akciók, a főúri kertek, parkok gyerekek előtti megnyitása, a kirándulások, a balatoni üdültetések lebonyolítása, a Basa, az Oszkár és Zsiga bácsi mesedélutánjai. 1918-ban gyermekszínházat, a kommün alatt öt gyermekmozit és az Orfeumban (Nagymező u. 17.) a Munkások Gyermekbarát Színházát is működtette az egyesület.

„ÜLDÖZÖTTEN DE MÉGIS NÉLKÜLÖZHETETLENÜL” (1919–1944)

Az ellenforradalmi érában általános gyanakvás mellett folytathatta tevékenységét az egyesület. A kormányzat a munkás gyermekbarátok tekintetében elsősorban „*a szocialista nevelőmunka lehetőségeinek szűkítésére, az egész munka szigorú ellenőrzésére törekedett*”. Az állami gyermekvédelem fogyatékoságai miatt a hiányt pótló, gyakorlati munkát végző Magyarországi Munkások Gyermekbarát Egyesülete a Szakszervezeti Tanács segítségével fokozatosan újból megerősödött. 1922 októberétől nagyszabású „*Gyermeknyomor-enyhítő Akciót*” indítottak, majd 1924 októberétől önálló közlönnyel, a „*Gyermekbarát*”-tal jelentkeztek. A jelen keretek között nincs lehetőségünk az egyesület Horthy-korszak időszakában végzett tevékenységének és történetének részletes bemutatására, csak két területre térünk ki.

Az egyik a szociáldemokrata beágyazottságból fakadó gyermekek ideológiai nevelése, politikai szocializációjának kérdése. Ismert, hogy Európa több országában – 1931-ben 3 000 helyi munkás gyermekbarát csoportban 200 000 tag mintegy 300 000 gyermekkel – működött munkás gyermekbarát szövetség.²⁸

²⁸ A munkás gyermekbarát-mozgalom: világmozgalom. *Szocializmus*, 1931. p. 70.

E tömegmozgalom nemzetközi fejlődéstörténetében különböző időszakokat lehet megkülönböztetni. Míg az 1920-ig terjedő időszakban a gyermekjátékonsági akciók, tevékenységek domináltak, attól kezdve „a felnőttek céltudatos beszervezésével vezetett pedagógiai mozgalommá” vált, majd az évtized második felétől egyre inkább a szociáldemokrácia aktív önnevelési eszköze lett a gyermekbarát eszmeiség.²⁹ A magyar helyzet azonban más!

A magyarországi munkás gyermekbarátok Horthy-rendszerben való működéséről megállapítható, hogy a nemzetközi szociáldemokrácia által elvárt és remélt ideológiai, politikai nevelést nem tudta eredményesen folytatni a gyermekek és szülei körében. Miért? A kormányzat a hatóságok útján közvetett eszközökkel megakadályozta ezt. Egyrészt a sajtó révén és az egyházi szervezetek útján működésük szabályszerűtlenségének ismételt felvetésével és kétségbevonásával folyamatosan presszionálták az egyesületet. Vizsgálatot kezdeményeztek a gyermekbarátok „társadalomellenes működése tárgyában”, megnehezítették a jótékonsági célú rendezvények szervezését a magas engedélyezési díjszabással. 1929-ben belügyminiszteri rendelettel (201.260/1929. sz.) megtiltották a gyermekbarát csoportok munkásotthonokban és szakegyesületi helyiségekben való foglalkozásait. Másrészt a munkás gyermekbarátok működését „tiszttán szociális térre” kényszerítették, és az egyesületet (és csoportjait) szigorúan ellenőrizték, folyamatosan megfigyelték. Az ezzel is foglalkozó 1932-es miniszterközi értekezlet elvárásai alapján a további megmaradás érdekében elvégzett 1933-as egyesületi alapszabálymódosítás „önkéntesen” gyomlálta ki a „szocialista nevelés” legális lehetőségeit az egyesület életéből. Azt körütekintőbben és burkoltan lehetett csak tovább folytatni, és erre voltak is kísérletek az egyesület keretei között.

A másik terület, amiről röviden szólnunk kell, az az egyesület gyakorlati tevékenysége. A Horthy-korszakban, az I. világháború után a helyi egyesületek segélyalapokat hoztak létre a rászorulóknak segélyezésére, részt vettek a gyermeknyomor-enyhítő akciókban, a külföldi segélyek szétosztásában, a gyermeküdültetési akciók szervezésében. Kéthly Anna, Stern Szerén, Révész Mihályné, Kármán Elemér és mások irányításával tovább folytak a gyermekélelmezési, -felruházási, -nyaraltatási akciók, s 1927-től indult a hűvösvölgyi „napközi nyaraltatás”.

²⁹ Lásd erről: TÓTH, 1934, pp. 551–552.

Sor került a gyermekgondozónők rendszerének kiépítésére, „Anyasági tanácsadó” felállítására, kulturális programok, öntevékeny előadói csoportok és a „*A proletárgyermek napja*” gyermekünnepélyek szervezésére. A gazdasági válság, a munkanélküliség növekedése, a folyamatos belügyminisztériumi ellenőrzések ellenére az egyesület 1934-ben Árpádföldön (Cinkotán) saját üdülőbázist alakított ki. Az említett gyakorlati karitatív tevékenységek mellett jelentős célkitűzése volt a munkás gyermekbarátoknak az anyákat, csecsemőket, gyerekeket, fiatalokat érintő hivatalos jogszabályok, kezdeményezések széles körben való ismertetése, támogatása vagy éppen bírálata. Az egyesület által rendezett közgyűlések, jubileumi rendezvények, kiállítások, díszhangversenyek folyamatosan napirenden tartották a gyermekvédelem problémakörét. Az 1930-as évek végére a gyermekvédelem terén kibontakozó állami szerepvállalás térnyerése, az állandó egyházi, ideológiai támadások és anyagi nehézségek miatt a felosztás veszélye fenyegette az egyesületet, amelyre végül Magyarország német megszállását követően, 1944. június 16-án került sor.

„ÚJ UTAKON A GYERMEKBARÁTOK!” (1945–1948)

A II. világháború borzalmait követő egészségügyi és szociális krízis a leginkább védteleneket, az anyákat, lányokat és a gyermekeket sújtotta. Ez utóbbiak fizikai, biológiai és lelki sérüléseiről a „*Valahol Európában*” c. film adhat szemléletes, de csak részleges képet az utókornak. A háborús időszakot követő hazai párt-ifjúságpolitika története jól ismert. Konklúziója, hogy a gyermekvédelem, -nevelés, a politikai szocializáció stb., vagyis a gyermekkel való törődés állami (politikai) feladattá, kötelezettséggé válik. A tevékenységét újrakezdő Magyarországi Munkás Gyermekbarát Egyesület létét és jövőjét is a párt-ifjúságpolitika alakulása határozta meg.

A kommunista és szociáldemokrata párt 1945. március 8–9-i tanácskozása, majd megegyezése alapján a gyermekbarátok megváltozott működési elvek mentén folytathatták tevékenységüket.³⁰ A munkáspártok paritásos alapon vezették az egyesületet, és ide koncentrálták a gyermekekkel kapcsolatos összes

³⁰Lásd bővebben: P. MIKLÓS, 2006.

tevékenységüket. Az 1946. március 10-én rendezett, XVI. rendes éves közgyűlésükön Gyermekbarátok Országos Egyesületére (GYOE) változtatták meg nevüket, és elfogadták az egyesület részeként szervezett úttörő gyermekcsoportok szervezeti és működési szabályzatát is. Ezzel indult meg a gyermekbarát mozgalmon belül az egységes, 6–14 éves korosztályt tömörítő hazai úttörő gyermek- és serdülőmozgalom kiépítése.³¹ A kommunista párt hatalmi térnyerésével rövidesen sor került a gyermekbarátokon belül a régi szociáldemokrata vezetők félreállítására, majd Balassa Ottóné ügyvezető elnök 1948. február 5-i lemondása után a Gyermekbarátok Országos Egyesületének és helyi csoportjainak felszámolására, s ezzel párhuzamosan az úttörőmozgalom szovjet mintán való szervezeti kiépítésére.³²

„A GYERMEKBARÁT TÁRSADALOMÉRT!” (1992–)

A Rákosi-diktatúra felszámolta a „gyermekbarát tevékenységet”. 1956 november elején egy rövid, a Munkások Gyermekbarát Egyesületének újjáalakuló ülésére invitáló híradással találkozunk,³³ egykori tagjaik, barátaik találkozására mégis csak 1987-ben került sor. Összejövetelekre, emlékezésekre, kiállításokra került sor, majd 1989-ben a fővárosban megalakult a Gyermekbarát Mozgalom Baráti Köre is.³⁴

A társadalmi, politikai rendszerváltást követően, az 1990-es évektől „fenséges deklarációk és nyomasztó hanyatlás” jellemezte a gyermekek ügyeivel foglalkozók kormányzati szintű tevékenységét.³⁵ A változó társadalmi és gazdasági környezetben, a romló életkörülmények között a gyermekek helyzetéért, sorsáért felelősséget érző személyek körében ismét életre kelt a szervezetalakítás igénye. Végül a Hanti Vilmos szervezőmunkája révén megalakuló Magyarországi Gyermekbarátok Mozgalom létrejöttét az 1992. november 12-én tartott

³¹ Lásd erről: TIBORC, 1947.

³² Lásd erről részletesen ÓLMOSI Zoltán: Testvérharc. <http://gyermekbarat-tarsadalomert17-17.webnode.hu/testverharc/> Utolsó megtekintés: 2017. június 15.

³³ *Népszava*, 1956. november 4. p. 5.

³⁴ Lásd erről *A Múltunk Öröksége Alapítvány Tájékoztatója* (szerk. dr. SZABÓ Imre) 2017. 1. (38.) sz. pp. 6–7.

³⁵ Lásd erről: PAPP, 1993.

sajtótájékoztatót jelentették be.³⁶ A demokrácia, a szabadság, a humanizmus és az esélyegyenlőség alapelveit hangsúlyozó alapszabályát 1995. június 15-én fogadták el. Ebben, az 1917-ben alakult elődszervezethez hasonlóan, annak szellemi örököseként „a gyermekek szellemi, testi, lelki” nevelésének, szociális és érdekvédelmi képviselőjének szolgálatát foglalmazták meg.³⁷ Az újjászerveződött modern kori gyermekbarát mozgalom az ateista és vallásos világfelfogás pluralizmusát hirdető, szociáldemokrata értékrendet közvetítő apolitikus szerveződésként kezdett működni. Tevékenységéről – miként más hazai ifjúsági szerveződések, közösségek működéséről – a sajtóhíradásokban elvértve olvashatunk...

*

A munkás gyermekbarátok első egyesületének centenáriumi évfordulóján a fentebb már idézett költő, Juhász Gyula „nehéz időkben” írt soraival emlékezzünk a nélkülöző gyermekek boldogabb gyermekkoráért elkötelezetten küzdő, korai gyermekvédőkre:

„Mienk a hely a nap alatt,
Míg szívünk bátor és szabad!”

IRODALOM

A Múltunk Öröksége Alapítvány Tájékoztatója (szerk. dr. SZABÓ Imre) 2017. 1. (38.) sz. pp. 6–7.

GERGELY Ferenc összeáll. (1997): *A Gyermekbarát Mozgalom története és válogatott dokumentumai (1917–1997)*. Szerk.: Ólmosi Zoltán. Kiad.: A Magyarországi Gyermekbarátok Mozgalma, Budapest.

GERGELY Ferenc (2017): Így kezdődött. *Taní-tani Online* http://www.tani-tani.info/igy_kezdodott Utolsó megtekintés: 2017. június 15.

L. JUHÁSZ Ilona (2014): A Károly király gyermeknyaraltatási akciói 1918 nyarán – 2. Magyarországi gyerekek nyaralása Ausztriában. A korabeli sajtóhírek alapján. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 16. 3. sz. 123–145.

³⁶ A mozgalom bejegyzésére 1992. október 12-én került sor. Baloldali gyermekbarát-mozgalom. *Népszava*, 1992. november 13. p. 7.

³⁷ Lásd bővebben: GERGELY, 1997, pp. 233–234.

ÓLMOSI Zoltán: Testvérharc. <http://gyermekbarat-tarsadalomert17-17.webnode.hu/testverharc/> Utolsó megtekintés: 2017. június 15.

P. MIKLÓS Tamás (2006): Az úttörőmozgalom megalakítása és szervezeti fejlődése '45-'47-ben. Zárótanulmány. In: Trencsényi László (szerk.): *A Magyar Cserkészfiúk Szövetsége és az úttörőmozgalom „egyesülése” 1948-ban*. Kiad.: A Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 23–25.

PAPP György (1993): Gyermekek helyzete a rendszerváltás után. *Gyermekbarát*, 1993. szeptember.

TÓTH József (1934): A gyermekbarát mozgalom célja és eszközei. *Katolikus Szemle*, 1934/9. sz. 551–552.

HIVATKOZOTT NAPILAPOK, FOLYÓIRATOK

Belügyi Közlöny, 1919. január 12.

Budapesti Hírlap, 1887. november 12., 22.; 1889. június 3.; 1890. május 5.; 1906. február 26.

Budapesti Közlöny, 1887. december 13.; 1888. április 4., július 3.; 1889. március 30.; 1890. január 3.; 1897. február 16.; 1914. január 31.

Fővárosi Lapok, 1887. november 7.; 1888. január 16., január 30.

Hivatalos Közlöny, 1897. március 1.

Népszava, 1913. március 1.; 1914. június 14.; 1917. március 21., május 30., június 15., 16., 17., 24., július 8.; 1929. május 29.; 1931. május 31.; 1992. november 13.

Pesti Napló, 1914. június 18.

Protestáns Egyházi és Iskolai Lapok, 1887. november 20.

Szocializmus, 1931. (XXI. évf.)

Vasárnapi Ujság, 1887. 45. sz.



EGY KÖTELEZŐ KURIÓZUM

(TAMÁSKA MÁTÉ és SÁRKÁNY PÉTER szerk.: *A tanulás helyei: iskolaépítészet* Martin Opitz Kiadó, Budapest 2017)

A kiadvány a TÉRformák – TÁRsadalomformák (TÉRTÁR) sorozat 1., bevezető köteteként a Martin Opitz Kiadónál jelent meg 2017-ben. Borítója ötletes (az Auri Grafika munkáját dicséri), figyelemfelkeltő, és nagyszerűen kiegészíti a kötetben előforduló tanulmányok alternatív iskolaépítészeti formáit. Egy faiskola képe tárul elénk, mintha a természet sajátos módon törne be a hagyományosan megszokott iskolai térbe, de akár az is elképzelhető, hogy a falak nélküli természetben, a fák ágai között, magasan és a szabad ég alatt zajlik a képen látható vidám és játékos tanulás részlete. A borító eszembe juttatja Gyarmathy Éva pszichológus szavait, aki egy 2017 decemberében adott interjújában korunk „újabb” kultúraváltásának következményeire hívja fel a figyelmet. A gyerekek kezdetben kalandozva, véletlenszerűen tanulnak. Egy gyerek idegrendszere akkor válik éretté az iskolára, amikor képes a módszeres tevékenységre, vagyis felkészült az írásbeliség kultúrájának befogadására és művelésére. Csakhogy ma már le lehet vadászni az információt kalandozással is bármikor a virtuális térben. A szabad kalandozást és a módszeres tanulást fontos összeegyeztetni, így a rengeteg mozgásnak, a művészeteknek vagy a stratégiai játékoknak – vagyis a heurisztikus, probléma alapú és megoldásközpontú módszereknek – nagyobb szerepet kellene biztosítani az oktatásban. Ha tömören-röviden szeretném összefoglalni a kötet tartalmát, akkor az előző mondatomat csak annyival egészíteném ki, hogy ez a fajta tanulás új, élő, flexibilis tanulási tereket igényel; ennek bizonyítását hivatott igazolni a szerkesztőpáros munkája.

A kötet több szálon is erőteljes benyomást kelt az olvasóban. Az igényes megjelenésen túl a tartalmas belbecs is kitűnik – a 9 kortárs tanulmány közül 7 német, illetve angol nyelvterületről való fordítás, kettő pedig magyar szerzőtől való –, 139 oldalon keresztül, sokatmondó fotók, tervrajzok illusztrációival együtt egy, a neveléstudományban, illetve az építészettörténetben és a szociológiában is hiánypótló művel találkozunk.

Hat írás a Tanulmányok és három a Műhely „rovat” alá illeszkedik – a *Szociálpedagógia* folyóirat mintájára. Ez utóbbiak azonban éppúgy komoly tanulmányok, mint az ezeket megelőzők. A hat tanulmány az iskolai terekről, az iskolaépítészet változásairól ad egy-egy átfogóbb képet, míg a többi három egy-egy konkrét iskolára vonatkozóan mutatja be a speciális tereket. Mindegyik tanulmányra jellemző, hogy egy adott nemzet, kor és iskolatípus sajátos teréről nyújt kritikai elemzést. Muhi Mária pszichológus ajánlásában hangsúlyozza a pedagógusokat, akik mindenképpen haszonnal forgathatják a kötetet, általa inspirációt kaphatnak arra is, hogy a már meglévő tereket a munkahelyükön újragondolják, hiszen a „jó iskolaépület szó szerint teret ad a jó pedagógiai célok megvalósulásának” (8. o.).

Tamáska Máté – aki a sorozat szerkesztője, és aki a tanulmányokat német és angol eredetiből fordította – bevezetőjében segít tematikus szemmel is láttatni a tanulmányokat, amelyeknek egy része mikroszinten, a felhasználók oldaláról közelíti meg az iskolaépítészetet, másik része pedig makroszinten, azaz a tervezők és a társadalom oldaláról. Hangsúlyozza, hogy a tanulmányok olvasása közben meglehetősen egyoldalú képet kaphat az olvasó arról, hogy a hagyományos iskolaépületek, az elődeink, sőt nagy valószínűséggel gyermekkorunk iskolái (1960-1980-as évek) mennyire híján voltak a kreativitásnak, a szabad, merész térkialakítási megközelítéseknek. Holott az adott korban, a maguk nemében még különlegesnek is számíthattak, illetve ezzel együtt számtalan eleme fellelhető volt a korszerű oktatásnak a hagyományos iskolák falain belül is. Az építészek az akkori igényeket egyaránt figyelembe vették, és azokhoz igazították a tanulás helyeit (pl. dísztermek, sportpályák, munkalaborok); amiként már akkor is voltak kiemelkedő pedagógusok, akik a rendelkezésükre álló tértől függetlenül is maradandó pozitív élményt tudtak adni diákjaiknak. Bármennyire is súlyos és meghatározó szerepe van – többek között környezetpszichológiai, szociálpedagógiai, neveléstudományi, építészeti – a tér „emberformáló” hatásának, az a pedagógusok és a tanulók jelenlétével együtt telik meg tartalommal és minőséggel. Tamáska Máté bevezetője alapos összefoglalását adja a kötetben szereplő főbb gondolatoknak, hasonlóságoknak és különbségeknek. Hasonlóság például az, hogy a tanulmányok írói egyetértenek abban, hogy a reformpedagógia térszemlélete olyan konfliktust idézett és idéz ma is elő a

didaktika és annak térbeli lehetőségei között, amelyet mielőbb célszerű feloldani. Elsősorban azzal, hogy a pedagógusok bátrabban építsenek az őket körülvevő terek, alapanyagok, berendezési tárgyak minél változatosabb kihasználására. Továbbfűzve ezt a gondolatsort, hozzátenném, hogy merjék újragondolni a tanulásról alkotott fogalmaikat, ami azért is aktuális, mert talán soha nem volt még ennyire látványos és kiélezett a különbségtevés az egyes generációk időtöltése, viselkedése, munkához való hozzáállása stb. között, mint napjainkban. Bár a tanulmányokban nem esik róla szó, azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az egyes koroknak, iskolatípusoknak és vezetőknek milyen képük volt a tanulásról, milyen definíciókat határoztak meg arról, hogy hogyan zajlik egy sikeres tanulási folyamat, milyen optimális belső és külső tényezők szükségesek hozzá.

Piet Tutenel és Sarah Coorevits *Nem csupán egy tégl a falban: a tanító tér* című írásának a kötet elejére helyezése szerencsés választás. Tisztáz olyan fogalmakat, mint a tér pedagógiája, különbséget tesz a tér és a hely között, illetve rávilágít az iskolai térben leképeződő társadalmi értékrendre is. Már az első mondatával felhívja a figyelmet saját *környezeti vakságunkra*, miszerint az iskolára és a nevelés tárgyi környezetére tulajdonképpen sokan még ma is csupán mint a tanulás hátterére tekintenek, mintha a tanítás-tanulás egy helyfüggetlen folyamat lenne. Álláspontja szerint sürgős paradigmaváltásra van szükség, hiszen el kell fogadnunk, hogy „az iskola mint intézmény és mint épület a jövőben is meghatározó lesz a társadalom és ezen belül a gyermekek és családjaik életében” (17. o.). A szerző ezen állítása még akkor is aktuálisnak tekinthető, amikor az antipedagógiák vagy a *homeschooling* egyre nagyobb teret hódít, még hazánkban is. A szerző hivatkozik Berris és Miller három speciális környezeti dimenziójára, amelyek mentén – egykor is, ma is – leírható a gyermek és tanulási környezetének kapcsolata: (1) a tér mint a szabadságot és a felfedező kedvet támogató szerepe, (2) a színek, fények, hangok, anyagok plasztikussága, (3) a külső szabad tér és a belső terek integrációja. Ám ezen kapcsolatára – úgy tűnik – a reformpedagógiák képviselői sokkal tudatosabban építettek, mint a többségi iskolák vezetői. Így például említésre kerül Friedrich Fröbel, Rudolf Steiner, Maria Montessori, illetve Loris Malaguzzi a Reggio Emilia oktatási rendszer kidolgozója, akinek

pedagógiai koncepcióját részletesen is megismerhetjük a tanulmányból. Malaguzzi tanító térről beszél, amely a tanár-diák viszony és a diákok közötti kapcsolatok után a harmadik oktatási interakciós szint. A tanulmányból kiderül, hogy az első empirikus kutatások a tér pedagógiájával kapcsolatban az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban születtek meg. Ezek az eredmények azonban sok esetben megkérdőjelezhetők, mivel számos lehetséges változót figyelmen kívül hagytak. A kutatások azonban a mai napig zajlanak, finomodnak. Megtudjuk, hogy Yi-Fu Tuan társadalomföldrajzi elmélete szerint a *tér* absztrakt, matematikailag is körülírható, és inkább a mozgást szolgálja (pl. reptér), ezzel szemben a *hely* kulturálisan kötöttebb, sőt szubjektívebb, inkább fix pontokat jelöl (pl. lakás). Ebből a megközelítésből vizsgálva az iskolai tér pedagógiáját, a tér és használója közötti kölcsönös viszonyrendszert új megvilágításban láthatjuk. Ebben a megvilágításban pedig dominánsan benne van az is, hogy egy adott kor és társadalom mit gondol a gyermekorról, a tanulásról, illetve a nevelésről. Megfontolandó az a gondolata, miszerint a tanítóképzésben nagyobb hangsúlyt kellene kapnia az építészeti alapismeretek elsajátításának is. Ez a gondolat azért is értékes, mert hajlamosak vagyunk megfeledkezni arról, hogy az adott munkahelynek nemcsak használói, de aktív fel- és kihasználói is vagyunk, amellyel láthatatlanul is folyamatos interakcióban állunk.

Tánczos Tibor *Az iskolaépítészeti modellek evolúciója a történeti fejlődés tükrében* c. írása doktori kutatásának összefoglalóját nyújtja. Holland, svájci és németországi tanulmányúttjai során meglátogatott 20. századi oktatási épületek téralakítási modelljeit vizsgálta meg, de számos amerikai és magyar példát is hoz, sőt a hatályos jogszabályokat is óvatos kritikával illeti. Alaprajzokkal színesített munkája révén látványos összehasonlítást tesz lehetővé az egyes épületek és felfogások között. Bemutatja a *folyosós-cellás iskolák* épülettípusát, amely hazánkban a mai napig normaként él; a hagyományos iskolák közösségépítő közlekedőtereinek egyes változatait és ezeknek 20. századi fejlődését, amelyek egy-egy iskolaközösség szociális magjaként működnek. Összefoglalójában lényeges szerephez jut az a pedagógiai hátrány, amely az új terekben való hagyományos oktatási formák eleve kudarcra ítéeléséhez vezet. Ez a hátrány pedig nem más, mint a pedagógusok megfelelő tájékoztatásának, kiképzésének hiánya, példának pedig a New York-i Ford Alapítvány egyik kezdeményezését

hozza föl, az 1950-es évektől működő Oktatási Létesítmények Laboratóriumát, amely „azzal a céllal dolgozta ki a nyitott alaprajz koncepcióját, hogy hatékony fizikai környezetet teremtsen az olyan pedagógiai innovációk számára, mint a személyiségközpontú oktatás vagy a több tanár együttműködését igénylő tanulás (team teaching)” (41. o.). A jövő iskoláiról azt mondja, hogy a kommunikáció és az eltérő tanulási módok ösztönzésének igénye egyre inkább a *nyitott terű, tájszerű* kialakítást fogja előhívni a megrendelők felől. A terek képesek lesznek egy barlang, egy oázis vagy egy tábornút atmoszféráját megteremteni, ezenkívül több, kisebb, ám karakteres terek fogják alkotni ezeket az iskolaépületeket. Utolsó fejezetében összegzi a hazai iskolatervezés gyakorlatainak tanulságait, és megállapítja, hogy a többségi tanulási környezetnek is *személyközpontúvá* kell válnia ahhoz, hogy a lehető legjobban tudjon illeszkedni az egyes tanulók eltérő szükségleteihez és a különböző tanulási stílusokhoz.

Franz Hammerer tanulmánya – *Az iskolai terekről másként* – a tanulás és a tér összefüggő szerepéről szól, amely szerepet az európai iskolaépítészetben nagyban fogja befolyásolni a használókkal való szoros együttműködés az iskolák megtervezésekor. Leszögezi: „a terek hatnak, és mint a pedagógia médiumai, az oktatási folyamat fontos részei. [...] Sokkal közelebb állunk a valósághoz, ha a tereket érzelmileg telített konstrukcióként fogjuk fel” (56. o.). Ő is hivatkozik empirikus kutatásokra, amelyek azt igazolták, hogy a pozitív kisugárzású iskolai környezetben kevesebb a vandalizmus, kevesebb tanuló betegszik meg. Az építészeti formák és a színhasználat ugyanis hatással van a test fiziológiai folyamataira. Hammerer felmérései a 2000-es évek elején ugyancsak visszaigazolták, hogy az iskolai környezet térvilágának pozitív megváltoztatása (pl. a közlekedésre használt folyosók közösségi térré alakítása, a hagyományos osztálytermek átalakítása differenciált csoporttermekké) hatással van a tanulók szociális viselkedésére. A tanárok visszajelzéseiből az derült ki, hogy csökkent az agresszív kirohanások és jelentősen visszaesett a súlyos konfliktusok száma. Bemutatja, milyen szakmai paradigmaváltás zajlott le az utóbbi két évtizedben az ausztriai alsó tagozatos iskolákban, például a heti munkaterv lépett a tanórai munkaterv helyébe, nőtt a gyerekek önálló és kooperatív munkavégzését támogató feladatok mennyisége, nagy hangsúlyt kapott a projektmunka – iskolai szinten is – és a beszélgetőkörök. Ehhez egy új térformát kellett kidolgozni, ami

a *klaszterkonceptióra* épült. Ennek lényege, hogy az aulából – amely az iskola középpontja, Hentig és Hammerer megfogalmazásában a demokráciatanulás folyamatának elősegítő tere, amit minden évfolyam közösen használ – nyílnak a klaszterek. A klaszter 4 osztályteremből, 1 piactérből, 1 szabadtéri osztályteremből, 1 teraszról és 1 tanári szobából áll. A terek nyitottak, átjárhatók és az üveg válaszfalak révén részben beláthatók is, a transzparencia elől azonban van lehetőség az „elbújásra” – ezt a célt szolgálja például a terasz és a télikert, vagy az olyan mobilizálható elemek, amelyekből a tereket elválasztó egységek építhetők a gyerekek által. A tanulás tere pedig nem kizárólag az osztályteremre korlátozódik, hanem bárhol megtörténhet a klaszteren belül. A flexibilis bútorok és a *transzparencia* egyenesen előhívja a *pedagógusok közötti kooperációt* (co-teaching) vagy teammunkát is. Az egyik iskolapéldáról olvashatjuk, hogy kivették a menza terét az iskolából, mondván, hogy az a nap nagy részében kihasználatlanul állna. Ezért az aulához csatlakozó tágas térbe vihető asztaloknál fogyasztható el az étel. Magyarországon a közétkeztetés törvényileg szabályozott (A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény, 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 37/2014. (IV. 30.) EMMI rendelet a közétkeztetésre vonatkozó táplálkozás-egészségügyi előírásokról), rögzíti a gyermekétkeztetés alapjait, hogy milyen ételek vihetők be az óvodák-iskolák épületébe, egyáltalán bevihetők-e, hol melegíthetők stb. Bár a törvény értelmében a szülők rendelkezhetnek másként is – például úgy, hogy egyáltalán nem kérnek a közétkeztetésből –, és nincs akadálya annak, hogy az önkormányzatok által biztosított vagy az otthonról bevitt tízórait a tanulók az iskola éttermében, vagy / és egy erre a célra rendszeresített helyiségben (teakonyha vagy más, jól felszerelt étkezőhelyen) fogyaszthassák el. Mindenesetre, ha nincs mögötte indokolt – akár építészeti, akár szociálpedagógiai – koncepció, a menza nélküli iskola jelenleg inkább közfelháborodásnak adna otthont, mintsem elismerő tapsnak.

A tanulmány utolsó fejezetében olvasható az oktatási intézmények *21. századi építészeti chartája*, amelyet Bécsben adott ki 2010-ben egy tanárokból, építészekből és iskolavezetőkben álló csoport, pontosabban az általuk létrehozott schulUMbau (iskolaÁTépítő) fórum. A chartának a tanulmányban idézett 11 pontja tulajdonképpen esszenciáját adja mindannak, amiről az eddigi tanulmányok is szóltak, illetve, amelyeket a kötet következő

írásai továbbberősítenek. Muhi Mária ajánlásában nem véletlenül hívja fel a figyelmet arra, hogy ezzel a chartával minden pedagógusnak érdemes lenne megismerkednie.

Maja Lorbek tanulmánya – *Régi terek új lehetőségei...* – az iskolafelújításokra tér ki. Az iskolafelújítások előhívójaként a 19. századi poroszországi iskolatípus Európában is meghatározó példáját említi, amelynek alapegysége a homogén tanulócsoport volt. Mindaz tehát, amit a klasszikus osztályteremről, az iskola épületéről gondolunk és szabványairól tudunk, innen eredeztethető. Az iskolaépítészet azonban nem mindenütt vette fel a versenyt a társadalmi változásokkal, a közösségek átalakulásával, sem pedig olyan törvényi előírásokkal, mint az egész napos iskola bevezetése, vagy – mint azt a hazai példák közül jól ismerjük – a mindennapos testnevelés előírása. Lorbek írásában öt ausztriai iskola tervrajzán keresztül kapunk egy látképet az 1848–2014 közötti időszak különböző építészeti koncepcióiról. A 81. oldalon látható táblázat áttekintést ad az egyes építészeti korszakokra jellemző épületszerkezeti, iskolaszervezeti, politikai, demográfiai és gazdasági ismertetőjegyekről. Az utolsó két fejezetből megismerhetjük a bécsi iskola-karbantartási program előnyeit és hátrányait, és a jövő azon meghatározó feladatát, amely az iskolai épületállományok fejlesztését kell, hogy megcélozza, még hozzá *empirikus kutatásokra alapozva*.

Christian Rittelmeyer tanulmánya – *Az iskolaépítészet hatása a diákokra: nemzetközi kitekintés* – elején egy olyan, 2009-ben folytatott saját vizsgálatot mutat be, amelyben 40 gimnazistát kértek meg arra, hogy mondják el véleményüket megadott szempontok mentén két iskolaépület fotójáról. Bár a recenzióknak nem feladata a vizsgálatra vonatkozó észrevételeket kritikai górcső alá venni, mégsem hallgatható el, hogy szembeűnő a két kép közötti lényeges különbségek sora; ezek akár a vizsgálat eredményeinek megkérdőjelezhetőségét is sugallhatják. (Gondolok itt többek között arra, hogy az első képen szereplő, nívódíjjal kitüntetett berlini épületnek csak a terve látható, míg a második képen terv helyett egy valódi fotó szerepel egy kölni iskoláról. Ez utóbbiról adja magát az az eredmény, hogy sokkal színesebbnek, barátságosabbnak látják a diákok, hiszen a képen még emberek is szerepelnek.) Ezzel együtt a lefolytatott vizsgálat hasznos és értékes, hiszen olyan tényre is fény derült, miszerint az iskolaépület egészét és annak részleteit a diákok *megszemélyesítve érzékelik* és

írják le (lelkesítő, dermesztő, élénk stb.). Ez is alátámasztja azt, hogy az ember antropomorfizáló képességének igenis meghatározó szerepe van akkor, amikor a környezetéről gondolkodik. Az írás további kérdéseket vet föl az olvasóban – azt mindenképpen, hogy hogyan lehetne egy hasonló vizsgálatot hazánkban is kivitelezni. Rittelmeyer is felvet további kutatásra javasolt témákat, például azt, hogy az építészeti környezet miként befolyásolja a gyermekek véleményét a pedagógusról. Szorgalmaz egy olyan *továbbképzést* is, amely során az építészek és építési hatóságok megismerkednének az empirikus kutatások eredményeivel és a felhasználók esztétikai igényeivel is.

A Katharina Rosenberger *Iskolabútorok hatása az oktatásra: alkalmazott kutatómódszertan* című tanulmányában szereplő projekttel röviden találkozhattunk már Franz Hammerer írásában is. Ő és Rosenberger vezették azt a kutatást, amelynek középpontjában egy speciális asztal állt. Maga az asztalforma egy korábban nem létező iskolabútor-formát kapott, amely használatának köszönhetően megváltozott a tanulók és pedagógusok térérzete. Elméleti hátterét az 1980-as évek végén lezajlott *posztmodern geográfia* térbeli fordulata szolgáltatja, amely utat nyitott egy transzdiszciplináris diskurzus előtt, ennek révén pedig új értelmezést nyert a társadalom térbelisége, ez pedig egyenesen vezetett a „body and material-cultural turn” paradigma megfogalmazásához. A testi és anyagi kulturális fordulat szerint „az emberi test és az általa használt, illetve az őt körbevevő tárgyak egyaránt aktív alakítói a konkrét cselekvési helyzetnek” (101. o.). A tanulás egy társadalmi kontextusba ágyazott, tárgyi valósághoz és lokalitáshoz köthető testi és mentális cselekvés. A tanulmányból pontos képet kapunk a kísérlet lefolytatásáról, az asztalnak – mint a szociális interakciókban aktívan szerepet kapó tárgynak – a főszerepéről. A kutatók filmfelvételeket, fotókat elemeztek, interjúkat készítettek, és ezek alapján már némi előzetes eredményeket is megállapíthattak. Ezek a következők: *a)* az iskolabútorok elrendezése fontos didaktikai eszköz, *b)* a jól megtervezett bútorok segítik a kommunikációt, *c)* a bútorok révén új tér keletkezett, amely megváltoztatta a tanító helyzetét és tanítási módját is.

Antje Lehn és Renate Stuefer írása egy gyerekek munkáiból készült „repülő osztályterem” elnevezésű kiállítást taglal. *Ha a tér szilárd alapot ad, a lelkem szárnyalni kezd: egy kiállítás margójára* című összefoglalásukból

kiderül, miről árulkodik a *gyerekek térpercepciója*, milyen életnagyságú térinstallációkban érzik magukat jól, és hogyan alakítanak minket ezek a megváltozott terek. A kiállításhoz kapcsolódóan kötet is készült, amelyben megkérdőjeleződtek az iskolai építészet standardjai. Amellett, hogy a kiállítás részleteibe is betekintést nyerünk, megismerkedünk Martina Löw nevével is, aki egyik térszociológiai munkájában hangsúlyozza, hogy a térrel kapcsolatos fogalmaink egy kétszintű fejlődés-lélektani folyamat során alakulnak ki: *a)* a percepció szintjén, *b)* és a téralkotás nyomán. A gyermekek aktív, cselekvéses világmegismerő, világfelfedező tanulási folyamatában a téralkotás képessége egyben gondolkodásfejlesztő tanulási folyamatot is jelent, mindez pedig kihat a viselkedésükre is. A kiállítás célja a dialógus volt, illetve az iskolaépítészet újrafogalmazása és kritikai újrafogalmaztatása, ezért célcsoportját nemcsak a gyerekek, hanem a pedagógusok, építészek és a döntéshozók is képezték. A szokványos tárgyak nem szokványos használata, a megszokott rendről alkotott fogalmaink megkérdőjelezése, a határok eltolódása, az elidegenítés, kibővítés mind a kreativitás szemet gyönyörködtető és szellemi kihívást okozó eszköze lett a kiállításon, amely eddig több ezer látogatót vonzott már. A kiállításon és a hozzá kapcsolódó köteten kívül a szervezők egy filmdokumentációt is készítettek, amelyen jól látható, mit is élnek át a gyermekek egy ilyen projekt alatt. A projekt különlegessége, hogy a látogatókkal készített interjúk is elemezhetővé váltak, az ő véleményüket aktívan, egyedi és játékos módon is bevonták a kiállítás értékelésébe (pl. hagyható hangüzenet, egyes padok kommunikációs üzenő felületként funkcionálnak).

Anna Popelka és Georg Poduschka a *Bildungscampus Sonnwendviertel: egy új iskolamodell kísérlete* című írásában két iskolát tervező építész munkáját ismerjük meg. A pályázati kiírásban – amit megnyertek – új szint jelentett, hogy a tervezéshez alapul vehették a leendő iskola pedagógiai alapprogramját és a modern pedagógiai felfogások alapelveit. Ezenkívül rendkívül fontos és unikálisnak tekinthető az a *környezettudatos szemlélet*, amelyet a tervezők megvalósítottak. Alacsony energiafogyasztású épületről van szó, amely elraktározza a gyerekek testmelegét is, napelemek szolgáltatják az áramot, a szellőztetés is korszerű, a fenntartható fejlődést elősegítő technikával zajlik. A bécsi új főpályaudvar közelében felépített iskolacentrum a *campus* modellt követi,

vagyis egyszerre ad otthont az óvodának, az alsó és felső tagozatos általános iskolának, összesen 1100 gyermeknek. A korábban megismert klaszterek és piacterek (főterek) alkotnak egy-egy „falut”, egy falu pedig kb. 100 gyermeket és pedagógust fogad magába. Az osztálytermek négyzet és nem téglalap alakúak, a székek magassága állítható, a bútorok mozgathatók, és rengeteg a fény. Figyelemreméltó, hogy milyen típusú termek találhatók az épületben a tantermeken kívül: hármastagolású süllyesztet tornaterem, gimnasztikaterem, könyvtár, ebédlő, számítógépterem, műhely, zeneszoba, fizika- és kémialabor. A tájékozódást egy speciális színkódrendszer segíti elő, az épületrészek pedig átjárhatóak kívülről is „a kerttől a menekülési lépcsősorokon keresztül a tetőtéri teraszokig” (125. o.).

Végezetül ismét Tanczos Tibor írásával találkozunk, amely egyben a kötet záró tanulmánya: *Élményközpontú belsőépítészeti partneri tervezéssel a berlini Erika Mann Általános Iskolában*. A szerző egy 2002-ben elindult német iskolafelújításhoz kapcsolódóan arra kereste a választ, hogy az intenzív érzelmi hatást kiváltó, interaktív, karakteres belsőépítészeti terek miként segítik elő a tanulók nevelését. Az iskola az élménypedagógiát követi és az integráció szellemében folytatja oktatási tevékenységét, e kettőt pedig különösen a drámapedagógia módszerével kapcsolja össze.

Az épület egésze egy történeti keretbe, egy sárkányos mesébe ágyazódik, amely szimbólumrendszerével, színeivel és légiés formáival végigvonul a belső tereken, valamennyin. Az iskolaigazgató, a megrendelők egyikeként konkrét kéréseket is megfogalmazott már a tervezés elején. Impozánsnak tekinthető az a kérése, miszerint a pihenésre és tanulásra szolgáló ülőhelyek olyan „tájat” alkossanak, amely „lehetőséget ad az önálló döntésre, és azzal a felelősséggel ruházza fel a gyerekeket, hogy saját maguk tapasztalhassák meg és fedezzék fel a lehetőségeket, és saját maguk határozzák meg, milyen pózban akarnak házi feladatot írni vagy tanulni” (132–133. o.). Az épület fenntarthatóságához hozzátartozik a tartós alapanyagok felhasználása a kivitelezéskor, például az éghetetlen teherutóponyva, a masszív fémlemez vagy a keményfa. Ebben a projektben is igénybe vették a diákok véleményét, a diákszékekkel és a pedagógusokkal közösen vágta bele a tervezésbe, és párbeszédet folytatott velük a kivitelezés egyes fázisainál is. A közösségi tervezés még ezen is túlmutató,

példaértékű kooperációról tanúskodik, ugyanis az építész stúdió társául szegődött a Berliini Műszaki Egyetem Építészeti Tervezés és Épületszerkezetek Tanszéke, ahol erre a célra egy speciális tervezőszemináriumot hirdettek. Sőt, a környék lakossága is lelkesen csatlakozott, és a projekt sikeres elkészülése nagyban köszönhető volt az ő anyagi hozzájárulásuknak is.

A fordítások minősége külön figyelemreméltó. Tamáska Máté lendületes, lelkes attitűdje áthatja az egyes tanulmányokat. Az egész kötet arra érdemes, hogy minden pedagógus és leendő pedagógus, iskolaépítész polcán ott álljon. A pedagógiáról, a nevelésről-oktatásról való eddigi gondolkodásunkat képes megbolygatni, felpiszkálni, sőt egyenesen felcsigázni, és így együtt tette kész állapotba juttatni. Hatalmas erővel és bizonyított, már jól bevált és kevésbé jól bevált, de kipróbált példákkal világít rá korunk izgalmas küzdelmére, amit a különböző iskolai terekben folytatunk a gyerekek figyelméért, belső motivációjuk felkeltéséért, az eredményes tanulásért és a sikeres tanításért, sőt tulajdonképpen önmagunk jóllétéért is. Hiszen gyakorlatilag második otthonunk a munkahelyünk, amit hivatásunk terepéül mi magunk választottunk. Sokkal nagyobb beleszólásunk és szabadságunk van ennek formálásában, mint azt hinnénk. Apró változtatásokkal mi magunk is funkcionálisabbá, praktikusabbá, előnyösebbé, hívogatóbbá, szebbé és marasztalóbbá tehetjük iskoláinkat.

A kötet célját sikeresen elérte, hiszen nem egyszerűen csak elemzések olvashatók benne, hanem javaslatok is megfogalmazást nyernek, meggondolásra és megvalósításra váró ötletekkel is gazdagítja olvasóit. Mindenképpen izgalmas várakozás elé nézünk, ha az építészet és a társadalomtudomány határán mozgó könyvsorozat olyan további szöveggyűjtemények megjelenésének is teret biztosít, amelyek az iskolaépítészetről való tudásunkat tovább bővítik. Így például szintén hiánypótlást jelentenének a neveléstörténet oldaláról, a legkülönbözőbb iskolaépületekként funkcionáló tereknek (pl. remetelakok, templomok, csűrök, gyárak stb.) korokon átívelően történő bemutatása; a középiskolák vagy az egyetemi épületek összehasonlító vizsgálata; Dúll Andrea környezetpszichológiai tanulmányai; Jeney Lajos iskolaépítész egykori gondolatai; annak megmutatása, hogy más európai, amerikai, japán stb. kultúrákban milyen iskolai és iskolán kívüli tanulási terekkel találkozunk; illetve, hogy a jelen fiatal építészei hogyan vélekednek például a jövő osztálytermeiről. Az inter- és transzdiszciplináris

ágazatközi együttműködés ezáltal tovább folytatódhatna, még ha egyelőre csak papíron is.

Amiként arra már a recenzió elején utaltam, nem tudni, hogyan alakul hazánkban az iskola jövője, illetve, hogy milyen lesz a jövő iskolája. Van olyan elképzelés miszerint az iskola szerepe jelentősen meg fog nőni (reskolarizáció), és van olyan vélemény is, ami szerint az iskolák sorra fognak eltűnni (deskolarizáció). Az előbbi folyamatban előfordulhat, hogy az iskolák tudásközpontokká alakulnak, vagy éppen a közösségi élet színtereivé válnak – Jenei Lajos szavaival élve nevelési központokká. Az utóbbi folyamatban elképzelhető, hogy az iskolát mint rendszert felváltják a tanulási hálózatok, mivel maga a társadalom is hálózatosodik, vagy éppen hogy eltűnik az iskolarendszer fogalma, és a tanulás a továbbiakban csak az egyén feladatává válik. Alakuljon bárhogyan is hazánkban a jövő iskolája, a Tamáska Máté és Sárkány Péter által szerkesztett kötet felsőoktatásban való megismertetése és kötelező olvasmánnyá tétele feltétlenül és sürgetően javasolt.

Szarka Emese

BESZÁMOLÓ „A SZÖVEG SZEREPE A PEDAGÓGIÁBAN” C. SZAKMAI MŰHELYKONFERENCIÁRÓL

„A szöveg szerepe a pedagógiában”: ezzel a címmel rendezett szakmai műhelykonferenciát Vácott az Apor Vilmos Katolikus Főiskola 2017. november 16-án. A résztvevőket dr. Molnár Krisztina szakfelelős, tanszékvezető főiskolai docens köszöntötte, aki a későbbiekben moderátori és előadói szerepet is vállalt az eseményen. A rendezvényt Libor Józsefné dr. tanszékvezető főiskolai tanár, az intézmény rektora nyitotta meg. A tudományos esemény célja a műhelyszellemnek megfelelően az volt, hogy találkozási felületet adjon a pedagógusszakma képviselői, kutatói, oktatói és hallgatói számára az aktuális és némely esetben periférikus tematikák megvitatására.

Az első előadást *Szembesülés szöveges önmagunkkal – Alkalmazott szövegtípusok és gyakorlatok a kritikai gondolkodás, az empátia és az önismeret fejlesztéséhez* címen tartotta meg dr. habil. V. Gilbert Edit egyetemi docens a Pécsi Tudományegyetemről. A felvezetésben a szabad előadásmód fontosságát hangsúlyozta, valamint az olvasás stratégiai szerepének fontosságát a jelentések dekódolásában. Az előadó a következő gondolatokat vázolta fel szabad előadásában. Napjainkban komoly kihívás az írott szövegek elolvasására való ösztönzés, még a magyar szakos hallgatók között is. A meggyőzés eszköze egy olyan szellemi állapot kialakítása, amelyben a tanítvány megtapasztalja mestere hitét a tárgyában, illetve amelynek során az adott olvasmányról szóló beszélgetés, a jó kérdezéstechnika és a saját élettapasztalatokkal való összevetés, az érintettség élménye áll a középpontban. A beszélgetésben a másokra való odafigyelés által az ismeretek is jobban elmélyülnek. Fontos, hogy minden emberben kialakuljon az asszertív kommunikációs stratégia, a minőségi közéleti magatartás. A hallgatóságból érkezett kérdés kapcsán kifejtette, hogyan lehet egy általános iskolás korú gyermek olvasási kedvét felkelteni. Felhívta a figyelmet az alkotó pályázatok kiírására, a képi és vizuális fejlesztésre, akár könyvborító tervezésével vagy irodalmi alkotásokról készített kisfilmek elkészítésével. A gyermekeket

meg kell tanítani lassan olvasni, inspirálni arra, hogy kortásbeszéd keretein belül beszéljessenek a nyári olvasmányaikról – javasolta.

Ezt követően Hollósi Cecília főiskolai tanársegéd tartott előadást *A pedagógia dress code-ja, a pedagógusszerep mint vizuális szöveg és non-verbális kommunikáció* címen. Előadásának bevezetésében a non-verbális szöveginformációk fontosságát hangsúlyozta, majd gondolatainak kifejtése során – gazdag képanyaggal alátámasztva – a kongruencia fenntartásának eljárásai mellett érvelt. Az előadó kiemelte az öltözködésről szóló – igen csekély – szakirodalom megállapításait történeti vonatkozásban, majd elemezte a jelenkor kihívásait, etikai szempontokat is említve a pszichológiai vonatkozások mellett. Dr. Molnár Krisztina a pedagógusszerep értelmezésének szempontját – és ennek a külső megjelenésre tett hatását – vetette fel hozzászólásában, illetve a tanulói oldal sajátos szükségleteit is hangsúlyozta, szorgalmazva az ilyen irányú vizsgálatokat ezzel a kevésbé kutatott területtel kapcsolatban.

Egy harmincperces kávészünetet követően, újabb két előadás következett. Kiss Barbara középiskolai tanár, a Pécsi Tudományegyetem óraadó oktatója a *Vágy a szöveg után – a nem olvasás kihívásai az irodalomtanításban* c. előadással érkezett a konferenciára. Egy pécsi iskola 12. évfolyamos irodalomóráján készült kisfilmmel kezdődött meg a felvezetés, amelynek során Kosztolányi Dezső *Édes Anna* című alkotására vonatkozó reflexiók hangzottak el. Ezekhez a diákvéleményekhez kapcsolódva az előadó ecsetelte az olvasással kapcsolatos aktuális problémákat (leterheltség, könyvek ára, a szabadidős kultúra átalakulása stb.). Mindezeknek ellenére – szögezte le a tanárnő – arra a kérdésre, hogy olvasnak-e a mai fiatalok, a valós válasz az, hogy igen. A virtuális térben való kalandozás más agyi lebenyeket mozgat meg, így más információszerzés lesz a fontos. A felszínes feldolgozás miatt az információ nem rögzül megfelelően a memóriában, így a limbikus rendszer sem fog érzelmeket aktiválni a szöveg elolvasásához. Ehhez a kisagy felett lévő agyképlet mozgásba lendülése szükséges. A homloklebenyt koncentrációval, időmenedzsmenttel, önkontrollal, időprojekt-tervezéssel lehet fejleszteni. A virtuális kultúra miatt egyre nagyobb mértékben nő azon fiatalok száma, akik sajátos nevelési igényűek vagy tanulási problémával küzdenek. Az előadó egy olyan képet vetített ki, mely tökéletesen szemléltette a diszlexiás látásmódot. A tanulási nehézségekkel rendelkezők „gyógymódja” a korai fejlesztés, az

egyéni bánásmód. Az előadó a következő megoldási javaslatokat vázolta fel. A nehézségekkel együtt kell élni, pedagógusként a lehetőségek közé tartozik a kisebb – az órán is olvasható – szövegekkel való foglalkozás, az irodalomórákat izgalom jellemezze, regényekből mikroszövegeket olvastassanak, és gyakoroltassák a lassú, elmélyült olvasást. A „molyolás” öröme, a felnőtt olvasási szokások, mind összefüggnek a gyermekkorban hallott mesék számával, gyakoriságával, élményével. Az előadás rendkívül aktív diskurzust váltott ki a jelenlévőkből. Felmerült az SNI-k szegregációja, módszertani kérdések és még az okostelefon használata is.

Ezután dr. Molnár Krisztina tartotta meg előadását *A szépirodalom mint neveléstörténeti forrásdokumentum* címmel. Rendszerezte a pedagógia és az irodalom találkozási pontjait, azon belül az irodalmi szövegek tudományos forrásként való alkalmazásának változatait a szakirodalom alapján. Kiemelte a pedagógiai témák irodalmi megjelenítésének 20. századi kiszélesülését és az iskolaregény műfajának változatait az egyetemes és a kortárs irodalomban. Megállapította, hogy a pedagógiai tematikájú és keretű irodalmi művek értelmezése többféle réteget érinthet, és erre példaként hozta Szabó Magda *Abigél* című művének sokoldalú olvasati lehetőségét az iskolatörténetitől a mesei mintázon át, a feminista olvasaton keresztül a bölcséleti, spirituális dimenzióig. Kiemelte, hogy a forrásdokumentumoktól elvárt objektív valóságreferencia mellett több lehetőség is adódik a művek felhasználására a pedagógusképzésben, annak kognitív és humanisztikus ágában. Kifejtette, mennyire fontos az is, hogy a nevelésről való beszéd az avatottak körébe kerüljön vissza és a pedagógusszakma presztízse mellett más nevelési szakemberek társadalmi nyilvánossága is növekedjen.

Az ebédszünetet követően dr. Csürkéné dr. Mándi Nikoletta szakfelelős, tanszékvezető főiskolai tanár felkérte dr. Berzsenyi Emese főiskolai adjunktust, hogy a kerekasztal-beszélgetést vezesse fel egy problémacentrikus előadással *A pedagógia kortárs narratívái a médiumok tükrében* témában, ezáltal lehetővé téve a konferencia előadói és a résztvevők közti beszélgetést is. „Hogyan változik a mai világ, és hogyan változunk mi a mai világhoz képest?” – tette fel a kérdését az előadó. A résztvevők beszélgetésében az alábbi gondolatok voltak a legfontosabbak. Változik a pedagógus szerepe, változnak az emberek

interperszonális kapcsolatai, a tudás elmélyülése nem kap támogatást. Az oktatási rendszer még mindig statikus jellegű, meg kell találni azt a csatornát, ahol a mikro-, mezo- és makroszintek csoportosulni tudnak. Az iskolának az élni segítséget kellene gyakorolnia, használva a mentálhigiénét, az egészségnevelés eszközeit a spirituális dimenziók összekapcsolásával. A szó hamarosan átterelődött a posztmodernre, az alkalmazás- és alkalmazkodásképességet igénylő tudásra. Nagyon megosztottak voltak a vélemények az informatikával és a technológiával szemben, a közönségből is különösen ehhez a részhez szóltak hozzá nagy számban. Megyeriné dr. Runyó Anna főiskolai tanár, a főiskola tudományos rektorhelyettese a skandináv sikerekkel érvelt, ahol célként szolgál a diákok boldog emberré való nevelése. Megteremtik az életközeli helyzeteket a gyermek iskolaszeretete végett, kialakítanak bizalmi, kötődési kapcsolatot a tanárokkal. Magyarországon nehéz egyik napról a másikra a problémákat megoldani, de nem szabad hagyni, hogy rossz helynek érezzük az iskolát, emelte ki záróbeszédében.

Összességében úgy gondolom, a konferencia rendkívül eredményes és szakmailag tartalmas volt a résztvevők számára.

Sebestyén Emőke

SZERZŐINK

Dr. ALPEK B. LEVENTE PhD (Dunaújváros, 1988): geográfus (MSc). PhD-fokozatát a földtudományok területén szerezte. Jelenleg a Pécsi Tudományegyetem Földrajzi és Földtudományi Intézetének adjunktusa. Szakterülete: társadalomföldrajz. Főbb kutatási területei: foglalkoztathatóság, hátrányos helyzetű csoportok területi esélyei, kognitív térképezés, a munkaerőpiac területi aspektusai, fenntarthatóság. *A témában korábban megjelent főbb publikációi:* A. B. L., Tésits R. és Bokor L. (2016): Group-specific Analysis of Commuting in the Most Disadvantaged Areas of Hungary. *Regional Statistics*, 2016. 6/1. 54–81. – A. B. L. és Tésits R. (2017): Measuring Regional Differences in Labour Market Sensitivity in Hungary. *Applied Spatial Analysis and Policy*. <https://doi.org/10.1007/s12061-017-9237-3>. – Tésits R. és A. B. L. (2017): Social Innovations for the Disadvantaged Rural Regions: Hungarian Experiences of the New Type Social Cooperatives. *Eastern European Countryside*, 23/1. 27–49.

Dr. BUDAI ISTVÁN PhD (Budapest, 1947): főiskolai tanár. PhD-fokozatát a szociológiai tudományok területén szerezte. A Széchenyi István Egyetem Szociális Tanulmányok és Szociológia Tanszékének alapító tanszékvezetője, szakvezetője, jelenleg ny. tanára. Korábbi munkahelyén, az Esztergomi Vitéz János Tanítóképző Főiskolán a szociálpedagógia szak alapítója. Főbb kutatási területei: a szociális munka értékei, mesterség, kompetencia-rendszer, a felsőfokú szociális képzések fejlesztése, szakmaközi együttműködés. Az MTA Szociológiai Tudományos Bizottsága Szociális Munka Albizottságának alelnöke. A *Párbeszéd* szociális munka folyóirat szerkesztőbizottsági tagja. *A témában korábban megjelent publikációi:* B. I. (megjelenés alatt): *Szolgáltatás a szolgáltatásban. „...felkészíteni a méltóságot biztosító ellátásokra...”* Tanulmánykötet. <http://szoc.sze.hu/e-kiadvanyok>. – B. I. (2017): Lehetséges-e együttműködés a pedagógusok és a szociális szakemberek között? In: Nagy Á. (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely – ISZT Alapítvány. 54–79. – B. I. (2017): Viták a szociálpedagógiáról – újratöltve. *Párbeszéd*, 4. sz. www.parbeszed.lib.unideb.hu/index.php

Dr. MÁNDI NIKOLETTA PhD (Nyíregyháza, 1971): szociálpolitikus, családterapeuta. PhD-fokozatát a néprajztudomány területén szerezte. Jelenleg az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Vallástudományi, Társadalomtudományi és Romológia Tanszékének tanszékvezető főiskolai tanára. Korábban a Pécsi Tudományegyetem BTK Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszékének oktatója volt. Szakterülete: szociálpolitika, szociális munka, szociálpedagógia. Főbb kutatási területei: szenvedélybetegek rehabilitációja, narratíva és identitás. *A témában korábban megjelent főbb publikációi:* M. N. (2010):

Az életvilág értelmezési lehetőségei az addiktológiai rehabilitáció gyakorlatában. *Szociális Szemle*, III/1. 17–29. – M. N. (2011): The identity forming role of „difference” in the recovering addicts’ narratives. In: Marta B. Erdos, G. Kelemen, J. Csurke és J. Borst (szerk.): *Reflective Recovery. Health learning in Twelve Step communities*. Oriold and Co. Publisher and Services, Budapest. 65–84. – M. N. (2012): A határ szerepe felépülő szenvedélybetegek narratív identitásában. *Acta Sociologica. Pécsi Szociológiai Szemle*, 5. sz. (tavasz) 81–90. – M. N. (2012): A terápiás közösség, mint értelmező közösség: segítség, hiperreflexió, szimbolizáció. *Szociális Szemle*, 1. sz. 74–87. – N. M. és J. Csürke (2013): Psychological Crisis from the View-point of Existentialist Philosophy and Psychotherapy. *Néprajzi Látóhatár*, XXII/1. 24–40.

DOMBI EDINA (Szeged, 1984): pszichológus. Diplomáját (BA és MA) a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán szerezte. Jelenleg a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Tanító- és Óvóképző Intézet, Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Tanszékének tanársegédje. A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola doktorjelöltje. Kutatási témája Philip Zimbardo időperspektíva-elméletének vizsgálata. 2017 júliusától az SZTE Szülészeti és Nőgyógyászati Klinika pszichológusaként is dolgozik. Az SZTE-ÁOK Alkalmazott egészségpszichológiai szakpszichológus képzés rezidense. *Publikációi*: <https://vm.mtmt.hu/www/index.php?AuthorID=10039813> (az MTMT linkjén)

Dr. ELEKES GYÖRGYI PhD: történész, szociológus. MA diplomáját a Pécsi Tudományegyetemen, az ELTE-n és a University of Leicester-en szerezte. PhD-fokozatát a Corvinus Egyetemen kapta. Jelenleg az Apor Vilmos Katolikus Főiskola docense és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem óraadója. Szakterületei: oktatásszociológia, romológia, pedagógia. *Tanulmányai* többek között a *Review of Sociology*, az *Educatio* és a *Társadalomkutatás* c. folyóiratokban jelentek meg.

HOVÁNYI GÁBOR (Pécs, 1988): földrajz–angol tanár (MA). Jelenleg a Pécsi Tudományegyetem Földtudományok Doktori Iskola doktorandusza. Szakterülete: társadalomföldrajz. Főbb kutatási témája: a szociális szolgáltatások modernizációjának területileg eltérő lehetőségei.

Dr. habil. NAGY ÁDÁM PhD (Budapest, 1972): hat diplomáját a legkülönbözőbb területeken szerezte. Neveléstudományból doktorált és habilitált. Jelenleg a Magyar Pedagógiai Társaság Szabadidő-pedagógiai Szakosztályának elnöke, valamint a Magyar Szociológiai Társaság Ifjúságszociológiai Szakosztályának alelnöke. A komárnói Selye János Egyetem docense, a Neumann János Egyetem kutatóprofesszora, a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai-ösztöndíjasa. Korábban a Nemzeti Civil Alapprogram elnöke volt. Nevéhez fűződik az *Új Ifjúsági Szemle* alapítása és szerkesztése, illetve az impakt faktorról jegyzett *Civil Szemle* vezetése. Főbb kutatási területei: az ifjúságügy, a civil társadalom és a szociálpedagógia.

NAGY MARIANN (Hódmezővásárhely, 1994): szociálpedagógus. Diplomáját a Szege-di Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán szerezte. Jelenleg ugyanitt a Kar Kulturális Irodájának ügyintéző munkatársa. Főbb kutatási területe a fogvatartot-tak időperspektívájának, valamint az ezzel összefüggésben álló reszocializációs lehetőségeknek a vizsgálata.

P. MIKLÓS TAMÁS (Kecskemét, 1961): könyvtáros, középiskolai történelemtanár és kulturális menedzser. Diplomáit a szombathelyi Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskolán (okl. könyvtáros), az ELTE Bölcsészettudományi Karán (történelemtanár), a KKDSZ Akadémián (felsőfokú kulturális menedzser) és a Budapesti Corvinus Egyetemen szerezte. Jelenleg a Pápai SZC Egry József SZSZK (Zánka) tanára és a Balatonfüredi Városi Helytörténeti Gyűjtemény szakmai igazgatója. 1993 és 2013 között a zánkai Gyermek- és Ifjúságszervezet-történeti Múzeum vezetője, szakmai konferencia szervezője, az MPT cserkész-úttörő neveléstörténeti kutatási csoportjának tagja, zárójelentés elkészítője volt. Főbb kutatási területei: a magyar gyermek- és ifjúsági szerveződések 19–20. századi története, illetve a Balaton-középvídek helytörténete. *A témában korábban megjelent főbb publikációi:* P. M. T. (2004): *A magyar gyermek- és ifjúsági szervezetek, mozgalmak történetének válogatott dokumentumai I. Gyermek- és serdülőkori szervezetek.* ZGYIC Kht., Zánka. – P. M. T. (2005): *A magyar gyermek- és ifjúsági szervezetek a dualizmus kori Magyarországon. Neveléstörténet, 1–2. sz. 23–48.* – P. M. T. (2005): *A Zánkai Gyermek és Ifjúsági centrum története (1975–2005).* Történet – Kronológia – Adattár – Bibliográfia. ZGYIC Kht., Zánka. – P. M. T. (2006): *A Magyar Cserkészfiúk Szövetsége és az úttörőmozgalom „egyesülése” 1948-ban (Kutatási zárójelentés).* In: Trencsényi L. (összeáll.): *A Magyar Cserkészfiúk Szövetsége és az úttörőmozgalom „egyesülése” 1948-ban.* Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 5–52.

Dr. RÁKÓ ERZSÉBET PhD (Hajdúnánás, 1971): szociálpedagógus, szakvizsgázott szociálpolitikus. PhD-fokozatát neveléstudományok területén a Debreceni Egyetemen szerezte. Jelenleg a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar főiskolai tanára. Szakterülete: gyermek- és ifjúságvédelem. Főbb kutatási területei: szociálpedagógia, gyermekvédelem, gyermekszegénység, hátrányos helyzet. *A témában korábban megjelent főbb publikációi:* R. E. (2014): *Gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyerekek életkörülményei.* Belvedere Meridionale, Szeged. – R. E. (2016): *Szociálpedagógia és módszerek.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. – R. E. (2016): *Változó családsegítés: gyermekjóléti szolgáltatások a család és gyermekjóléti szolgálaton át a család és gyermekjóléti központig.* *Szociálpedagógia, 4/3–4. 5–12.*

Dr. habil. SÁRKÁNY PÉTER PhD (Szászrégen, 1969): habilitált főiskolai tanár. Diplomáit az ELTE-BTK-n (filozófia szakos tanár) és a Donau Universität Kremsen (Social Work MSc) szerezte. Jelenleg az Eszterházy Károly Egyetem (Eger), Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Társadalomtudományi Intézet, Szociálpedagógia Tanszékének tanára. 2008–2016 között az Apor Vilmos Katolikus Főiskola oktatója volt. Kutatási területei: a segítő hivatások elméleti és etikai alapjai; 20. századi és kortárs német nyelvű filozófia / nevelésfilozófia; Viktor E. Frankl munkássága. *A témához kapcsolódó könyvei:* S. P. (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Kiadó, Budapest. – S. P. (2013): *Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Eine professionstheoretische Auseinandersetzung*. Tectum, Marburg. – S. P. (2014): *A filozófia mint praxis. Tanulmányok a filozófia, a pszichoterápia és a szociálpedagógia határterületeiről*. L'Harmattan–Sapientia, Budapest.

SÁROSI TÜNDE (Budapest, 1979): középiskolai tanár. Jelenleg az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója, valamint a Xántus János Két Tanítási Nyelvű Középiskola tanára és az iskolai közösségi szolgálat koordinátora. Főbb kutatási területe: iskolai közösségi szolgálat. *A témában korábban megjelent főbb publikációi:* S. T. (2016): Az Iskolai Közösségi Szolgálat sikerességét befolyásoló tényezők. *Többslet: filozófiai folyóirat*, 21. sz. 172–182. – Bodó M., Markos V., Mézes J., S. T. és Szalóki M. (2017): Az Iskolai Közösségi Szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 67/9–10. 41–71.

SEBESTYÉN EMÓKE (Budapest, 1996): a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola szociálpedagógus hallgatója.

Dr. SOÓS ZSOLT PhD (Mátészalka, 1972): szociálpolitikus, szociális munkás. PhD-fokozatát a szociálpolitika területén szerezte. Jelenleg a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar Szociálpedagógia Tanszékének egyetemi docense. 1999–2015 között a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar Szociális Képzési Intézet Szociálpedagógia Tanszékének intézetigazgatója, tanszékvezetője volt. Főbb kutatási témái: a szociális és gyermekjóléti alapszolgáltatások, valamint a szociális felsőoktatás működésének jellemzői. *A témában korábban megjelent főbb publikációi:* S. Zs. (2014): Interdiszciplináris megközelítések a szociálpedagógus képzésben. In: Gy. Juhász, K. Horváth, Strédl T. és Z. Árki (szerk.): *Oktatás és tudomány a XXI. század elején = Vzdelávanie a veda na začiatku na XXI. storočia: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho: Sekcie pedagogických vied*. Selye János Egyetem, Komárno. 419–429. – S. Zs. (2016): A felsőfokú szociális képzések megújításának egy lehetséges eszköze: a duális képzés. *Szociálpedagógia*, 4/1–2. 96–103. – S. Zs. (2017): A szociális felsőoktatás fejlődése Nyugat-Európában és Magyarországon. In: Rákó E. és S. Zs. (szerk.): *Kihívások és válaszok: tanulmányok a szociálpedagógia területéről*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 26–39.

Dr. SZARKA EMESE PhD (Budapest, 1982): főiskolai tanár, coach, videotréner. A neveléstudományok doktora. Jelenleg az Apor Vilmos Katolikus Főiskola docense. Korábban az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán dolgozott. Szakterületei: didaktika, kommunikáció, alkalmazott vezetésemélet, kreatív gondolkodási technikák. Főbb kutatási témái: zarándokutak tanításai, videóval támogatott interakcióelemzés, kreativitás a kora gyermekkori nevelésben.

Dr. habil. SZÖLLŐSI GÁBOR PhD (Pécs, 1952): szociológus (szociálpolitikus), valamint állam- és jogtudományi területen egyetemi oklevéllel, a szociológiai tudományok szociálpolitika szakterületén doktori fokozattal és habilitációval rendelkezik. Jelenleg a Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Társadalmi Kapcsolatok Intézete, Községi és Szociális Tanulmányok Tanszékének egyetemi docense, a Szociálpolitika mesterképzési szak szakfelelőse. Korábban a Szekszárdi Járásbíróságon dolgozott. Főbb kutatási területei: szakpolitikák alkotása és elemzése, társadalmi problémák elmélete, gyermekvédelmi rendszerek, szociális szakmák. *A témában korábban megjelent főbb publikációi:* Sz. G. (2005): A családon belüli erőszak differenciáltsága: Különbségek a nevek, a felfogások és a helyzetek szintjén. In: Virág Gy. (szerk.): *Családi iszonyok*. Complex Kiadó, Budapest. 65–86. – Sz. G. (2012): *A társadalmi problémák (konstrukcionista) elméletének alapjai*. Z-Press Kiadó, Miskolc. – Sz. G. (2017): Szociális munka és szociálpedagógia – tudományos diskurzusok, kutatási területek. In: Nagy Á. (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Juvenis Ifúságszakmai Műhely – ISZT Alapítvány. 80–102.

Dr. habil. TÉSITS RÓBERT PhD (Székesfehérvár, 1972): földrajz–angol tanár. PhD-fokozatát a földtudományok területén szerezte. Jelenleg a Pécsi Tudományegyetem Földrajzi és Földtudományi Intézetének egyetemi docense. Szakterülete: társadalomföldrajz. Főbb kutatási témái: a munkaerőpiac területi problémái, hátrányos helyzetű térségek, foglalkoztatáspolitikai. *A témában korábban megjelent főbb publikációi:* T. R. és Alpek B. L. (2014): Appearance of European Employment Policy in the Rural Areas of Hungarian-Croatian Border Region. *Eastern European Countryside*, 20/1. 55–71. – Alpek B. L. és T. R. (2017): Measuring Regional Differences in Labour Market Sensitivity in Hungary. *Applied Spatial Analysis and Policy*. <https://doi.org/10.1007/s12061-017-9237-3>. – Zsigmond T., T. R., Horváth T. és Balogh B. (2017): The Impact of Community Initiatives on Socio-economic Convergence: Achievements and Difficulties in One of the EU's Most Underdeveloped Regions. *Community Development Journal*. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsx013>

Dr. TRENCSENYI LÁSZLÓ PhD (Budapest, 1947): az ELTE Pedagógiai Pszichológiai Kar, valamint a Wesley János Főiskola óraadó nyugdíjas oktatója. Neveléstudomány, neveléstudomány, nevelésszociológia területén PhD-fokozattal rendelkezik. A legfontosabb korábbi munkahelyei: Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Országos Közoktatási Intézet, Országos Pedagógiai Intézet, Magyar Úttörők Szövetsége. Főbb kutatási területei: művészetpedagógia, gyermekkultúra, serdülőmozgalmak, a szociálpedagógia elmélete. *A témában korábban megjelent főbb publikációi:* T. L. (2014): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig*. PTE, Szekszárd. – T. L. (2017): *Partnerek és / vagy vetélytársak. A nevelés intézményrendszerének új értelmezése*. Fapadoskönyv Kiadó, Budapest. – T. L. (2017): A szociálpedagógia és a minőségbiztosítás. In: Nagy Á. (szerk.): *Tizenkilenc lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúság-szakmai Műhely – ISZT Alapítvány.