

A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése

Iskolán kívüli nevelés

Heimann Ilona
Lénárd Sándor
Mészáros György
Rapos Nóra
Trencsényi László

BÖLCSESZ
KONZORCIUM



Magyarország célba ér



Kiadta a Bölcsész Konzorcium

A Konzorcium tagjai:

- Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Pécsi Tudományegyetem
- Szegedi Tudományegyetem
- Debreceni Egyetem
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem
- Berzsényi Dániel Főiskola
- Eszterházy Károly Főiskola
- Károli Gáspár Református Egyetem
- Miskolci Egyetem
- Nyíregyházi Főiskola
- Pannon Egyetem
- Kodolányi János Főiskola
- Szent István Egyetem

A kötet szerzői:	Heimann Ilona Lénárd Sándor Mészáros György Rapos Nóra Trencsényi László
Szerkesztő:	Trencsényi László
Szakmai lektor:	Ballér Endre

A kötet megjelenése az Európai Unió támogatásával,
a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében valósult meg:

A felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése HEFOP-3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0

ISBN 963 9704 63 6 ö

ISBN 963 9724 06 8

© Bölcsész Konzorcium. Minden jog fenntartva!

Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda

H-1088 Budapest, Múzeum krt. 4/A.

tel.: (+36 1) 485-5200/5772 – dekanbtk@ludens.elte.hu



Magyarország célba ér



A GYAKORLATI PEDAGÓGIA NÉHÁNY ALAPKÉRDÉSE

Sorozatszerkesztő: M. Nádasi Mária

ISBN 963 970 464 4
Lektorálta: Ballér Endre

ELTE PPK NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET

2006

HEFOP-3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0 sorszámú pályázatra

Ajánlás a sorozathoz

Pedagógia szakos egyetemi képzés az 1950-es évek óta folyik az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Az oktatáshoz évtizedek alatt kidolgoztunk, továbbfejlesztettünk olyan jegyzeteket, tankönyveket, kézikönyveket, amelyek más egyetemek, főiskolák pedagógia szakos képzésében is használatosak voltak.

A kétszintű („bolognai”), 2006 szeptemberében bevezetésre kerülő felsőoktatási rendszer új feladatok elé állított bennünket, pedagógia szakon tanító tanárokat: szükségessé vált a gyakorlatiasabb jellegű alapképzéshez szükséges oktatási segédletek kidolgozása. Megragadva a HEFOP pályázatban felkínált támogatást, a pedagógia alapszak számára oktatási segédanyag készül valamennyi hazai tudományegyetemen – természetesen az egyes intézményekben eltérő tartalmakra koncentrálva.

Az alapképzés tantervéhez igazodva számunkra, az ELTE PPK oktatói számára különösen nyolc téma tanításának-tanulásának támogatása tűnt fontosnak akkor, amikor 2005 őszén a projekttervet kidolgoztuk.

Ezek a témák és az azokat kidolgozó szerzők a következők:

- Pedagogikum a hétköznapiakban és a művészetekben (Hunyady Györgyné, M. Nádas Mária, Trencsényi László)
- Bevezetés a pedagógiai tájékozódásba (Dömsödy Andrea)
- Hatékony tanulás (Gaskó Krisztina, Hajdú Erzsébet, Kálmán Orsolya, Lukács István, Nahalka István, Petriné Feyér Judit)
- Történelem, társadalom, nevelés (Bábosik István, Baska Gabriella, Schaffhauser Franz)
- Család, gyermek, társadalom (Bodonyi Edit, Busi Etelka, Hegedűs Judit, Magyar Erzsébet, Vizelyi Ágnes)
- Az iskolák belső világa (Bábosik István, Golnhofner Erzsébet, Hegedűs Judit, Hunyady Györgyné, M. Nádas Mária, Ollé János, Szivák Judit)
- Iskolán kívüli nevelés (Foghtúy Krisztina, Hegedűs Judit, Heimann Ilona, Lénárd Sándor, Mészáros György, Rapos Nóra, Trencsényi László)
- Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia (Réthy Endréné, Vámos Ágnes)

A témák kidolgozására huszonhét, egymással folyamatos, szoros munkakapcsolatban álló olyan oktató vállalkozott, akik a pedagógia szakos képzésben gyakorlattal rendelkeznek, akik a témák kifejtésekor a szakirodalom mellett saját kutatási eredményeik, gondolataik, meggyőződésük közlését, egymással való egyeztetését, összecsiszolását is fontosnak tartották.

A tartalmi megbízhatóság mellett a feldolgozhatóság szempontjait is szem előtt tartotta ez a szakmai közösség. A könnyen kezelhetőség érdekében mindegyik témát önálló munkatankönyvbe rendeztük. Ez azt jelenti, hogy a kifejtő rész mellett minden fejezethez készítettünk az anyag feldolgozását, az önellenőrzést segítő feladatokat, és kigyűjtöttük a legfontosabb fogalmak értelmezését is. Az egyes részeket záró irodalomjegyzék az írások természetes tartozéka.

A kötetek hasonló szerkezeti felépítése az eligazodás megkönnyítése mellett a szövegekkel való munka „otthonosságát” kívánja szolgálni.

A pályázat lehetőséget adott a tartalom elektronikus megjelenítésére is. Ezért minden munkatankönyv tartalma megtalálható CD-n könyvszerűen, olvasható-nyomtatható formában, de aki igényli, akinek módja van rá, választhat elektronikusan igényesebb megoldást is. Követve az instrukciókat feldolgozhatja a köteteket a szerzők által kimunkált tartalmi

kiegészítésekkel, interaktív megoldásokkal. Csak ilyen feldolgozás esetén érhető el az összesített fogalomtár, amelyben az egyes kötetetek legfontosabbnak tartott fogalom- és összefüggés értelmezéseit, felsorolásait lehet megtalálni.

Az elektronikus megoldás kidolgozója és figyelemmel kísérője Ollé János, kivitelezője Kováts Miklós volt. A munka nem készült volna el Csizmadia Zsuzsanna és Egervári-Farkas Zsuzsanna szövegszerkesztő munkája, kollégiais figyelme nélkül.

Röviden szólva: *minőségi tartalmat régi és új közvetítő eszközök korszerű kombinációjával kívántunk elgondolkasztó, érdekes, örömteli feldolgozásra alkalmassá tenni.* Célunk elérésére vonatkozó észrevételeket köszönettel veszünk a nevelstudomany@ppk.elte.hu címen.

Budapest, 2006. július 31.

M. Dr. Nádasi Mária
egyetemi tanár
sorozatszerkesztő

Megjegyzés:

A sorozat teljes anyaga CD formában is hozzáférhető. A CD-k használatához szükséges minimális rendszerkövetelmény: 800 MHz Pentium II. 64 MB RAM, 32 MB VGA RAM, CD olvasó optikai meghajtó, 16 bites hangkártya, Windows XP operációs rendszer

A GYAKORLATI PEDAGÓGIA NÉHÁNY ALAPKÉRDÉSE

7. kötet

ISKOLÁN KÍVÜLI NEVELÉS

Szerzők:

Foghtúy Krisztina
Hegedűs Judit
Heimann Ilona
Lénárd Sándor
Mészáros György
Rapos Nóra
Trencsényi László

Szerkesztő: Trencsényi László

Tartalomjegyzék

Előszó a kötethez.....	7
1. A modern iskolarendszer kialakulása – a nem-iskola típusú intézmények nézőpontjából (Trencsényi László).....	8
1.1. A tömegiskola kialakulása és válsága	8
1.2. Cserkészek, pionírok, úttörők és társaik.....	10
1.3. A gyermekkultúra kialakulása.....	11
1.4. A „vörösre festett herbartizmus”-szindróma.....	12
1.5. Innovációk, reformok – kívül vagy belül?	13
2. Egy lehetséges rendszer a jelenségvilág leírására (Trencsényi László).....	14
2.1. Állam – civil szféra – piac: a nevelési színterek „gazdái”	14
2.2. Kitérő - kint is, bent is az iskolában: a „napközis” probléma (Heimann Ilona).....	17
2.2.1. Ellátások az iskolában (Heimann Ilona).....	17
2.2.2. Napközi otthon (Heimann Ilona).....	18
2.2.3. Iskolaotthon, tanulószoba, klubnapközi (Heimann Ilona)	18
2.2.4. A táborozás (Heimann Ilona)	19
2.3. A nevelési színtereket magába foglaló rendszer elemei (Trencsényi László).....	21
2.4. Intézmények (Trencsényi László)	21
2.4.1. Gyermekorvosi rendelő (Lénárd Sándor).....	21
2.4.2. Bölcsőde (Lénárd Sándor).....	22
2.4.3. Óvoda (Lénárd Sándor).....	23
2.4.4. Kollégium (Lénárd Sándor)	24
2.4.5. Nevelési tanácsadó (Rapos Nóra)	26
2.4.6. Gyermekjóléti szolgálat (Rapos Nóra).....	27
2.4.7. Gyermekotthon (Hegedűs Judit - Heimann Ilona)	28
2.4.8. Krízisotthon (Rapos Nóra)	30
2.4.9. Javítóintézet (Hegedűs Judit –Heimann Ilona)	31
2.4.10. Fiatalkorúak börtöne (Hegedűs Judit – Heimann Ilona)	33
2.4.11. Művészeti iskola (Trencsényi László).....	34
2.4.12. ÁMK – általános művelődési központ, többcélú intézmény (Trencsényi László)	34
2.4.13. Művelődési ház (Trencsényi László)	35
2.4.14. Mozi, filmszínház (Trencsényi László – Mészáros György)	36
2.4.15. Könyvtár (Trencsényi László).....	37
2.4.16. Színház (Trencsényi László)	38
2.4.17. Múzeum (Foghtűy Krisztina – Heimann Ilona)	38
2.4.18. Koncertterem (Trencsényi László).....	40
2.4.19. Tánc ház (Trencsényi László)	40
2.4.20. Stadion (Mészáros György)	41
2.5. Piaci szolgáltatások (Trencsényi László)	42
2.5.1. Gyermekmegőrző (Rapos Nóra)	42
2.5.2. Ifjúsági szórakozóhely, játékterem, diszkó (Mészáros György)	43
2.5.3. Tanfolyamok (nyelviskola, gépjárművezetői iskola, tánciskola) (Heimann Ilona).....	45
2.5.4. Uszoda, tornacsarnok, edzőterem, Fitness klub, body-terem (Lénárd Sándor)	46
2.6. Civil kezdeményezések (Trencsényi László).....	48
2.6.1. Egyházak (Mészáros György).....	48
2.6.2. Gyermekszervezetek, serdülőszervezetek (Trencsényi László).....	50
2.6.3. Sportegyesület (Lénárd Sándor).....	54
2.6.4. Kulturális egyesületek (Trencsényi László).....	55

2.7. Nevelő médiumok	56
2.7.1. Gyereksajtó (Trencsényi László)	56
2.7.2. Gyerekkönyv (Trencsényi László)	56
2.7.3. Rádió, televízió (Mészáros György)	57
2.7.4. Internet (Mészáros György)	59
2.8. Mindennek fonákja? – vagy tán nem is az – az ifjúsági szubkultúra jelenségéről (Mészáros György).....	61
Zárszó	66
Fogalmak	67
Feladatok	71
Irodalom	77

Előszó a kötethez

Ebben a kötetben kifejtjük majd: az iskolaintézmény egy meghatározott történeti folyamatban vált a nevelés-nevelkedés kiemelkedő helyszínévé. (Óvatos jövőkutatással azt a kérdést is feltesszük: vajon ez így is marad?) Egy elméleti bevezető tanulmány után sorra vesszük a nevelés iskolán kívüli színtereit, legalábbis legfőbb típusait, s mérlegre tesszük: miképp, hogyan járulnak hozzá a személyiség (részleges vagy egészes) fejlesztéséhez, a társadalomban vetélkedő-versengő értékek közti választáshoz, az önnevelés tudatosságához.

1. A modern iskolarendszer kialakulása – a nem-iskola típusú intézmények nézőpontjából (Trencsényi László)

Ebben a fejezetben az iskola, a tömeges iskolázás kialakulását vázoljuk fel annak érdekében, hogy igazoljuk: a nevelés megannyi *más* színtere e folyamat, vagyis az iskolázás történeti változásainak tükrében értelmezhető, láttatható.

Álláspontunk szerint vannak ennél az intézménynél ősből, tartósan megmaradó vagy éppen háttérbe szoruló helyszínek, melyek a nevelkedés szempontjából fontosak, nemkülönben vannak olyanok, melyek éppen az iskolával való elégedetlenség okán jöttek létre, alakultak ki, segítették az iskola dolgát. S olyan nevelési színterekről is szólnunk kell, melyek éppenséggel az iskola versenytársául szegődtek.

1.1. A tömegiskola kialakulása és válsága

Tekintsünk vissza a nevelés történelmének legutóbbi 300 esztendejére! Ebben a fejezetben iskolának a kötelező iskolázás, a népoktatás, a polgárosult-polgárosuló iskolát tekintjük. Ennek több évszázadra tehető lassú kialakulása. A reformáció és ellenreformáció küzdelmei a „lelkékért”, a reneszánsz korszak tudás-eszménye, a társadalmak irányításában-fenntartásában érvényesülő művelt világi csoportok jelentőségének növekedése vezetett a XVII-XVIII-XIX. század folyamán olyan intézményhez, melyet ma iskolának nevezünk, s látunk.

Felfogásunk szerint ez egy olyan új minőség a nevelés-oktatás (gyermekek és serdülők publikus intézményben tartása-fejlesztése-kiválogatása) történetében, mely más elemzésmódot igényel mint az elődök.

Az iskolának az intézményrendszer teljességéből való „kidolgozódására” modelleket fogalmaztunk meg – ezek szemléltetik a folyamat főbb szakaszait. Kidolgozódáson azt értjük, hogy a család-rokonság-szomszédság s a hozzá tartozó egyházi közösség szerves egységéből, a középkori társadalom ünnepnapjainak és munkanapjainak füzérében érvényesülő kultúraátadás, értékközvetítés, a néprajz nyelvén a „belenevelődés” már nem volt elegendő.

A modernsége ezen iskoláknak nem csupán a *mindenkire való kiterjesztés* volt. Nem csupán annak felismerése, hogy *iskolára mindenkinek*, s a társadalom egészének is szüksége van. De mire is van szüksége?

A generációnak egy fedél alatt tartására, a közös morális parancsok és a legfontosabb szimbolikus javak elsajátítására? Erre még nem jött volna létre a modern, polgárinak tekinthető közoktatás!

Polgárinak nevezhetjük nemcsak azért, mert a nem-nemesi, polgári ivadékok számára is minden szűrő nélkül nyitott volt. Polgári abban az értelemben is, hogy benne felértékelődött a laikus (vagyis polgári) tudás közvetítésének a fontossága.

Tantervi paradigmaváltás megy végbe! Megszületnek a „modern” tantárgyak. Véget ér az iskolának az a protoszakasa, melyben az csupán a „*vasárnapi tudás*” közvetítésének szolgált időbeli és téri keretül. Megkezdődik a releváns, gyakorlatias tudás iskolai közvetítésének korszaka –, s ennek konok és példaadó reformere európai szinten Tessedik Sámuel.

Tessedik - és európai kortársainak - iskolájában a tantervi kánon rangjára emelkedett, „tananyagga” vált megannyi, korábban gyakorlatiasan – a néprajz pontos fogalma szerint: belenevelődéssel – elsajátítható tudás. Hiszen az bizonyosodott be, hogy a belenevelődés nem hatékony azért, mert lassú, e „technológiával” nem behozható a gazdaság lemaradása (bizony, már akkor is erről volt szó!), nem elégíthető ki a modern gazdaság tudásigénye. Sőt az is beigazolódn látszott, hogy ez a tudás már elavult tudás a maga korában – a XVIII. század végén vagyunk! - modernnek tekintett mindennapi eligazodás számára. Tessedik gazdasági és pedagógiai reformizmusa, ennek erkölcsi, szakmai értéke megkérdőjelezhetetlen. Mégis meg kell közelítenünk a jelenséget úgy, hogy ezzel a modernizációs lépéssel, s kortársainak

hasonló lépéseivel egy csapásra enyhén szólva presztízavesztes lett mindaz a kultúra, melyet korábban a családi élet, a majorság környékén, úgymond a „libalegelen” lehetett a maga természetes módján elsajátítani.

Kezdetét vette a világ „eliskolasítása”. S ez a folyamat 200 év alatt olyan „tökélyre” jutott, hogy voltaképpen delegitimált minden tudást, amit nem az iskolában lehet megszerezni. Most már nemcsak az erkölcsi-világnézeti üzenetek (s ennek nem csupán forrása, de közvetítési rituáléja is) kerültek a természetadta közösségeken kívülre, hanem a világban való eligazodás tudása és készségrendszere is megindult abba az irányba, hogy az iskola, mint a mesebeli kis gömböc mindet bekebelezze. Vagyis kialakulni látszott az a helyzet, hogy minden tudás forrása az iskola, illetve ennek Mestere, s az ő könyvei.

Az iskola fentebb vázlatosan bemutatott expanziója, kiterjeszkedése tehát fokról fokra az iskolán túli, az iskolán inneni világ, szakszóval a „nem-iskola” szféráinak, színtereinek mint *illegitim szférának* tételezéséhez vezetett.

Ezért gondolják sokan ma kritikusan: olyan irreleváns tudásokkal tölti meg az iskola a tanuló fejét, mely elvonja figyelmét, érdeklődését életkorilag, társadalmilag releváns tudásról, elfedi a megismerni-értelmes, ám az iskolában nem legitim valóságot

A jelenség átvezet a „nevelőoktatás” több évszázados tradíciójához, melyet a reformpedagógia a német filozófus-pedagógiaprofesszorról, Herbartról „herbartizmusnak” nevezett. Bár vannak mértéktartó, újrafelfedező, vagy éppen a filozófiai jelentőséget méltató elemzések, s apadóban az a XX. század elején létezett elemi indulat, mely az iskola „elkárhozását” egyenesen a „nevelőoktatás” komor és szigorú königsbergi professzorának tulajdonítaná, Herbart mégiscsak joggal jeleníthető meg úgy, mint az iskolát a nevelés jótéteményének abszolutizmusához vezető gondolkodót. Az iskola az a hely, ahol az Erény felkent, immár világi „papjai” képesek a rakoncátlan növendék, a mindenkori új generáció megregulálására, oktatására, majd vezetésére.

Vitathatatlan Herbart „értelme” abban, hogy az (iskolasított) tudás közvetítése, az így felfogott tanulás, mint az értékek világába beavató egyetlen valamire való kognitív tevékenység az iskolaintézmény alapvető tevékenységévé vált, s minden más hatás, minden más impulzus *zavaró, gátló, kiküszöbölendő, elkerülendő* faktorrá.

Az iskolák számára kiadott előírások (adta ki legyen egyház, állam, a császárnő akár) különösen alkalmasnak tűntek – legalábbis kiadókik szerint – a „hivatalos” morál- és műveltségkép közvetítésére. Ezek a tantervek szabályozzák: mit is kell tanítani, miről is kell beszélni az iskolában. Olyannyira, hogy többnyire nem egyszerűen a *kell*-eket foglalták magukba ezen okmányok, de lehetett tartalmukat úgy értelmezni: mit *szabad* egyáltalán. S nyilván a *többi* az el nem ismert, alegalis, illegális tudássá, ezáltal is *alternatív kultúrává* változott.

De van példa más útra is: a dániai iskolarendszer kialakulásában minden elemző annak időtálló organikus voltát emeli ki. Nem az erőt gyűjtő állam alakította ki szisztémáját, az iskolázás grádicsait, az alkalmazás és alkalmazkodás feltételeit, hanem a szabad dániai közösségek, ahogy mondani szokták „alulról fölfelé”. Innen eredeztetik a rendszer elevenségét, adaptivitását és társadalmi legitimitását. E rendszer divergens módon való fejlődése figyelemre méltó.

Az állam elismerte grádicsokon való előrehaladás *mellett* állami bizonyítványok kötelezettsége és ígérvénye nélkül valóságos „második iskolarendszerré” alakultak a népfőiskolák. Ennek alapító atyja a hosszú életet élt teológus-költő, Grundtvik. S miközben a népfőiskolák szabad közösségei behálózták az országot, a „hivatalos iskola” és „nem-iskola” között mindvégig érdekes, fontos, máig érvényes képződmények születtek, így a hivatalos iskola utáni Afterskole, nemkülönben a munka világába nehezebben - mondhatnám: saját ütemükben - illeszkedő fiataloknak az Ungdomskole (Fiatalok iskolája).

Ez utóbbira a közép-európai szemlélő hamarabb tűzné az ifjúsági közművelődési intézmény címkét, hiszen a tanulócsoportok, kurzusok szabadak a belátogatást tekintve is, tematikájuk is az adott csoport, közösség érdeklődéséhez igazodik, s a projektszerű tanulási

formák észrevétlenül oldódnak a helyi közösség számára hasznos már-már munkaszerű tevékenységbe. Az Ungdomskole már-már nem-iskolaszerűen működik. Nem újonnan kellett kitalálni, hanem szervesen adódott a tradícióból. A kultúrák közvetítés csarnokai ebben az esetben nem a (többnyire a társadalom egészének érdekei nevében fellépő) állam közbeiktatásával szolgálják a társadalmat: megőrizték a szerves kapcsolatrendszert. Ezért amikor iskolaként működnek, akkor sem igénylik legitimitásukhoz a hatalom intézményrendszerét, „néptől való leválás”, „elkülönbözés” rituáléit.

1.2. Cserkészek, pionírok, úttörők és társaik

A XIX. század vége új szükségleteket teremtett a nevelésben. A városiasodás megannyi bonyolult, olykor kedvező, olykor kedvezőtlen hatásegyüttesének érvényesülése közepette tette meg az iskola Európa-szerte történelmi útját a kötelező népoktatás, iskolarendszerré válás során.

Kialakult a diákéletnek az a világa, az az életérzése, melyről egyfelől a szegénységgel birkózó magyar faluval a háttérben Móra Ferenc fogalmazott megrendítő, hiteles vázlatokat elbeszéléseiben, másfelől Móricz, Kosztolányi, Karinthy, illetve Molnár Ferenc (utóbbi a Pál utcai fiúk sorsát megörökítve) kritikus, nem egyszer szatirikus írásaiban adott világos képet. A jeles kortársak is világosan látták: a rendszerré merevedésben ott rejlenek a feloldásra váró ellentmondások is. Az iskola egyre több időt követelt a gyerekektől, kamaszoktól.

Ne feledkezzünk meg arról a változásról sem, hogy a városiasodó településeken a munka világa már nem igényelte annyira a gyerekkezeket – a gyermekmunka XIX. század középi, legendásan zord világa lényegében visszavonult – még Közép-Európában is – a szegényparaszti világba. Egyúttal – ezzel szoros összefüggésben – igen sok társadalmi rétegben csökkent a család kohéziós szerepe. S ugyancsak e folyamatok függvényében haladt előre az ún. szekularizáció, az egyházi és társadalmi élet korábban egészen szoros kapcsolatának, egybefonódásának lazulása.

Ám az így hegemon szerepbe kerülő iskola mégsem volt elegendő!

A városi gyermekbandák történetének mintegy száz esztendeje a hivatalos intézményeken kívül szerveződő, hol a társadalom átlagában elfogadott „jó” célokat (legalábbis „ártatlan” célokat) követő, hol társadalomellenessé, destruktívvá váló csoportok gyarapodásáról, gazdagodó folyamatról tanúskodik. S szól a történet arról is, hogy a konszolidált társadalom intézményei miképp kísérelték meg rendre „megszelídíteni” ezeket a kezdeményezéseket – váltakozó sikerrel.

E spontán csoportosulások nevelő hatása kétségbevonhatatlan. Olykor hatékonyabban szocializáltak és szocializálnak, mint a hivatásos nevelőintézmények.

A serdülőmozgalmak genealógiai mondája a század utolsó éveire esik. Szinte egy időben ajánlotta neveletlen „fiainak” egy amerikai tanító, hogy vele együtt játsszanak indiánosdit, pionirosdit. Egy tanító néni 1896-ban „farmerosdit” játszani javasolt diákjainak, egy-egy különleges magocskát küldvén haza a gyerekekkel, hogy ültessék el azokat, s figyeljék mi lesz, majd a termést együtt értékesítik. Ez az „eredetmondája” a 4H mozgalomnak. S ugyancsak a XIX. sz. utolsó éveiben egy New York-i iskola pályakezdő tanítójának ajánlotta gyóntatópapja, hogy rakoncátlan osztályát szervezze nagyszabású, az iskola falain túlnyúló szerepjáték szerint „köztársasággá”. Ez a „School city system” keletkezéstörténete.

Egy kaposvári tanító úr – a milenneumi hangulatban – „szittyásdit” játszani javasolt a gyerekeknek, Németországban „vándormadarak” kelnek útra. S 1912-ben az angol tábornok, Baden Powell érett formájában írja le a „Scoutism of boys”-t, azaz a „cserkészkedést”. Ő a korszellemnek adózva – a katonásdi játékát ajánlotta az ifjúság nevelésén fáradozók figyelmébe, s iskolán kívüli, természet-közei civil mozgalmában látta a nevelésben bekövetkezett hiányokat pótolandónak. Gyakorlatias felismeréseit majd a XX. század eleji reformpedagógia pszichológiai (gyermektanulmányi) kutatási igazolják: az önmagát, önmaga

létfeltételeit megteremtő, romantikával-titkokkal teli szervezetet működtető, alig idősebb fiúk vezetését elfogadó gyerek-személyiség boldogul majd a társadalom „dzsungelében” is. Nem véletlen, hogy a „katonásdi-játék” lett az iskolán kívül szerveződő gyerek- és serdülőmozgalmak alapformája.

A Gyermek Évszázada (ez a bizonyos huszadik) – ellentétben Ellen Key szelíd jóslatával – a konfrontációk, a háborúk évszázada lett. Az I. világháború után a cserkészlet hamar militarizálódott.

A kettészakadó világ túlsó felén, a polgárháborúból ocsúdó Szovjet-Oroszországban ugyanerre a sorsa jutottak a „pionírok”, immár a lenini eszmék jegyében. A közéletnek, politikának háborússá váló törvényei közepette a gyerekek, kamaszok, fiatalok spontán csoportalkotási, csoportos szocializációs szükségleteinek durva kihasználására még szélsőségesebb példák is vannak, a náci Hitlerjugendjére, az olasz fasiszták Balilájára gondoljunk. Jellemző, hogy a totális állam viszonyai közepette e szervezetek végképp elveszítik civil karakterüket, az állami intézményrendszer részeivé válnak, szervezetük formalizálódik, a kiscsoportok elveszítik eredeti szimbólumaikat.

Különleges idő e jelenségvilág elemzésére a II. világháborút közvetlenül követő időszak, majd elemzésre érett periódus a hatvanas évek vége, mikor is alig negyedszázaddal a II. világháború után jellegzetesen felerősödött a nyugati világban a fiatal generáció elfojtott törekvése egy szuverén ifjúsági világ létrehozására, a nagytársadalomból való harcos vagy békés kivonulás vágya. 1968 a diáklázadások éve. Megannyi társadalmi feszültség gyűlt össze a modernitás körülményei közepette, de ez a „megcsináljuk magunknak”, „nem kérünk a felnőttek által ránk kényszerített rendből” életérzése is összeolvadt abban az olvasztótégelyben, mely ezekben az években nemzedékké formálta – egy korabeli drámaíró darabcímevel mondva – a „dühöngő ifjúságot”.

Új kultúra is keletkezett. Új zene, új zenei ideálok nagy időszaka ez. A művelődésszociológusok egyenesen arról beszélnek, hogy az „ifjúsági szubkultúra” világjelenséggé vált, olyan kulturális nyelvvé, melynek lényege a nemzedéki másságban rejlik éppen, a nemzedékek közötti kommunikáció elutasításán. Az ebben az időben Magyarországon, Kelet-közép-Európában a maguk merev kereteiből kivonulni kívánó fiatalok a táncház-mozgalmat, a népi kézművesség mozgalmát találják meg, kortárs-ideológusok „nomád nemzedéknek” nevezvén önmagukat – kifejezvé, hogy e sajátosságaikkal nem is olyan távoli öccsei, húgai ők a nyugati lázadóknak.

1.3. A gyermekkultúra kialakulása

Ez a rövid fejezet a gyermekszabadidő *kérdéseit, jelenségeit a klasszikus értelemben vett* gyermekkultúra összefüggéseiben villantja fel – a művészetekkel szoros kapcsolatot tartó világát az iskolán kívüli, olykor az iskolával érintkező intézményrendszerben.

A XIX. század végére a modernizáció, a polgárosodás rendre beszivárgott a gyerekvilágba. Már nemcsak az iskola volt a „magaskultúra” közvetítésének helyszíne és alkalma. Jelképesen mondva: a gerendára a féltve őrzött családi biblia, a kalendárium és az ábécéskönyv mellé új kötetek kerültek. Flóri könyvét (az első magyar gyerekkönyvet, Bezerédj Amália munkáját) még csak az udvarházakban olvasgatták, de a XX. század elejére a középosztály is hozzáférhetett a gyereksajtó darabjaihoz, a felnőtteknek szóló lapok utolsó lapjain megjelentek a gyerekrovatok. Benedek Elek tollából 1896-ban megjelent a Magyar mese és mondavilág, Móra, Móricz gyermekirodalmi munkássága megindul, megszületik a gyereksajtó, 1909-ben Bartók Béla kiadta a Gyermeknek című zongoradarab-füzérét, 1919-ben már négy gyerekmozit állítanak fel a magyar fővárosban, a 20-as években megszületik a világ első gyerekszínháza (a polgárháború viszonyai közt vergődő Szovjet-Oroszországban), megszületik a Lego-játék, a porcelánbabák gyártói jelennek meg a piacon, s

a fiatal rajzoló, Walt Disney megteremti Mikiegér halhatatlan figuráját is, gyermekek műfajává válik a bábszínház. (A felsorolást folytathatnánk. Sajátos változatokat produkált e körben a nyugati fejlődés, illetve a létező szocializmus is, külön elemzést érdemel a gyermekkultúra sajátos magyar útja.)

A fejlődő gazdaság és kereskedelem mindenesetre felismeri, hogy a gyerek fontos vásárló, hogy a gyermeknek „üzenni kell” és lehet, hogy olyan szükségletek támadtak a városiasodó, polgárosodó világban, melyekre érdemes odafigyelni.

1.4. A „vörösre festett herbartizmus”-szindróma

Az iskolakép abszolutizálása, a nevelés hierarchikus csúcsára emelésében a létező szocializmus nevelésügye jeleskedett. Sajátos fintora a sorsnak, hogy a történelmi időben mindez akkor következik be, amikor a XX. századi (szociológiára és pszichológiára alapozó) reformpedagógiák ezt az iskolaképet jócskán kikezdték. Ráadásul olyan helyzetben, amikor korábban – egyedülállóan a világtörténelemben Szovjet-Oroszországban már az „állami pedagógia” rangjára emelték a („Buchschulét” s az „abszolút iskolát” alaposan tagadó) radikális reformpedagógiát. Többen kifejtették már, hogy a Szovjetunióban és a II. világháború után szövetségessé váló országokban a sztalinizációval párhuzamosan valóságosan „konzervatív” pedagógiai fordulat zajlott le. Az állami ihletésű voluntarizmusok mindig jobban szeretik a totalitárius – és monokulturás - iskolát.

Ha az iskola az állam „szolgálóéánya”, ha a tanulói jogviszony egybemosódik az állampolgári (leendő állampolgári) szereppel, s a nyilvánosságban nincs is elismert más szerep, akkor az iskola válik felelőssé a nevelésért, s minden nem-iskola gátló, akadályozó tényező.

Iskola és nem-iskola viszonyáról szólván rendre „kettős nevelésről” beszél a létező szocializmus szakirodalmá, s ilyenkor mindig az állami nevelés a „jó”, s a független – olykor valóságosan is illegalitásba szorult - nevelésen, elsősorban a családe, az állam-egyház kiélezett (mesterségesen is élesztett) párvidalalában az egyház csak ártalmára van a gyerekeknek.

A nem-iskola démonizálásának hagyományos indulata aztán egyre-másra a szuverenitás útjait kereső ifjúsági szubkultúrára, majd a kevésbé ellenőrzött, vagy kevésbé ellenőrizhető médiára tevődött át. Az indulat elemi eredete ugyanaz! Az iskola tenné a dolgát, a felvállalt „jó”-t (jó tudást, jó erényt) közvetítené, csak a társadalom más szférái (sajátos módon mindig a szabadabb) szférái ezt akadályozzák. Ilyen lelkiállapotban fordul aztán rendre az iskola állami csőszökhöz segítségért – fékezze meg helyettük a hamis, ártalmas stb. „eszmék szabad áramlását”.

Az igazolható mindenképpen, hogy a neveléssel, kultúra-, érték- és normaközvetítéssel, képesség- és személyiségfejlesztéssel összefüggő intézményrendszer szerkezetének és funkcióinak újragondolása napirenden lévő feladat, az utóbbi 300 év alatt kikristályosodott szerkezet korántsem örökre szóló. De facto léteznek új irányban tájékozódó, érvényes modellek.

A mai napig szokatlan élességgel tart a vita Gáspár László életművéről. A létező szocializmus utolsó szakaszának kimagasló jelentőségű pedagógusának gyakorlati életműve a karasemlyéki tanyavilághoz, a baranyai Szentlőrinchez, a viharsarki Sarkadhoz fűződött. Ezek mind - mint a 60-as, 70-es évek Magyarországa egyáltalán - *intézményszegény helyi társadalmak* voltak. Ez az élményvilág bizonyára szerepet játszott abban, hogy Gáspár az iskolának kitüntetett funkciót tulajdonított. Miben tér el a Gáspár-i reform-modell a totális állam totalitárius iskola-képétől? Tény, hogy a nevelést értelmező felfogásának lényege, hogy az iskola köré, mint központ köré kell szervezni a nevelésben befolyásoló szerepet játszó, tradicionálisan nem-iskolai tevékenységeket. Ám ez a „szervezés” bízást értelmezhető a tradicionális iskola *megőrizve megszüntetéseként* is. Még terek is újak jöttek

létre Szentlőrincen: a gyermek-munkával létrehozott klubház, a tábor, továbbá a mezőgazdasági művelésre kijelölt területek, a műhelyek, a könyvtár. Ahogyan autonóm - bár rendszert alkotó - tevékenységekként értelmezte Gáspár nevelési (és iskola) modelljében az „iskolásított” tanulás mellett a közéleti tevékenységet, a termelés-gazdálkodást, s a szabadidőt, voltaképpen mégiscsak új iskolaképet fogalmazott meg.

1.5. Innovációk, reformok – kívül vagy belül?

Sajátos innováció zajlott ugyanebben az időben: a közművelődés intézményeit, könyvtárat, kultúrházat egyesítették (úgy mond integrálták) vagy 300 magyar településen az iskolával, óvodával. Ez lett az „általános művelődési központ”, az ÁMK.

Csaknem ezzel egyidőben, a 80-as éveknek a rendszerváltáshoz vezető reformista izgalmaiban hangzott el az indítvány: a napközi otthont, mint alapvetően *szociális intézményt saját érdekében is s a klasszikus iskolázás hatékonysága érdekében is*, határozottan le kell választani az iskolától. Más funkciók ezek! Bárha – ha részben is – nevelési funkciók, nem az iskolaintézményben a helyük! Tekintve, hogy az iskolareformerek jelentős része ebben az időben egyértelműen az iskolafunkciók gazdagításában, egyszersmind a folyamatba lépő gyerekek, kamaszok szabadságfoka növekedésében (a két törekvés szintézisében) „utazott”, az elképzelés vihart aratott, a szaksajtó zengett a napköziotthon védelmétől.

A történeti igazsághoz tartozik ugyanakkor, hogy volt jeles szerző, aki higgadtan, megfontoltan vett részt a vitában s figyelmeztetett arra, hogy a „védett” napközi a magyar oktatásügy legszegényebb kuckója (képzett nevelőt, alkalmas tereket, eszközöket tekintve a funkcionalitás alsó határán tart). Nemzetközi szemlét tartott s figyelmeztet arra, hogy vannak országok, ahol sikeresen működik egymástól függetlenül a kétfajta nevelőintézmény. Példái elsősorban franciák, britek, dánok.

A fenntartói krízisbe rohanó egykorvált szocialista állam képviselői örültek a kérdés kiéleződésének. A „süllyedő léghajóból” kidobható ballasztokat kerestek, s gyakori szóhasználatukban ebben az időben a „profiltisztítás”, az „alapfunkciók definiálása”. A napközi eróziója szemünk láttára végbement.

2. Egy lehetséges rendszer a jelenségvilág leírására (Trencsényi László)

Ebben a fejezetben felsoroljuk azokat a szervezeti formákat, melyek egy modern, posztmodern társadalomban a nevelés feladataiból való részesedésre hivatottak. Megpróbálunk rendszert is alkotni ezen elemekből. Viszonylag kevés szó fog esni az ún. „természet adta közösségekben” lezajló pedagógiai történetekről. A *családról* más fejezetek szólnak, a klasszikus (informális) *kortárs csoport* világát másutt mutatjuk be, a nevelésben számon tartott /cél/tudatosságot (tervszerűséget) nélkülöző ún. *szocializációs ágensekről* más kötet szól. E kötet szemléletmódjában újszerű, hogy ez utóbbiak körében számon tartott helyszínekről és lehetőségekről onnan kiemelve esik szó, felfogásunkban a nevelésszociológiai kézikönyvekhez képest tágabb, szélesebb az a kör, melyben a nevelés tudatossága és szervezettsége azonosítható – persze az iskoláétól sokszor eltérő tudatosság és szervezettség ez!

2.1. Állam – civil szféra – piac: a nevelési szinterek „gazdái”

Most már vessünk egy pillantást egy plurális polgári társadalom „rendszerterárára”. Ez a vázlat szándékaink szerint a különböző nevelési szinterek intézményesültségét, mondhatni „intézményesültségi fokát”, pontosabban „intézményesültségi minőségét”, ezzel összefüggésben – mintegy a meghatározás, hovatartozás egyik indikátoraként - állami befolyásolásának és finanszírozásának fokozatait vázolja fel.

A nevelés szintereiről igen széles értelemben szólunk.

Az alábbiakban egy rendszerezési elvet ajánlunk. Egy modern társadalom alrendszerei a *természetadta közösségek* (család, szomszédság – korábban, a szekularizáció alacsonyabb fokán az egyházközség, gyülekezet) mellett három nagy szférára tagozódik, három nagy „szempontrendszer” szerint rendszerezhetők.

Az „államot”, a „civil szférát” és a „piaci szférát” szoktuk emlegetni. Ez a rendszerezési elv alkalmazható a nevelés szintereire is.

Következő ábránk azt is demonstrálja, hogy nem tiszta kategóriák vannak, hanem átmenetek, pólusok, melyek közt koronként, kultúránként eltérő árnyalatokban gazdag átmenetek léteznek. Mondhatni lényegi mozgásformájuk, hogy hol az egyik pólushoz, hol a másikhoz „úsznak” közelebb.

TERMÉSZET - ADTA KÖZÖSSÉGEK

Család
Rokonság
Szomszédság

Egyházi közösség

Fiatalkorúak
börtöne
Nevelőintézet
Gyermek-otthon

Ifjúsági
szórakozóhely
Gyermekmegőrző

INTÉZ MÉNYEK

Krízis-szálló
(Gyermek-jóléti
szolgálat.)

Kollégium
Óvoda
Iskola
Művészeti iskola
ÁMK

Iskolán kívüli
képzések:
nyelvtanfolyam,
gépjármű-vezetői
tanfolyam, tánciskola
fitness-klub
body-terem
wellness stb.

PIACI SZOLGÁL- TATÁSOK

Ifjúsági Ház
Művelődési ház
Könyvtár
Színház
Mozi
Koncertterem
Játszóház
Múzeum

CIVIL SZERVEZŐDÉSEK

Sportegyesület
Művelődési egyesületek
Civil szervezetek
Gyerek- és serdülőmozgalmak

1. ábra. A nevelési szintek „rendszerteretű”

Vannak tehát olyan „nevelési szinterek”, melyekhez való hozzáférésről az állam intézkedik. Ilyen elsősorban az iskola (a fejlettség bizonyos szintjén álló államokban az *óvoda* vagy ennek legalább egy, legutolsó szakasza, bizonyos pedagógiai kultúra vagy településszerkezet mellett a *kollégium*). Ugyancsak az állam intézményei gondoskodnak az „állami gondozásra” szorultakról, a családi állapotukban, egészségi állapotukban vagy éppen morális fejlődésükben különös veszélynek kitett gyerekekről, fiatalokról (*nevelési tanácsadók, gyermekotthonok, gyermekvédelmi intézmények, gyermekjóléti szolgálatok stb.*). Ez utóbbi szélsőséges esete a kényszerű reedukáció szintere, a *fiatalkorúak börtöne*. E szféra nevelési szintereire általában jellemző, hogy valamilyen módon érvényesül az igénybevétel *kötelezősége*. Ennek megfelelően ugyanakkor az *államnak kell garantálnia a hozzáférés erőforrásait*. A „pénzéért” különböző konstrukcióban megfogalmazza elvárásait is – tanterveket ad ki stb. Az állam (ideértve a helyhatóságokat, települési önkormányzatokat is) felfogása szerint fontos nevelési szinterek létezhetnek még. A gyerekvilág számára (de a felnőttek világa számára is) fontos elemei az intézményrendszernek a kulturális- és sportintézmények (*művelődési házak, gyerekházak, színházak, filmszínházak, gyerekeknek is nyitvatartó múzeumok, könyvtárak, sporttelepek stb.*) világa.

Ezek használatára egy modern, demokratikus társadalomban az egyén nem (s a gyermek-egyén sem) kötelezhető. Az állam azzal juttatja kifejezésre fontosságukról fogalmazott álláspontját, hogy normatív módon – a költségvetés szerint – hozzájárul ezen intézmények finanszírozásához. De nem tartja el őket!

S a *piac*? Ha a szülők igénybe veszik a *könyvtárat, könyvesboltot, színházba* viszik gyermeküket, ha a fiatalok elmennek a *disco-ba, az ifjúsági szórakoztató-ipar* más helyiségeibe, rendezvényeibe (a *játékkerem* ne volna a nevelés szintere?), újabban a bevásárlóközpontokba (*plázázásnak* nevezi a kamasz-nyelv ezen új szintér birtokbavételét), ha ugyanitt a fiatal szülők *gyermek-megőrzőbe* adják gyermeküket, míg ők vásárolnak, akkor mind-mind „befizetnek” rá. De a piac szabályozta, működtette nevelési szintérként tartjuk számon a *nyelviskolákat, a gépjárművezetői iskolákat, a tánciskolát, egyéb* – bevételből fenntartott – *tanfolyamokat*. A piac lényege: az veszi igénybe, aki akarja, és – nem utolsó sorban –, akinek van, és erre van pénze. A „fizetőképes kereslet” – így szoktuk emlegetni.

Fenntart az ún. *civil szféra* fontos nevelési szintereket. Egyébként néha az állam is segíti – éppen a *társadalom szükséges integritása* érdekében – ezen szervezeteket. De! Lényeges különbség: nem normatív finanszírozással! Nem „jár”! Hiszen a civil-ségnek éppen az az egyik legfontosabb lényege, hogy az működteti, aki élvezi is egyben. A civil szervezetek csaknem mindegyike igényli a hozzá önkéntesen csatlakozó tagok hozzájárulását a működéshez. A tagdíj jobbára jelképes összeg, biztosan nem fedezi a program tényleges költségeit. De fordítva is igaz! Civil szervezetben nem várom el – szemben a piaccal –, hogy „befizetésemmel” megfelelő, csereértékes legyen a „szolgáltatás”.

A nevelés szempontjából fontos civil szinterek közül elsőként említsük az *egyházakat*, melyek az európai típusú szekularizáció folyamatában nyerik el ezt a, civil státuszukat – alapjáéban véve kikerülván a természet adta közösségek köréből. Ezt követően a *kulturális-sport, turisztikai- stb. egyesületeket*. S klasszikus civil nevelési szinterek a *gyermek- és serdülőszervezetek*.

A három szférát egy háromszög három csúcsának tekinthetjük. Ha az elsőként említett *természetadta* nevelési szintereket is ideszámítjuk, akkor ábránk már egy deltoidra, rombuszra hasonlít. Talán azért segít az értelmezésben ez a kétdimenziós modell, mert e deltoid-felület kitöltése igazolja: gazdag átmenetek léteznek. Hiszen egy „művészfilmet” vetítő mozi, egy „klasszikust” játszó koncertterem működése a „kulturális intézményrendszer” része (egykor a szovjet filmek megtekintését, legutóbb a nemzeti történelem jeles eseményeit megidéző filmeket „vállalta be” az intézményes nevelés részeként, jelentős szubvencióval jelezve, hogy prioritást ad a megtekintésnek), de a „multiplexben” vetített horror, vagy a rockegyüttes

koncertje képzeletbeli rendszerünkben inkább tartozik a „piaci” szférába. A gépjárműjogosítvány – nyelvvizsga - számítógépes vizsga hármasságának a piacról az intézményi szférába kerülése politikai ígérek és szándékok tárgya (egy fővárosi kerületben ténye is). Egy amatőr színjátszó csoport lehet önszerveződő civil egyesület, de lehet éppen a művelődési ház szolgáltatásainak része is. Sőt! A kedélyes bácsika a vonaton meséivel, gyerekek vágott kenyér-kolbász katonával igazán a természetadta nevelési szintér jellegzetes szereplője. És ugyanezen a vonaton a gyerekekkel játékosan-komolyan szóba elegyedő kalauzbácsi? Vagy éppen a fegyelmező „ijesztgetésként” csupán emlegetett kalauz? Ezek az árnyalatok kitöltik a nevelési szinterekre szánt mezőt.

De nem elég a kétdimenziós modell sem! Példáink többsége olyan volt, melyben a „nevelés szintérén”, mint a „ringben” a maguk valóságában ott vannak a szereplők, megszólíthatók, megérinthesek, köztük az interakció valóságos. Ám ha kiterjesztjük harmadik dimenzióba modellünket, akkor újabb világok nyílnak meg. Hiszen számon kell tartanunk a *gyermeksajtót, a gyermekkönyvkiadást, a médiát s a cyberteret is*.

E sorokban *nem értékelni* kívántuk, „hasznosságuk” szerint rangsorolni e szintereket. Csupán jelezni, hogy ezek mind állnak egy modern társadalomban „rendelkezésre”. Kizökkenne a világ, ha valamelyikben üzemzavar támadna.

S akkor is bajok vannak a nevelésben, ha valamelyik – valamilyen ördögi eszmétől vezérelve – túlhatalomra jut!

2.2. Kitérő - kint is, bent is az iskolában: a „napközis” probléma (Heimann Ilona)

A kötetben (a témából következően) nem érintjük az iskolai, de un. tanórán kívüli nevelés-oktatás más, alapvetően a hagyományos iskola kereteit tágító megoldásait.

2.2.1. Ellátások az iskolában (Heimann Ilona)

Nem mai keletű az a nézet, miszerint annál nagyobb valószínűséggel lehet a személyiséget formálni, minél tágabb tevékenységek körére terjed ki az intézményes nevelés. Persze – mint fentebb láttuk – e nézettel jóformán egyidős az a „pedagógiai szabadságharc” is, mely ilyen vagy olyan okokból a szabad idő funkciójától féltette az iskolát, vagy az iskolától féltette a szabad idő szabadságát.

A társadalom fejlődése, átalakulása, a családok szerkezetében, funkcióiban bekövetkezett változások következtében többször felvetődött már annak az igénye, hogy az iskola nagyobb részt vállaljon át a gyerekek neveléséből. A több mint száz éves múlta visszatekintő napközi otthon kezdetben csak gyermekmegőrzőként funkcionált az *egész napos oktatás* (tanórák: délelőtt és délután) keretei között, többnyire szakképzetlen felügyelők alkalmazásával. A *félnapos oktatási* forma meghonosodását követően egészen eltérő formában és tartalommal szerveződtek az egész napos foglalkozások. Egyes országokban az iskolától, a tanítástól teljesen függetlenül -más épületben működő- napközi otthonok, ahol a gyermekek kellemes szabadidő eltöltéséről gondoskodtak a nevelők, a házi feladatok elkészítése nem ott történt (Svédországban, Norvégiában, Dániában).

Az iskola meghosszabbította a tanórákon túli foglalkozások idejét, mely kezdetben csupán közös ebédet jelentett, majd azt követő felügyelet biztosítását a házi feladatok elkészítésére. A tanításon kívüli fél napban a napközis gyerekek újabb fél napot töltenek el az iskolában, itt szerveződnek társas kapcsolatai, válnak valóra, (esetleg) játékötlei, formálódnak érdeklődési körei és nem végső soron itt készülnek fel a tanítási órákra.

Magyarországon is – különösen a hatvanas években érvényesült általános és teljes foglalkoztatás viszonyai közepette - nőtt az igény az *egész napos iskoláztatás és nevelés*, foglalkoztatás iránt. Az általános iskolai és oktatás terve című, 1978-ban kiadott miniszteri

rendelet az egész napos nevelés szempontjából igen fontos. Magyarországi tanterv először foglalkozott a tanórán kívüli neveléssel, ezen belül a napközi otthonnal. A hetvenes években – a demográfiai dagály esztendeiben is - mind több általános iskola gondoskodott a gyerekekről a tanórán kívüli időszakban is, az iskolai tanórákat egész napos tevékenységgé egészítette ki. Jelezte ezt többek között a napközis csoportok számának intenzív növekedése is – már-már az állam teherbíró képességein felül, vagy azon az áron, hogy az ellátás infrastruktúrája igen szegényes maradt.

Azok a gyerekek, akik egész napjukat, esetleg napi 9-10 órát töltenek az iskolában, nyugtalanabbak, zaklatottabbak társaiknál. A kötetlen, nyugodt egymással beszélgető, mesélő, együtt tevékenykedő együttlétekre a hétköznapiak során alig marad idejük. A tanításon kívüli fél napon kötetlen, időtöltésre, játékokra vágyanak. A fentieket figyelembe véve a tanórán kívüli nevelés gyakorlata során olyan vonzó nevelési szinterek létrehozásának igénye került középpontba, melyek formájukban, tartalmukban egyaránt tekintetbe veszik a tanulók szükségleteit, a szülők, a családok elvárásait. Szervezeti formái a *napközi otthon*, az *iskolaotthon* és a *klubnapközi* lettek, ahol feladat a gyerekek önállóvá nevelése az egészséges életmód és életvitel kialakítása során, valamint a tanulásban, ismeretszerzésben, önművelődésben és a szabadidő kultúrált eltöltésében.

2.2.2. Napközi otthon (Heimann Ilona)

A napközi otthonok rendeltetésük szerint ellátják és gondozzák a gyermekeket, otthont nyújtanak számukra, kiegészítik és pótolják a család nevelő-gondozó munkáját a tanuláson kívüli időben. Az ellátással, gondozással együtt a napközi otthoni nevelés feladatkörébe tartozik a gyermek fejlődésének elősegítése, harmonikus, kiegyensúlyozott fejlesztése.

A tanítási órákat követő nevelői munka kialakításában hangsúlyt kapnak: a gyerekek szocializációs deficitjének pótlása; a művelődési hátránnyal érkező tanulók esélyeinek növelése, a felzárkózás elősegítése; a gyermekek személyiségének sokoldalú fejlesztése.

A gyermekek életrendje a napköziben a napi tanulás és a szabad idő köré szerveződik.

A napközi otthonok életében fontos a gyermekek *egyéni tanulásának* irányítása, a tanulási idő hatékony felhasználása. Ez teszi lehetővé, hogy a gyerekek ne a könyvük fölött görnyedjenek egész délután, hanem maradjon idejük *más tevékenységekre*, mint például a játékokra, sportolásra, hobbyra, kutatómunkára, múzeumlátogatásra, stb. A művelődési hátránnyal érkező gyerekek sok esetben alacsony önértékeléssel érkeznek az iskolába, ez tovább rontja teljesítményüket. Az ismeretek hiánya, a tanulási nehézségek forrása lehet az iskolai kudarcoknak. Sikerélményekhez csak úgy juttathatók ezek a gyerekek, ha elsajátítják az eredményes önálló tanulás módszereit. A tanulási nehézségekkel küszködő gyerekek számára külön korrekció, egyéni fejlesztő programok biztosítják a fejlődést. A változatos szabadidős programok, a nem kötelező tevékenységek (pl. dramatikus játékok, bábozás, kísérletezés, kutató munka) felkeltik és tartóssá teszik érdeklődésüket, így játszva juthatnak ismeretekhez. A napközi otthoni szabadidős foglalkozások a kirándulások, játékok, az együttes élmények a kellemes időtöltés mellett az egymáshoz tartozás mélységét is erősítik.

Az iskolarendszer átalakulásával csökkent a napközis ellátást igénylők köre, illetve kialakultak más, alternatív ellátások is.

2.2.3 Iskolaotthon, tanulószoba, klubnapközi (Heimann Ilona)

Az *iskolaotthon* az egésznapos nevelés alsó tagozatos gyerekek körében elterjedt formája, melyben a tanítási óra és a tanórán kívüli tevékenységek összefüggő rendszert alkotnak. Az iskolaotthonos osztályokban a tanítási órák és az órákra való felkészülés / önálló tanulás/, valamint a különböző szabad idős tevékenységek egész napon át váltakoznak. Az iskolában,

különösen az egy osztályban tanító pedagógusok közötti szoros szakmai együttműködés alapfeltétele ennek az oktató-nevelő munkának. A 60-as évektől kezdve először csak kísérleti jelleggel, majd egyre több hazai iskolában jelent meg ez a forma. Napjainkban számuk csökkenőben van.

A *tanulószo*ba az egész napjukat iskolában töltő felsőbb osztályba járó tanulók tanórán kívüli tevékenységi formája. E foglalkozások közvetlenül a tanórákhoz kapcsolódnak, mintegy 3 órás tanulási időt foglalnak magukba. Biztosítja a felügyeletre, segítségre szoruló tanulóknak a tanítási órákra való felkészülést, a szakszerű tanári segítséget. A tanulósobai foglalkozások célja, hogy a tanulók eljussanak az önálló tanulás szintjére.

A *klubrendszerben* működtetett tanulósobákban a tanórákra való felkészítés idejére a tanulók a tanulásban elért teljesítményük és attitűdjei alapján alkotnak csoportokat. Így *önálló, ellenőrzött, illetve intenzív tanári segítségre* szoruló csoportokban tanulnak. (A klubnapközök legjobb példáiban e csoportokba sorolásról maguk a gyerekek döntenek – fejlődő önismerettel és gyarapodó egymás iránti felelősséggel.) A tanulócsoport-beosztások rugalmasan követik a tanulók teljesítményének változását. A klubrendszerben működő tanulósobai foglalkozás a szabadidős tevékenységek széles körét foglalja magában. A tanórai felkészülés mellett jelen vannak a klubok színes szabadidős tevékenységei, mint például zenehallgatás, hobby-csoportok, önképzést segítő foglalkozások, szakkörök, sportkörök.

Az egésznapos iskolai ellátási formák közül tapasztalatok szerint a klubnapközi nyújtja a legtöbbet a 10-16 éves tanulók számára szabadidős kultúrájuk kialakítása és megalapozása terén, mert: szervezeti keretei nyitottak, ezáltal az egésznapos nevelést nem igénylő tanulókat is befogadja a klubba, a szabadidőben az általuk választott tevékenységekben, programokban vehetnek részt, a klubok önkormányzata biztosítja a demokratikus vezetést és irányítást. Az így kialakítható oldott légkör biztosítja az önmegvalósítás lehetőségét.

Zárjuk e fejezetet Ferge Zsuzsának, a gyermekszegénység ellen fellépő köztisztelőben álló szociológusnak korai, de szakmánk szempontjából is jelentős munkájából vett, máig aktuális, reményt keltő gondolattal: *„Az egésznapos iskola megfelelő pedagógiai irányítással nagymértékben fejleszti az öntevékenységet, a segítőkész, felelősségre nevelő kollektív szellemet. A mainál több játékosságot, természetességet, emberi kapcsolatot vihet az iskolai életbe.”* (Ferge, 1976)

2.2.4. A táborozás (Heimann Ilona)

Nehéz lenne eldönteni, hogy a táborozásról igazán melyik „keretben” szóljunk. Hiszen akad iskola, amelyik ragaszkodik e hagyományhoz (néhány kifejezetten a tanév eleji közösség-szervezéshez köti, lásd a „gólyatáborok” szokásait, sőt ma már óvodák is próbálkoznak ilyen programmal a nagycsoportosok körében. A tradicionális mozgalmak, gyerekszervezetek – cserkészek, úttörők – ma is a táborozás élenjárói. Végül: a tábor mint szolgáltatás, ma a gyerekellátó „piacnak” is komoly, jövedelmező része. Ezért helyeztük el a tábori problematikát könyvünknek erre a helyére.

A tábor egyik jelentése szerint egyfajta katonai alakulat, merev szabályokkal, előírásokkal, melyeknek betartása minden résztvevőre nézve kötelező. A tábor más vonatkozásban pedig szabadban való együttlakást, az iskolai oktatást követő szünidei időtöltést jelent. Bizonyára a táborozás elsődleges jelentése következményeként a tábori életre még ma is jellemző a szabályozottság, a közös célok és elvárások megfogalmazása. Mások – éppen a családtól külön töltött éjszakák izgalma, az igazi táborozásnak feltételteremtő feladatrendszerére utalva – azt hangsúlyozzák, hogy a táborban a legfontosabb, hogy a gyerekek, kamaszok, ifjak – ideiglenesen – saját világukat teremtik meg, kipróbálják: milyen lenne az ő világuk.

A neveléstörténet, az iskolatörténet leírásaiban, dokumentumaiban olvashatunk arról, milyen nagy jelentőséggel bírtak a tanítványok formálásában, a nevelési célok elérésében századokon keresztül egyházak és civil kezdeményezések által szervezett szünidei táborok. Érdemes számba venni, miért is hatékony nevelési eszköz a táborozás, mit adhat a táborlakónak? Ezek közül néhány:

- testi, szellemi és érzelmi felfrissülést,
- önfeledt kikapcsolódást, játékot,
- közösségi, emberi kapcsolatok alakulását,
- önismeretet,
- élményszerű, felfedező tanulást.

A szünidei táborok legváltozatosabb formáit az ifjúsági szervezetek mint például a cserkészlet, az úttörőmozgalom alakították ki. Közös vonásuk a játékoság, a romantikus tevékenységi formák kedvelése, a test edzése, a természeti körülmények közötti, a természet közeli életmód. A tábori élet tartalmát, formáját és rendjét, a szimbólumok rendszerét a mozgalom céljai és követelményei határozták meg.

Napjainkban is jelentős szerepet töltenek be a táborok a gyermekek, a fiatalok szabadidejének hasznos és kultúrált eltöltésében. Az utóbbi időben, különösen a rendszerváltást követően a gyermek táboroztatásában nagyfokú átalakulásnak lehetünk tanúi. Sok funkciót átvett a tábortól az un. erdei iskola, amely a tanítás kihelyezése eredeti, természetes környezetbe. Ma már nemcsak az erdőben, de falusi miliőben is szerveznek – komplex tanítási folyamattal – erdei iskolát, sőt újabban – a Pál utcai fiúk egykori csatái színhelyén – nagyvárosi „erdei iskola” is működik, a vidéki gyerekeket a metropolis világába beavatandó.

A nyolcvanas évek közepétől szaporodtak a különböző forrásokból finanszírozott nyári táborok. A tábori élet szervezésében az iskolák, az egyházak, az ifjúsági szervezetek mellett egyre több eltérő profilú társadalmi szervezet, intézmény veszi ki részét. Számptalan formája alakult ki az évek során, melyek célul tűzik ki többek között az *életmód és életvitel javítását, a családi szocializáció korrigálását, az élmény- és új ismeretszerzést, más kultúrákkal való találkozást*.

Néhány tábortípus a közelmúltból és a jelenből:

- *Napközis tábor* az iskolák szervezésében működő, gyermekfelügyeletet és kultúrált szabadidős tevékenységet is magába foglaló sajátos táborozási forma. Szabadidős kínálatukban az utóbbi években már megjelennek a speciális programok, mint pl. nyelvtanulás, sport, kézművesség. Ezek a táborok fél vagy egész napon át működnek, de kialakult heti bentlakásos formájuk is.
- *Szaktáborok* egyik formája egy-egy speciális terület, tevékenység fejlesztésére vállalkozik /pl. anyanyelv, idegen nyelv, sport, énekkar, hangszeres zene, önismeret, művészeti ágak, színjátszás, olvasótábor, tánc, környezetvédelem, szaktárgyi ismeretek gazdagítása, stb./ másrészt komplex tevékenységet fog át. E táborok komplexitása azt jelenti, hogy lehetőség nyílik az adott szakterület átfogó megismerésére, ez például egy népművészeti táborban jelentheti a néptánc, a kézművesség, a népi játékok, népi szokások együttes elsajátítását a táborozás alatt. Ide tartoznak a komplex közművelődési, honismereti táborok, kincskereső klubok.
- *Tehetséggondozó táborok* nem csupán egy-egy speciális tehetségterület gondozását célozzák meg, de vállalkoznak a rejtett tehetségek felfedezésére. Ezen utóbbi tábortípus az un. gazdagító /enrichment/ tehetségfejlesztő stratégia szerves része.

- A szünidei foglalkozások egyik sajátos formája a nyári üdültetés, amely kötetlenebb mint a táborozás, viszont szabályozottabb a családi üdülésnél.

Pedagógia-pszichológiai kutatások valamint a tapasztalat azt támasztják alá, a táborozás akkor tölti be rendeltetését, céljainak megvalósítását, ha elegendő idő áll rendelkezésére. A javasolt és ideálisnak tartott időtartam három hét.

A legendás - XX. század közepi - palócföldi, bánki nyaralások, az un. Pipecland megteremtője, a jeles pszichológus Leveleki Eszter „Nyugodtan tegezz!” (összeállította: Farkas Endre, Bp. 1992.) című könyvben választ adott arra, hogyan lehet felejtetlenné tenni a nyarat? Hogyan válhat az ember közösségben egyéniséggé? Hogyan lehet felszínre hozni a tehetséget? *Mottóként* az egykori táborlakó Fischer Iván visszaemlékezése: „Eszter néni valóban zseniális karmester lehetett, mert mi nagyszerűen játszottunk, éltük a magunk világát, megvalósítottuk az ötleteinket és nem éreztük azt, hogy felügyel ránk, képes volt olyan légkört létrehozni, amelyben a „zenészek” tehetsége, kreativitása kivirágzik.” (Farkas, 1992)

2.3. A nevelési színtereket magába foglaló rendszer elemei (Trencsényi László)

Ebben a fejezetben sorra vesszük a legfontosabb színtereket, melyek *nem iskolák*, s mégis a társadalom olyan elvárásokat támaszt, fogalmaz velük szemben, melyek vitán felül nevelésiek. Szülők azért küldik vagy engedik oda gyermekeiket, hatóságok azért működtetik, hogy az adott helyszín, szervezet „pedagógiai” üzenete (tevékenysége, módszerei, eljárásai, értékei) a gyermek, serdülő, fiatal, nevelkedő egyén és csoportjai *javára, gazdagodására, fejlődésére szolgáljanak*. Persze, ki ezt, ki azt tartja gazdagító hatásnak.

2.4. Intézmények (Trencsényi László)

Intézménynek nevezzük tehát azt a szervezetet (terek, személyek, ellátások rendszerét), melynek alapítása, működtetése, fenntartása alapvetően állami (olykor önkormányzati) feladat, a közigazgatásnak komoly felelőssége van a működtetésben, előírásaival szabályozza a „bent tartózkodás” normáit, olykor kötelezi az igénybevevő klienst az intézmény rendszeres látogatására, meghatározhatja az érvényesülő célokat, tartalmakat is. Felelősségét az állami költségvetésben meghatározott normatív támogatással is gyakorolja.

2.4.1. Gyermekorvosi rendelő (Lénárd Sándor)

A gyermekorvosi rendelő az egyik olyan helyszín, ahol a kisgyermek – nem kifejezetten őszinte érdeklődésből – először találkozik a felnőtt társadalom közintézményeivel, a segítő szervezetekkel. Nem mellékes, hogy kisgyermekként milyen érzések alakulnak ki benne az idegen „fehér köpenyes” segítőkkel szemben. Az elmúlt évtizedekben ezen a területen változás figyelhető meg. Az alternatív pedagógiai gyakorlatot folytató közoktatási intézményekhez hasonlóan a gyermekorvosi rendelőkben is kezdenek a gyermeki szükségletekre, sajátosságokra nagyobb figyelmet fordítani. Ez azt jelenti, hogy a rendelő berendezésekor gyermeki méretekhez igazodó bútorokat használnak, a falakra, az ablakokra gyermeki szorongást oldandó színes ábrákat, ismert figurák rajzait helyezik el, és a várakozási idő hasznosabb eltöltésére játékokat helyeznek el. Ez a szemlélet még csak kialakulóban van, pedig a gyermekkori pozitív orvos-beteg kapcsolat nagy hatással lehet a később életvezetésre, az egyén személyes egészségvédelmére.

A gyermekorvosi rendelők egy másik úton is hatni szeretnének a felnövekvő generációra, hiszen egyre tudatosabban és aktívabban vállalnak szerepet a település egészségügyi prevenciójában. A gyermekorvosok és védőnők hosszú idő óta vesznek részt iskolai

felvilágosító kampányok szervezésében, de az utóbbi időben egyre gyakrabban maguk a gyermekorvosi rendelők a helyszínei egészségnevelésről szóló előadásoknak és vetélkedőknek. Ennek egy példája olvasható egy dél-alföldi kisváros újságjában: *„A Vöröskereszt a környező települések iskoláinak részvételével vetélkedőt szervezett csecsemőgondozásból és elsősegélynyújtásból. A versenyek célja, hogy tanfolyamszerűen az iskolák tanulói olyan ismeretanyaghoz jussanak, amely az egészségügyi kultúráltságuk színvonalát emeli. A négy település általános iskolájának egy-egy csapata mérte össze tudását. A vetélkedő helyszíne a Gyermekorvosi rendelő és a Mentőállomás volt. Nekünk öröm volt a jól felkészített gyerekekkel találkozni és látni érdeklődésüket, amely nem csak a versenyt szolgálja. Bízunk abban, hogy még sok-sok évig lesznek olyan felkészítő tanárok és védőnők, akik lelkesedésükkel ösztönzik a gyerekek ilyen irányú érdeklődését is. Minden segítőnknek és a résztvevőknek ezúton köszönjük meg a közreműködésüket”* -olvashattuk a Mórahalmi Körkép-ben 2000-ben.

2.4.2. Bölcsőde (Lénárd Sándor)

A XIX. században az új gyermekbútorok születése is jelzi a gyermekkor szerepének felértékelődését. A kicsik a család középpontjába kerültek, a szülői érzelmek intenzitásának fokozódása mellett, egyre inkább a család egzisztenciális létének zálogát jelentették. A mentalitás átforgalmazása főként annak köszönhető, hogy a korábban gyermekneveléssel foglalkozó filozófusok (Rousseau), gyakorló pedagógusok (Pestalozzi) gondolatait egyre többen megértették, és ennek kapcsán az anyaiideál újrafogalmazták. Az „új anya” szerepe már a szülés előtt elkezdődött, hiszen testének karbantartásával, a higiéniai szabályok betartásával tudatosan készülődött gyermeke fogadására.

Az első magyarországi bölcsőde Budapesten nyitotta meg kapuját 1852. április 21-én azzal a céllal, hogy segítséget nyújtson a munkavállaló nőknek. A bölcsődék már ekkor is nagy hangsúlyt fektettek a kisgyermek egészségéről való gondoskodásra. A második világháború utáni időszakban a nők munkaerő-piaci jelenléte nagymértékben tovább nőtt, és ebben a korszakban ez volt az intézményes gyermekgondozás kizárólagos formája. Fontos tudni, hogy a kisgyermekgondozás világhírű pszichológus-orvos nagyszonyai fáradoztak a bölcsődei metodika kialakításán (Pikler Emmi, Falk Judit, Tardos Anna és mások). A rendszerváltást követően kezdett megjelenni – elsősorban kisebb településeken – a családi napközi. A családi jellegű gyermekgondozás szerepe a magyarországi gyermekgondozási ellátásban továbbra is elenyésző, de a családok a szolgáltatások szélesebb választékát vehetik igénybe: többek között játszócsoportok, játékkölcsönzők, rövid idejű gyermekfelügyelet, baba-mama klub stb. Ezek gyakran egy-egy bölcsődéhez kapcsolódva működnek, egyfajta vállalkozói alapon (térítési díj ellenében).

A bölcsődék a gyermek egészséges fejlődésének biztosítása érdekében nagy hangsúlyt fektetnek a magas szintű gyermekgondozásra, a kognitív fejlesztés fokozott támogatására, az egészségügyi és higiéniai követelmények biztosítására és kiemelik a szülőkkel létrehozott szoros együttműködést. A 3 évesnél fiatalabb gyermekek különleges szükségleteinek felismerése a szülőkön, az orvosi hálózaton, illetve bizonyos mértékben a bölcsődéken múlik. A rendszeresen bölcsődébe járó gyerekeknek jobb esélyük van arra, hogy problémáik korán felismerésre kerüljenek, és az integrált ellátást nyújtó intézményekben kiváló szűrési és fejlesztési lehetőségeket élvezhessenek.

A napközbeni gyermekellátást Magyarországon elvben minden olyan család igénybe veheti, ahol a szülők munkavégzésük vagy egyéb ok miatt gyermekük napközbeni ellátását nem tudják biztosítani, és ahol az adott intézményben elegendő hely van. Ranschburg Jenő szerint a nők munkába állása lecsökkentette a gyermekkel eltöltött idő mennyiségét és minőségét. *„A kettős szerepkörben túlterhelt szülő egyre kevésbé tolerálja gyermekét, a „jó*

gyerek” fogalma már csecsemőkortól kezdve a „fölszívódni képes” gyermekekkel vált azonossá, aki lehetőleg sohasem zavarja a szüleit. A szocializáció gondja egyre erőteljesebben az intézményekre hárul (bölcsőde, óvoda, napközi), melyek során a szocializáció felelősségét az intézmények a szülőkre, a szülők az intézményekre igyekeznek áthárítani”. (Ranschburg, 1993)

2.4.3. Óvoda (Lénárd Sándor)

Magyarországon körülbelül ugyanakkor fejlődött ki a kisgyermekkori nevelés és gondozás, mint másutt Európában. 1806-ban már nyitva állt a lehetőség, hogy egy gyermek 6 éves korában megkezdje iskolai tanulmányait. Magyarországon 1828-ban kezdte meg működését az első hivatalos óvoda a krisztinavárosi Mikó utcában, mely az első ilyen jellegű intézmény volt Közép-Európában. Brunszvik Teréz grófnő nem a vagyonos polgárok gyermekeit várta óvodájába, hanem azokat, akik *„tehetetlenek gyermekeik jó nevelésseire”*, akiknek gyermekei *„erkölcstelenül, éptelenül, zabolátlanul elvadulnak”*. A XIX. század első felében az óvodák az iskolát előkészítő intézményekként működtek, ahol erőteljes hangsúlyt az oktatás kapott – a játéknak csak másodlagos szerep jutott. 1891-ben a Kisdédóvó törvény nyomán a hangsúly eltolódott a gyermek teljes értékű fejlődésének segítése felé, csökkentve a fejlesztés egyéb elemeitől különválasztott kognitív fejlesztés szerepét.

Hazánkban az óvodákat 1948-ban államosították, mely ezután a gyermekek napközbeni elhelyezésének színterévé vált, ahol a fő figyelmet az iskolai előkészítésére szentelték. Az óvodai hálózat számottevő kiterjesztésére az ötvenes évek vége és a nyolcvanas évek eleje között került sor. 1965-re az óvodások száma megkétszereződött az országban, 1975-re a gyermekek kétharmada óvodába járt, ez a szám 1985-ben az ötévesek körében elérte a 92%-ot. Az 1993. évi közoktatási törvény rögzítette, hogy az óvoda a közoktatási rendszer hivatalos része, jogállása megegyezik az általános és középiskolai oktatás jogállásával. Ennek során a törvény kötelezővé tette az óvodai nevelésben való részvételt, azaz minden 5. életévét betöltött gyermeknek kötelező legalább napi négy órát óvodában töltenie. Az országban működő óvodai intézmények többsége önkormányzati fenntartásban működik, néhány óvodát működtetnek egyházak, magánalapítványok, vagy magánszemélyek. Az iskola megkezdésének feltétele az 5 éves kortól kötelező óvodai nevelés, az életkor, illetve a gyermek megfelelő fejlettségi szintjének igazolása. E feltételek azt eredményezik, hogy sok 6 éves gyermek még óvodába jár, míg más 6 évesek már iskolában tanulnak.

Az óvodai nevelés egyik sajátossága a helyi autonómia és a szülői igényekhez való alkalmazkodás. Az óvodák választhatnak az országos adatbankban lévő elfogadott programok közül (pl. Waldorf, Freinet, Montessori, „Lépésről lépésre”), és ezeket igazíthatják a helyi körülményekhez, vagy készíthetnek egy teljesen önálló, helyi nevelési programot. Azzal, hogy az óvodák teljes munkanapi nyitva tartással fogadják a gyerekeket, lehetővé teszik, hogy mindkét szülő egész állásban dolgozhasson. Az óvodai szolgáltatás igénybe vételéért étkezési hozzájárulást kell fizetni, de e követelmény alól a kis jövedelmű családok mentesülnek.

Az óvoda a kisgyerekek kognitív képességeinek fejlődéséről való tudás birtokában már hosszú évek óta tevékenység- és gyermekközpontú szemlélettel működik. Igazi fordulatot az óvodai nevelés alapprogramjának (ONAP) 1996. évi változása hozott, ahol a kötelező foglalkozások rendszerét a gyermekek szabad döntéseire és érdeklődésére alapozott kezdeményezések váltották fel. Az óvónők elsődleges feladatuknak tekintik a gyermekek valós érdeklődésének ébren tartását, amely lehetővé teszi, hogy a gyermekek a későbbiekben, az általános iskolában bátran vállalkozzanak az olvasás és az írás elsajátítására. Az óvodák többsége ellenáll az írás-olvasás és számolás közvetlen oktatásának, ugyanakkor korán felfedezik a látás- vagy halláskárosulást, illetve a diszlexia gyanút, és biztosítják a megfelelő szakemberek részéről érkező segítséget. Az óvodapedagógusok tisztában vannak az óvodai

nevelés szociális dimenzióival, ezért az ismeretek elsajátításával szemben előnyben részesítik a szociális tanulási képességek elsajátítását. A korszerű óvodák gyermekszemléletét jól foglalja össze az American National Research Council gondozásában megjelent *Eager to Learn* című publikáció néhány nyitó gondolata: „*A gyermekek már úgy jönnek a világra, hogy tanulni szeretnének. Az ember életének első 5 éve a nyelvi, fogalmi, szociális, érzelmi és motorikus kompetenciák ugrásszerű fejlődésének időszaka. Egy egészséges kisgyermek a születésétől fogva tevékeny részese ennek a fejlődésnek, felfedezi a környezetet, megtanul kommunikálni, és viszonylag rövid idő múlva elképzeléseket és elméleteket alakít ki arról, hogyan működnek a dolgok a körülötte levő világban. A tanulás üteme azonban attól függ, létezik-e, illetve milyen mértékben veszi körül olyan támogató környezet, amely segíti a gyermeket a környezet megismerésére irányuló törekvéseinek megvalósításában.*” (Bowman és munkatársai, National Academies Press, 2000)

2.4.4. Kollégium (Lénárd Sándor)

Móricz Zsigmond - felelősséggel az ifjúság iránt - a Forr a bor című regényben idézi fel a XIX.-XX. századforduló bentlakásos intézményeinek „történelemformáló kultúráját”. Arról szól a Fertőnek nevezett férőhely leírása után: nem csodálható, hogy a sivár, kietlen, szennyes környezetben olyan satnya és romlásra hajlamos nemzedék nevelkedett. Vagyis a lakótér „rejtett tantervének” fontosságáról tett szenvedélyes vallomást.

A kollégium nem csupán a családot pótolja.

Közép- és felsőfokú intézmények diákjait szállással és étellemezzel ellátó bentlakásos intézményt gyűjtőnévként kollégiumnak nevezik, melynek történeti alakulásában különböző állomások különíthetők el:

- az egyházak kollégiumokkal egybeszervezett iskolái (internátusok),
- a felsőoktatásban elindult kollégiumi mozgalom intézményei, amelyek külön képzési, oktatási és nevelési követelményeket állítottak a diákoknak elé (Eötvös Kollégium),
- a múlt századelőn indított állami kollégiumok, melyek a bentlakás biztosítása mellett alapvetően a szakmai felkészülést szolgálják, mozgalmi jelleg nélkül,
- a második világháborút követően kialakuló népi kollégiumok.

A XVI. század közepétől a jezsuita rend „kollégium”-nak nevezte a rendház, a gimnázium és az akadémia együttesét; az iskolát, mint intézményt elválasztották a diákoknak szállást-kosztot adó intézménytől, ezt konviktusnak nevezték el. A legjelentősebb jezsuita konviktusok Nagyszombatban, Pozsonyban, Győrben, Kassán működtek. A „collegium” elnevezést a XVII. század közepétől kezdve alkalmazták a református intézményekre. Alaptevékenységként a kollégiumban a diákok bentlakásával összefonódó oktató-nevelő tevékenység folyt, melyben a nagyobb diákokat, mint segédtanítókat is bevonták. Tananyagában az alapos biblikus és a humanista görög-latin műveltség az európai kultúra gyökérzetéhez kapcsolta a diákságot. „*Az iskolában római és görög történetekben oktattak bennünket, s itt a patriotizmus magva*” - írja Kölcsey Ferenc, aki a debreceni kollégiumon kívül más iskolába nem járt.

A dualizmus idején és a két világháború közötti időben sok katolikus középiskola mellett szerveztek diákokthont, fiúknak is, lányoknak is, illetve olyan intézményeket, amelyek növendékei különféle iskolákba jártak. A kollégium, mint szerveződés az egyházi iskolákon túl az állami iskolák életében is szerephez jutott, mely a választott iskola és a lakóhely közötti távolság csillapítása mellett komoly szemléletformáló és műveltségtartalmakkal bírt. Ezekben jelentős figyelemmel voltak az alacsonyabb társadalmi rétegekből jövő fiatalokra, érdekükben

többek között megszervezték a nagy befogadó képességű Szent Imre-kollégiumok hálózatát Budán, Pesten, Szegeden és Sopronban.

A korábbi évszázadok hagyományosan egyházi kollégiumai még léteztek, amikor a magyar nevelésügy újításaként a háborús évek, majd az újjáépítés lázában megjelentek a népi kollégiumok és szervezetük, a NÉKOSZ (Népi Kollégiumok Országos Szövetsége). E kollégiumok a szegénység vidékeiről, a „népből”, elsősorban a parasztság és a munkásság köréből származó alsó-, közép- és felsőfokon tanuló fiatalok számára szerveződtek. A baloldali irányú népi kollégiumi mozgalom ellensúlyozására különösen szélessé vált 1945-1947 között a katolikus kollégiumok hálózatának a kiépítése, melyet azonban a 1948. évi XXXIII. törvény alapján államosítottak. Az iskolai és a kollégiumi autonómia elvételével teljes mértékben megbénult az oktatás és nevelés helyi szükségleteinek a figyelembevétele, a sajátos arculat kialakítása a kollégiumok esetében sem volt cél, igaz a lehetőségek is erősen korlátozottak voltak.

Mindezekből láthatjuk, hogy a kollégiumok eredeti értelmezésben – egy átfogó nevelési célkitűzés megvalósítására szerveződtek, a hozzá szervesen kapcsolódó oktatási gyakorlatukkal. Aktív és képzett szakemberré kívánta lakóit formálni, és egyben – már évszázadokkal ezelőtt is – bármely szakterülethez való hozzáértés megszerzésére szóló képességre nevelt. A rendszerváltozás küszöbén, az önmagát újra felfedező és megteremtő iskola mellett a gyermekmegőrzővé szelődülhetett kollégium szerepének újra értelmezésére is lehetőség nyílt. A jelenlegi szabályzás a kollégium elsőrendű feladataként az iskolai tanulmányok eredményes folytatásához szükséges feltételek megteremtését jelöli meg, de a tágan szabott törvényi keretek teret engednek a helyi kezdeményezéseknek, az adott intézmény sajátos pedagógiai arculatának megformálásához. Minden közösség tudatosan és spontán módon is szocializál. A kollégium életében az új tagok befogadása, beillesztése nehéz és felelősségteljes pedagógiai feladat, melyet a hagyománnyá is tehet egy intézmény: *„Kollégiumunkban már májusban kezdetét veszi a gólyák méltó fogadásának előkészítése. A diákönkormányzatban van egy pótszülő funkció. Ez a rezort az új elsősökkel való külön és állandó foglalkozást jelenti. A személyi választás nagy gonddal történik, és érdekes módon a felsősök nagyon pontosan tudják, hogy kik a legalkalmasabbak közülük. Egy elsős évfolyam zökkenőmentes, gyors beilleszkedése ötven százalékban a pótszülőkön múlik (egy kollégium pedagógiai programjából).*

A múlt század 30-as, 40-es éveinek legendás hungarikumának, a szegénység bugyraiból érkező tehetséges fiataloknak (minden ellentmondásával és gyötrelmével együtt) történelmi igazságszolgáltatást nyújtó népi kollégiumoknak, szervezetének, a NÉKOSZ-nak egykori felelős vezetője, mára hiteles történetírója, szociálpszichológiai elemzője Pataki Ferenc így foglalja össze a tradíciókat: *„A magyar kultúrhistóriából jól tudjuk, hogy a reformáció áramlatai és intézményei alig felbecsülhető szerepet játszottak a hazai iskolaügyben és a nemzeti kultúra ápolásában. A nagy kollégiumok falai közül lépett ki a magyar közélet, kultúra és tudomány számtalan nagy alakja. Érdemes hát áttekinteni – ha vázlatosan is – ennek az örökségnek a pilléreit; a NÉKOSZ valamilyen értelemben ezt az örökséget gyarapította egy új fejezettel. A XVI-XVII. században virágkorukat élő kollégiumoknak volt néhány általánosítható jellegzetességük: a német protestáns egyetemek és iskolák tapasztalatából átvették és a hazai viszonyokhoz igazították, eredeti leleményekkel gyarapították a diákönkormányzat rendszerét. Elemi iskoláikban áptolták a Bibliához utat nyitó anyanyelvet, támogatták a népoktatást. Ennek jegyében építették ki a nagy kollégiumok körül a partikuláris iskolák (partikulák) hálózatát. Kezdetől fogva összefonódtak a Habsburg-ellenesség „kuruc” szellemével, a nemzeti függetlenség eszméjével. Kiemelkedő és messze fénylő tanáregyeniségeknek nyújtottak otthont és menedéket.”* (Pataki, 2004)

2.4.5. Nevelési tanácsadó (Rapos Nóra)

„Másodikos kislányom mindenki szerint nagyon értelmes, a matematika tárgyban viszont nagyon rosszul teljesít. Szeretném tudni, hogy mi lehet ennek az oka?”

„Három éves fiam már szobatiszta volt, azonban két hónapja éjszaka újra bepisil. Mi lehet ennek az oka?”

„Hosszú évek után, végre örökre fogadhattunk egy kétéves kislányt. Megmondjuk-e neki, hogy nem mi vagyunk az édes szülei?”

A fenti témák sokak családjában hallhatók, de talán kevesebben vannak azok, akik tudják, hogy e kérdések megértésében és megoldásában a nevelési tanácsadó intézményét segítségül lehet hívni. A szülőknél, gyerekeknél és gyakran a pedagógusokban megfogalmazódó távolságtartás jórészt a tájékozatlanság következménye. Holott ezek az intézmények már régóta a magyar pedagógiai rendszer részei, igaz koronként változó funkciókkal és feladatokkal. A tartalmilag és módszertanilag sokszínű és differenciált oktatási programok mellett - az időben történő felismeréssel és a szükséges terápia megkezdésével - meghatározó szerepet tölthetnek be a pedagógiai szakszolgálatok, melyek körébe a nevelési tanácsadás is tartozik.

A kezdeti lépések egészen az 1900-as évek elejére vezetnek, ahol a reformpedagógia, a fiatal pszichológia jeles alakja, Ranschburg Pál teszi le a gyermeklélektani tanácsadás alapjait. Az 1922-től Gyógypedagógiai Magyar Királyi Laboratórium nevet viselő intézmény céljai közt a normálistól eltérő erkölcsi fejlődésű gyerekek tanulmányozása, a pályaválasztás és a tehetséges tanulók kiválasztásának szempontjai domináltak. Az arcképcsarnok Szondi Lipót és Nagy László munkásságával bővül, így hozzátevé a maguk szerepét a nevelési tanácsadók szakmai arculatához. A II. világháború előtt már elválnak a gyógypedagógiától a tanácsadás, de háborút követően a szakmai fejlődés lendülete a pszichológia általános háttérbe szorításával együtt megtörik. A gyógypedagógiától való függetlenedés után kapcsolati és feladatai inkább a gyermekvédelem irányába lendítik a tanácsadókat. A számszerű növekedés már a '60-as évek eredménye, amikor a Fővárosi Tanács is engedélyezte, hogy minden budapesti kerületben külön nevelési tanácsadó létesülhessen, majd 1972-ben megszületik az első központi, szabályozó dokumentum is az ekkor már országos hálózattá fejlődött tanácsadók számára.

Ma a nevelési tanácsadó a 3-18 éves korú gyermekek pedagógiai, pszichológiai gondozását, fejlesztését, terápiáját végzi, szoros együttműködésben a családdal, és a gyermek pedagógusaival. Mivel a hangsúly ma leginkább a közös megoldáskeresésen van, így a nevelési tanácsadóba jelentkezhetnek a szülők, esetleg a serdülők önként is, de szükség esetén az óvoda, iskola, a gyermekorvos is javaslatot tehet a gondozásra. Meghatározott esetekben a gyámhatóság írhatja elő a gyermek vagy a család vizsgálatát, gondozását. A nevelési tanácsadók feladata és tevékenységi köre egyre sokrétűbb: pszichológiai és pedagógiai diagnosztizálás, pszichológiai tanácsadás, pedagógiai korrekció, (gyógy)pedagógiai fejlesztés, családgondozás, fejlettségi vizsgálatok végzése a tanköteles korba lépő gyermekeknél. A tanácsadók eredményes működésének feltétele, hogy kiépült kapcsolatokkal rendelkezzen a körzetükben lévő intézményekkel: óvodákkal, iskolákkal, gyermekvédelmi intézményekkel, családsegítő központokkal, gyermek-ideggondozókkal.

Ahogy a fenti kérdésekből is kiderült a nevelési tanácsadó igénybevétele az alábbi esetekben javasolható:

- Magatartási és beilleszkedési problémák esetén. Például, ha túlzott visszahúzódot, vagy épp agresszivitást, a szabályok rendszeres figyelmen kívül hagyását tapasztaljuk a gyermeknél. Ez eredhet akár a család életében a gyermek számára megterhelő

változásból, amelyek közül leggyakoribb a válás, egy családtag elvesztése, de egyre gyakrabban előforduló ok a munkanélküliség, alkoholizmus, stb.

- Tanulási- illetve teljesítményzavar esetén. Ilyen eset lehet, ha a diákon a kitartó figyelem zavarát, a tanulmányi eredmény hirtelen romlását vesszük észre, de erre utalhat az is, ha gyermek tartósan a képességei alatt teljesít, lelassul a munkatempója, stb.
- Ha az érzelmi, indulati élet zavarai tapasztalhatók: nyugtalanság, szorongás, esetleg neurotikus eredetű beszédzavar, vagy amikor az orvosi vizsgálat szerint a testi tünetek hátterében – alvászavar, tic – lelki eredetű zavarok állnak.
- Szakvéleményt kérhet az intézménytől más hatóság, vagy szakszolgált is épp úgy, mint ahogy az iskolaérettség megállapítására is a nevelési tanácsadót kéri fel az óvoda és az iskola. Ide fordulhatnak még szakértő véleményért azok a családok, akik bizonytalanok az iskolakezdés időpontját illetően.

A nevelési tanácsadók működését a kötet szerkesztésekor (2006. július) a 14/1994. (VI.24.) sz. MKM rendelet szabályozza.

2.4.6. Gyermekjóléti szolgálat (Rapos Nóra)

A gyermekjóléti szolgálatok működésének és szerepének megértéséhez két nagyon fontos gondolatmenetet kell végigjárnunk, melynek kapcsolódási pontjai értelmezhetik e nagyon fiatal intézmény megalakításának okait. Egyrészt beszélnünk kell a gyermekvédelem általános alakulásáról, másról ehhez kapcsolódva az intézményrendszer átalakulásáról. Ezek mögött azonban minden esetben a társadalmi igényeket és a jellegzetes gyermekszemléletet keressük.

A gyermekvédelem tartalmi bővülése, egyáltalán modern szakmai felfogása leginkább ennek állami felelősség alá vonása óta követhető, ami hazánkban 1901-ben jelent meg a Széll Kálmán-féle törvényben. Az árvák és elhagyottak támogatása mellett ekkor kerül a figyelem középpontjába az elhanyagolás, de leginkább a gyermekhalálozás elleni küzdelem, s emellett már e korai időkben is szerepet kap - mai szóval élve – a deviáns viselkedés megelőzése, amely alapja az erkölcsi elhagyottság: *„akit nevelésének elhanyagolása vagy környezetének káros behatása erkölcsi romlás veszélyének teszi ki, vagy aki az előbb megjelölt okból vagy hajlamai következtében züllésnek indult”*.

A második világháborút követően az erkölcsi elhagyatottság helyébe lép a mai fülnek ismerősebb fogalom: a veszélyeztetettség. A fogalomváltás tartalmi és eszközbeli bővülést is takar. Különösen ez utóbbi érdekes, hisz itt bukkanunk először nyomára az állami gondozásba vételen túl az egyéb óvó-védő intézkedéseknek. Mindezek mellett a törvénybe foglalt szabályozás, a gyermekvédelmi rendszer még sokáig hivatalközpontú: a gyámhatóság intézkedik a felmerülő problémák esetén. A család-gyermek-állam különállása olvasható ki a veszélyeztettségről szóló 1974-es megfogalmazásból is: *"a szülő a kiskorú gondozása, oktatása, nevelése, tartása, testi, értelmi és erkölcsi fejlődésének elősegítése, valamint személyi és vagyoni érdekeinek védelme iránti kötelezettségeinek teljesítése valamilyen körülménynél fogva olyan mértékben eredménytelennek bizonyul, hogy a kiskorú helyes irányú fejlődését környezetében bármilyen ok károsan befolyásolja, vagy azt gátolja"*.

Igazi változás a rendszerváltoztatáshoz kötődően figyelhető meg. Egyrészt az önkormányzati rendszer kialakulás magával hozta a gyermekvédelmi ellátás megszületését és annak helyi szintre kerülését, az állami gyámhatósági funkciótól való elválását. Ezzel együtt – bár ez jóval hosszabb időt vett igénybe – a hatósági feladat elvégzése helyet ezek az új intézmények egyre inkább szolgáltatást és ellátást igyekeztek nyújtani. Mivel a gyermekjóléti szolgálatok 1997 után, a Gyermekvédelmi Törvény bevezetését követően jöttek létre, addig e feladatkörök az akkor hagyományosan működő családsegítő szolgálatokon belül kerültek

ellátásra. Mivel az új szakterület nem rendelkezett kidolgozott elméleti és módszertani ismeretekkel, a gyermekjóléti szolgálatok dolgozói eredeti képzettségük (főként pedagógus, védőnő) és addigi (főként családsegítő) tapasztalataik alapján alkalmazták azokat az ismereteket, amelyeket a szociális munka alapjaiból elsajátítottak.

Felvetődik a kérdés, miért van szükség gyermekjóléti szolgálatokra, ha működik/működött a családsegítés rendszere. A kérdés nem csupán hazai, hisz az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése már 1993-ban döntést hozott egy, a gyermekeket szolgáló stratégia kialakítására, s ez alapján fogadta el határozatát a gyermekek érdekét szolgáló európai stratégiáról. Ebben a dokumentumban, de más, a témával foglalkozó meghatározó szakmai fórumokon is megerősödött az az álláspont, hogy a gyermekkor önálló társadalmi kategória, s így nem elégséges csupán más csoporthoz való kontextusban értelmezni, még akkor sem, ha a családdal való szerves függősége megkérdőjelezhetetlen. Emellett átalakul a társadalom kötelességéről formált kép is, eszerint a társadalom feladata az, hogy megossa a gyermeknevelés felelősségét a szülőkkel és a rokonsági hálózattal, és hogy pénzt, szakmai támogatást és szociális infrastruktúrát bocsásson rendelkezésre, s ebben a civil szférának is szerepet szán. Ez a paradigmaváltás eredményezte azt az elvi alapvetést, ami a ma működő gyermekjóléti szolgálatok alapjait adhatja. Ilyen alapelv például a gyermek önálló jogi státusza, a szülői felelősség és kötelesség megerősítése mellett a támogatás nyújtása, a legkisebb kényszer elve, a közreműködésként és nem hatósági feladatként értelmezett ellátás.

Ennek értelmében a gyermekjóléti szolgáltatás feladatait négy csoportra osztjuk:

- a gyermek testi, lelki egészségének, családban történő nevelésének elősegítése,
- a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése,
- a kialakult veszélyeztetettség megszüntetése,
- a családjából kiemelt gyermek visszahelyezése.

Ahogy a téma szakembere, Szöllösi Gábor találóan összegzi: a lezajlott változás a következő csomópontokban ragadható meg: „a) az állam, a szülők és a gyermek közötti hármas viszony elemeinek újrarendezése b) a gyermekvédelemhez sorolt helyzetek körének kiterjesztése, illetve c) a gyermekvédelem hagyományos megoldásainak új, szolgáltatás formájában megjelenő megoldásokkal való részbeni felváltása...A család egészére irányuló politikák nem biztosítják ab ovo minden családtag problémájának megfelelő kezelését, ezért - ezekkel összhangban - szükség van a gyermekekre irányuló gyermekkorpolitikára, illetve a gyermekek speciális csoportjára irányuló gyermekvédelmi politikára is. A gyermekjóléti szolgáltatás a gyermekekre irányuló speciális politikák egyik fontos eszköze.” (Szöllösi, 2002)

2.4.7. Gyermekotthon (Hegedűs Judit - Heimann Ilona)

A legendás Pestalozzit tekintjük a gyermekvédelem „kulturhéroszának”. A napoleoni háborúk többszörösen is gondoskodtak arról, hogy az árva gyerekeknek oly kritikus tömege lepje el az országok útjait, hogy erre már nem volt elegendő a faluközösségek informális mechanizmusa. Pestalozzi az otthon pótlását hatékony neveléssel-oktatással kívánta egybefonni – tudjuk, mily kevés megértéssel találkozott korában.

Hazánkban az árva, szülők nélkül felnövekvő gyermekekről való tudatos gondoskodás már a 18. században megjelent az első árvaházak (Nemcsó, Kőszeg) alapításával. Azonban ebben az időben az árvák ellátása elsősorban az egyházak és a karitatív szervezetek kezében volt egészen az első gyermekvédelmi törvény megjelenéséig. A Széll Kálmán által kiadott törvényben az elhagyott gyermekkel kapcsolatos állami felelősségvállalást fogalmazták meg, ez azt jelenti, hogy az elhagyott, árva gyermekekről gyermekmenhelyek felállításával kell gondoskodni. A gyermekmenhely elnevezés és szakmai, pedagógiai tevékenysége az elmúlt

század során komoly változásokon ment át. Míg a két világháború közötti gyermekvédelmi rendszerben inkább a nevelőszülői hálózat volt domináns.

Az 1945 utáni gyermekvédelemre súlyos és azonnali megoldást igénylő szociális feladatok hárultak. Legelőször is meg kellett oldani a háborúban elárvult gyermekek helyzetét: enni kellett adni az éhező gyermekeknek, fel kellett ruházni őket, és lakást biztosítani számukra. A megoldást nem a nevelőszülői hálózat kiépítésében látták, hanem az állam által alapított nevelőotthonokban, gyermekvárosokban. Mérföldkőnek kell tekinteni az 1952. évi IV. tv-t, mely eltörölte az „elhagyott gyermek” fogalmat, és az állami gondozott elnevezést vezette be, mely elnevezést egészen a rendszerváltás koráig használtuk. Az igazi változás a gyermekotthonok életében a 80-as évek hoztak, ugyanis ekkortól kezdtek a nagylétszámú intézmények családi jellegűvé válni.

Ezeket a törekvéseket az 1997-ben megjelent gyermekvédelmi törvény megerősítette, és rendelkezése szerint a gyermekotthonokban legalább tizenkettő, de legfeljebb negyven gyermek teljes körű ellátását lehet biztosítani. A gyermekotthonok mellett megjelennek az úgynevezett lakásotthonok. Ezek olyan otthonokat jelentenek, amelyben legfeljebb tizenkettő gyermek gondozását biztosítják önálló lakásban, családi körülmények között. A törvénynek ezzel a rendelkezéssel az volt a célja, hogy a gyerekek életkorának, fejlődési szükségleteinek megfelelő, családszerű ellátást biztosítson, melyben a speciális szükségletek kielégítése mellett a praktikus készségek és a társas helyzetekben szükséges kompetenciák elsajátítása, az érzelmi biztonság, állandóság megtapasztalása is helyet kap.

Fontos kiemelni, hogy a gyermekotthoni elhelyezés az úgynevezett otthont nyújtó ellátási formát jelent, melynek keretein belül az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermekek számára biztosítanak lakhatást, a neveléséhez szükséges feltételeket.

Ideiglenes hatályú elhelyezésről akkor beszélünk, amikor a gyermek felügyelet nélkül maradt vagy testi, értelmi, érzelmi fejlődését családi környezete vagy önmaga súlyosan veszélyezteti. Ebben az esetben az azonnali elhelyezést általában az önkormányzat jegyzője vagy a gyámhivatal, a rendőrség, a bíróság rendeli el (Gytv. 72. §).

A gyámhivatal a gyermeket *átmeneti nevelésbe* veszi, ha a gyermek fejlődését a családi környezete veszélyezteti, gondozása és nevelése a családon belül nem biztosítható és a korábbi mindenfajta segítségnyújtás sikertelen volt. Az átmeneti nevelésbe vett gyermek szülőjének felügyeleti joga szünetel. Az átmeneti nevelésbe vétel addig áll fenn, amíg a gyermek családja képessé válik a gyermek visszafogadására (Gytv. 77. §). Amennyiben ez nem történik meg, a gyámhivatal a gyermeket tartós nevelésbe vesz.

A gyámhivatal a gyermeket *tartós nevelésbe* veszi, ha a szülő (vagy mindkét szülő) felügyeleti jogát a bíróság megszüntette, vagy ha a szülő(k) halála miatt nincs a gyermeknek felügyeletet gyakorló szülője, illetve a gyermek ismeretlen szülőktől származik. A tartós nevelésbe vételt évente, három éven aluli gyermek esetében félévente felülvizsgálja a gyámhivatal annak érdekében, hogy mielőbb rendeződjön a gyermek sorsa (örökbefogadás előkészítése vagy tartós családot pótló környezetbe kerülés) (Gytv. 81-82. §).

Az 1997-es gyermekvédelmi törvény alapján a gyermekotthoni ellátás többféle ellátási formát jelent:

- *Gyermekek átmeneti otthona:* az a családban élő gyermek helyezhető el ide, aki átmenetileg ellátás és felügyelet nélkül marad, valamint akinek ellátása a család életvezetési nehézségei miatt veszélyeztetett. A gyermekek átmeneti otthona a gyermekjóléti szolgálattal közösen segítséget ad a gyermek családjában történő visszatéréséhez (Gytv. 51. §).
- *Gyermekotthon:* otthont nyújtó ellátást biztosít az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermek számára, ezen kívül utógondozói ellátást

is biztosít a fiatal felnőtt számára. A gyermekotthon a gyermek fejlődéséhez szükséges gondozási-nevelési terv elkészítésén és minél szakszerűbb megvalósításán kívül elősegíti a gyermek és családja kapcsolattartását, amennyiben lehetséges a gyermek családjába történő visszatérését. Az önálló életvezetés megteremtése érdekében segítik a gyermeket abban, hogy minél magasabb iskolai végzettséget szerezzen, előtakarékossággal próbálják biztosítani az életkezdéshez szükséges anyagi feltételeket. A gyermekotthonok gyakran nevelőszülői hálózatot is működtetnek (Gytv. (57.§).

- *Speciális gyermekotthon vagy a gyermekotthon speciális csoportja:* ide olyan ideiglenes hatállyal elhelyezett, vagy átmeneti vagy tartós nevelésbe vett gyerekek kerülnek, akik súlyos pszichés tüneteket, magatartási zavarokat mutatnak vagy pszichoaktív szereket (kábitószereket) fogyasztanak. A speciális gyermekotthonok másik körét azok a gyermekotthonok alkotják, ahol a tartósan beteg, illetve fogyatékos, valamint kora miatt különleges ellátást igénylő gyermekek élnek. A gyermekvédelmi törvény rendelkezései szerint speciális gyermekotthonban a gyermek maximum két éven át maradhat (Gytv. 58. §).
- *Utógondozói otthon:* a gyermekotthon kizárólag a fiatal felnőttek teljes körű utógondozói ellátását biztosítja (Gytv. 59. §).

Az otthont nyújtó ellátás során a gyermekek helyzetét folyamatosan figyelemmel kell kísérni, illetve gyermekvédelmi törvényben meghatározott megyei, fővárosi gyermekvédelmi szakértői bizottság véleménye alapján évente, a három éven aluli gyermek esetében félévente felül kell vizsgálni.

2.4.8. Krízisotthon (Rapos Nóra)

„A krízis ... válsághelyzet, a normálistól eltérő állapot. Fontos hangsúlyozni, hogy minden egyes ember számára más az, amit „normális” állapotnak él meg, és ebben meghatározó szerepe van a gyermekkorban tapasztalt és tanult mintáknak...A definícióból következik továbbá, hogy krízishelyzet akkor áll elő, amikor a korábban bevált problémamegoldó eszközök nem működnek tovább, illetve elégtelenek. Fontos tudni, hogy ez az állapot – a tehetetlenség megélése – olyan cselekedeteket motiválhat, melyeket egyébként soha nem tennénk (pl.: gyilkosság). Az ilyen „túlzott reakciókat” motiválhatja az is, hogy krízishelyzetben az egyén irreálisan látja, ezáltal rosszul ítéli meg a lehetőségeit (pl.: nincs más megoldás, senki nem tud segíteni) és a saját tetteinek következményeit – esetenként nem is képes a következményekbe belegondolni...” – írja Karmazsin Eszter, szociális szakember 2005-ben.

A krízisotthon ma már épp erre, a sokféle formában és módon megjelenő válsághelyzetre kíván azonnali, komplex segítséget nyújtani, mivel elhelyezést nyújt elsősorban azoknak, a frissen természeti katasztrófa, átmeneti ellehetetlenülés, vagy bántalmazás, egyéb veszélyek miatt krízishelyzetbe került embereknek, - felnőtteknek és gyermekeiknek, fiataloknak-, akiknek gyors reszocializációja nagy valószínűséggel megoldható, és ezáltal megakadályozható egy tartós hajléktalan életút, életforma kialakulása.

A krízis-központok által kínált támogatás nem túl régi, hiszen 2004. januárjában, kísérleti jelleggel indult telefonos vagy személyes segítségnyújtásként. A kezdeti nehézségeket és hiányosságokat felismerve azonban 2005-ben már átmeneti intézményi elhelyezést is biztosítottak a rászorulóknak. Az alapvető cél, a minél előbbi sikeres társadalmi reintegráció megvalósítása úgy, hogy addig is megkímélje a klienseket a gyakori változástól (környezet és intézményváltástól), nyugodt, biztonságos, támogató környezetet biztosítva egy-egy elhúzódó konfliktus megoldásának ideje alatt is. A megközelítés komplexitása két szempontból is

hangsúlyozandó. Egyrészt ezek a központok közelíteni kívánják egymáshoz a szociális- és gyermekvédelmi ellátások rendszerét. Másrészt támogatásukat négy egymásra épülő szolgáltatási rendszerből alakították ki:

- legelőször az egyhetes elhelyezés és az ehhez szervesen kapcsolódó intenzív szociális ellátás jelenik meg, ahol további segítséget kap a rászoruló, s már itt kidolgoznak vele egy együttműködési szerződést a további közös lépésekhez.
- a rendszer második pontján a Fogódzó - családi átmeneti otthon fokozott kontrollal kísért támogatást nyújt a családoknak,
- míg a harmadikként megjelenő átmeneti krízisotthonok ott jelentenek segítséget, ahol a családok az intézmény által biztosított önálló lakásban, családgondozó segítségével, előtakarékosággal készülnek fel arra, hogy saját otthonot teremtsenek, vagyis az önállóság erősítése itt már hangsúlyosabb szerepet kap,
- a negyedik elem a támogatott lakás, ahol a támogatottak az előző szinteknél hosszabb ideig, esetleg évekig tartózkodhatnak.

A krízisotthonok magyarországi működése összekapcsolódott a családon belüli erőszak elleni küzdelemmel is, hiszen ezek azok az intézmények, amelyek a családotthonok és a gyermekek átmeneti otthonai mellett azonnali, komplex támogatást és védelmet adnak a bántalmazott családtagoknak anonimitásuk biztosítása mellett.

A gyermekek szempontjából fontos intézmények a krízisotthonok, mert a krízisbe jutott család ezekben az intézményekben együtt kaphat támogatást az újrakezdéshez, vagy a konfliktusok rendezéséhez. Kezdeményezések születtek a Gyermejjóléti szolgálatok mellett, egyházak mellett létrehozott krízisotthonra, több kollégium vagy bölcsőde nyitott ilyen szolgáltatást – mintaszerű volt a nevezetes pécsi Apáczai Nevelési Központ krízisotthona egy nagyvárosi lakótelep közepén.

2.4.9. Javítóintézet (Hegedüs Judit –Heimann Ilona)

Javítóintézetbe azok a 14. életévüket betöltött fiatakorúak kerülnek be, akik egyrészt bűncselekmény miatt előzetes letartóztatásba kerülnek, illetve akiket a bíróság jogerősen 1-től 3 évig terjedő javítóintézeti nevelésre ítélt. Magyarországon jelenleg 4 javítóintézet létezik:

- *Budapesti (Szőlő utcai) Javítóintézet:* előzetes letartóztatásba helyezett fiatakorú fiúkat fogad.
- *Aszódi Javítóintézet:* javítóintézeti nevelésre ítélt fiatakorú fiúk kerülnek be ide.
- *Debreceni Javítóintézet:* kettős profilú intézet: mind előzetes letartóztatásba vett, mind pedig javítóintézeti nevelésre ítélt fiúk vannak itt.
- *Rákospalotai Javítóintézet:* az előzetes letartóztatás és javítóintézeti nevelésre ítélt fiatakorú lányokat fogad az intézet.

A javítóintézetek lakói fiatakorú bűnelkövetők, akik általában vagyon elleni bűncselekményt követtek el. Általánosan jellemző az intézeti fiatalokra, hogy diszharmonikus családból érkeznek, ahol gyakran szocializációjuk hiányos vagy éppen nem megfelelő mintát közvetítő volt. Iskolai pályafutásukra a kudarcorientáltság jellemző, tudásuk gyakran nem éri el a megszerzett bizonyítvány alapján elvárható szintet, a tanulás iránti motivációjuk alacsony szintű. Rossz kommunikációjuk miatt gyakran kerülnek konfliktusba, melyeket azonban nem tudnak megfelelően kezelni. Mindezeket a hiányosságokat, nehézségeket az intézeteknek kezelni kell.

Az első javítóintézetek (Aszód, Rákospalota) már a 19. század második felében létrejöttek. Kezdetől fogva az „elzüllött” vagy „züllésnek indult” fiatalok nevelésével és oktatásával foglalkoztak a javítóintézetekben. A gyerekeket úgy nevezett családokba, csoportokba osztották, ahol családi körülmények között nevelődtek a családfő – pedagógus – vezetésével. Az intézeteknek már ekkor is a legfőbb céljuk az volt, hogy megállítsák a fiatal kriminalizálódását, ennek érdekében a munkára való felkészítés domináns szerepet kapott az intézetek életében. A javítóintézetek a második világháborút követően átalakultak, a megnövekedett létszámú intézményekben a szakképzés kapott kiemelt szerepet, az intézetek is a Munkaerő Tartalékok Hivatalához tartoztak, ekkor nem javítóintézeteknek, hanem nevelőintézeteknek nevezték a fiatalkorú bűnelkövetőket fogadó intézményeket. Az intézetbe kezdetben 12 éves, majd 14 éves kortól kerültek be a fiatalok, azonban ekkor még nem határozták meg, hogy meddig kellett az intézetbe maradniuk, de legfeljebb 21, majd később 18 éves korban el kellett engedni a fiatalt.

Az intézetek életében is komoly változást hozott a rendszerváltás. A Büntetőtörvénykönyv 1995-ös módosítását követően, valamint a javítóintézetek rendtartását szabályozó 30/1997. (X. 11.) Rendelet tisztázta ezeknek az intézetek a működését. A javítóintézeti nevelésre létrehozott intézmények pedagógiai célkitűzése a fiatalok reszocializációja, társadalmi beilleszkedési zavarai megszüntetése, bűnismétlésük megelőzése. Ennek érdekében a következő feladatokat látják el: szocializációs hiányok pótlása, kulturális szint emelése, családi életre nevelés, munkavégzéshez szükséges készségek fejlesztése, tanulási elmaradások pótlása, erkölcsi fejlődés segítése, egészséges életmódra nevelés, kommunikációs igényesség emelése.

A fiatalokat csoportokra osztják, egy-egy csoport befogadóképessége max. 12 fő, ez arányos azzal a gyermekvédelmi törekvéssel, hogy a hagyományos, nagy intézeti csoportformát felváltsa a kisebb csoport, az egyénre irányuló fejlesztés. Az egyénre irányuló fejlesztés úgynevezett egyéni fejlesztési terv segítségével történik, melyet az intézetek pedagógusai, pszichológusai készítenek el a növendék pszichológiai vizsgálatát, a róla szóló dokumentumok áttekintését követően. A terv meghatározza a rövid és hosszú távú célok eléréséhez szükséges teendőket: *„Az egyéni fejlesztés mellett az intézetek arra is törekednek, hogy megtanítsák a fiatalokat az együttműködésre, ezért is tartják fontosnak például a csoportrészt közös rendben tartását, dekorációját. Ugyanakkor figyelmet fordítanak arra is, hogy a fiatalok megismerkedhessenek a szabadidő eltöltésével is, különféle tevékenységet kínálnak nekik szakkörök, sportkörök formájában. Az intézeteken belül működik általános iskola, illetve OKJ-s szakmákra felkészítő képzés. Az általános iskolában törekednek arra a pedagógusok, hogy kislétszámú csoportokban érvényesítsék a differenciálást, figyelembe véve a neveltek sajátosságait, tanuláshoz való hozzáállásukat. Az intézetek törekednek az utógondozási feladatok betöltésére, ezzel kapcsolatban legfőbb céljuk a fiatal segítése a tanulmányainak folytatásában, a munkakezdésében, az önálló életvitelének kialakításában.”*

A funkcióváltásról, új szükségletekről és új válaszokról fontos adalékokat olvashatunk például a palotai intézet weboldalán: *„az újfajta társadalmi problémák olyan lépéseket indukáltak az intézeten belül, amelyek meghaladták a hagyományos javítóintézeti nevelés kereteit. A megélhetési nehézségek fokozódására, a lakás és munkanélküliségre való figyelemmel jött létre az utógondozó részleg, biztosítva a javítóintézeti nevelés befejeződése utáni – pedagógiai kontinuitáson alapuló – szociális gondozást. A korszerű nevelési elvek hívták életre az anya-otthont, mely szerint a hatékony nevelés, reszocializáció nem valósulhat meg úgy, hogy közben a gyermeket elszakítjuk édesanyjától, egy más intézet ellátására bízva.”*

2.4.10. Fiataikorúak börtöne (Hegedűs Judit – Heimann Ilona)

A Büntetőtörvénykönyv 1995-ös módosításával a törvényalkotó - A Gyermekek jogairól szóló Egyezményben foglaltakkal összhangban - kijelentette, hogy szabadságelvonás a fiatalokkal szemben csak legvégső szankcióként szabható ki. Nagyon fontos tisztában lenni, hogy az ítélethozatalkor nem az elbíráláskori, hanem az elkövetéskori életkor számít. Ha fiataloként – például 16 évesen – elkövetett bűncselekmény miatt 18. életévét betöltött személy áll a bíróság előtt, az ítélethozatal során fiataloként számított.

Ha a fiatalokú kiemelkedő tárgyi súlyú bűncselekményt követ el (például élet elleni, nemi erkölcs elleni, vagyon elleni bűncselekmények), vagy a korábban alkalmazott intézkedések, büntetések, pártfogói felügyelet nem vezettek eredményre, akkor kerülhet sor a szabadságelvonással járó büntetés kiszabására. A fiatalokúakra kiszabható szabadságvesztés legrövidebb időtartama egy hónap. Maximum időtartamot is meghatározott a Btk., mely szerint a bűncselekmény elkövetésekor a 16. életévét be nem töltött fiatal esetében 15 évet jelent.

A szabadságvesztés letöltésének színtere fiatalokúak esetében a számukra fenntartott fiatalokúak büntetés-végrehajtási intézete. A fiatalokúak esetében a szabadságvesztés végrehajtásának két fokozata van: a fiatalokúak börtöne és a fiatalokúak fogháza, utóbbi enyhébb fokozatot jelent.

A büntetés-végrehajtási intézetben fogva tartott fiatalokúak szociális körülményei, családi hátterük rendezetlen, döntő hányaduk nem fejezte be alapfokú tanulmányait sem, szakképesítéssel töredékük rendelkezik. Ebből kiindulva a fiatalokúak büntetés-végrehajtási intézetei törekednek a fogvatartottak oktatására és szakképzésére. A tanulmányok folytatását azzal is próbálják támogatni, hogy az iskolai oktatásban való részvétel foglalkoztatásnak számít, amiért a tanulók mindegyike ösztöndíjban részesül. A társadalmi beilleszkedést segítő olyan szakképzéseket (például szobafestő-mázoló, kerékpárszerelő stb.) nyújtanak, amelyek több lehetőséget adnak a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésre. Azok a fiatalokúak dolgoznak általában az intézmény területén, akik nem vesznek részt oktatásban. Mivel a munkahiány az intézményekben is éreztette a hatását, így előfordul, hogy a fiatalok egy része semmilyen tevékenységben nem vesz részt.

Általánosan megfigyelhető probléma, hogy a fogvatartottak jelentős százaléka sajátos nevelési igényű, értelmileg akadályozott, vagy személyiségzavarban szenvedő fiatal, akik különleges bánásmódot és sokrétű - gyógypedagógiai, pszichológiai és orvosi - segítséget igényelnek. Ezek biztosítására minden intézmény több-kevesebb sikerrel törekszik.

A börtön mindennapjait, működésüket, az egyetemes normákat kívülről jövő szabályrendszeren keresztül piramis elvű irányítás jellemzi, olyan „totális” intézmény a büntetés végrehajtására szakosodott olyan intézmény, amely teljesen uralma alatt tartja a fogvatartottat, minden élettevékenységét irányítja és ellenőrzi.

Ruzsonyi Péter, a börtönviszonyok kérlelhetetlen reformere, a pedagógiai szempontok érvényesítője így foglalja össze külföldi tapasztalatai alapján álláspontját: *„A büntető igazságszolgáltatás egészének viszonyulása a fiatalokú bűnelkövetőkhöz alapvetően meghatározza az intézetben kialakított nevelés egész rendszerét. Az alapelvek a következők: a fiatalokúakat felelősség terheli a tetteikért; a fiatalokúaknak vannak olyan speciális szükségletei és problémái, amelyekkel külön foglalkozni kell; a társadalmat meg kell védeni a bűnözéstől; a fiatalokúakat ugyanazok a jogok illetik meg, amelyek az állampolgárok számára biztosítottak. A korrekciós tevékenység célját a fenti elvek szem előtt tartásával fogamazták: 'életképes alternatívák felajánlásával szétzúzni a fiatalokú bűnelkövetők destruktív jellegű magatartási megnyilvánulásait.' A beavatkozás eredményessége érdekében a programokat úgy szervezik, hogy találkozzon valamennyi fiatalokú egyéni szükségletével. Ezek megállapítása érdekében megvizsgálják a fogvatartottak viselkedésének,*

magatartásának hátterében felfedezhető sajátosságokat, rendszerbe foglalják az eredményeket és meghatározzák az egyes jellemzőkből adódó feladatokat.” (Ruzsonyi, 2003)

2.4.11. Művészeti iskola (Trencsényi László)

Zenét hosszú ideje tanítottak a serdületlen ifjúságnak. Hellaszban az embereszmény, Platón és mások megfogalmazta normák diktálták, az ókori Kínában a tánc, a színjáték is fontos volt, másutt, például a középkorban a vallásos szertartások nélkülözhetetlen kísérője volt a csengő gyerekhang. A polgárosodás új és új formákat talált – emlékezzünk Moliére úrhatnám polgárára. A magyar hagyomány különleges. Kodály Zoltán egyszerre tette a zenei műveltség és a magyarságtudat fejlesztésének eszközévé a zenei anyanyelv intenzív tanulmányozását. Történelmi vívmány volt, hogy Békés-Tarhos legendás kísérlete után az állam is jelentős részt vállalt az iskolarendszer keretei közt a zenei műveltség terjesztésében, zeneértők és későbbi muzsikustehetségek együtt nevelődtek a zeneiskolákban. A 90-es években további művészeti ágak „pedagógiai emancipációja” következtében kinyílt a „legeyző”: a zeneiskolák új nevet kaptak: alapfokú művészetoktatási intézmény címen tartja őket számon a nyilvántartás, és a hagyományos zene mellett *Dráma, Bábjáték, Vizuális kultúra, Média, Tánc, Kézművesség* tanszakokon is iskolarendszerbe illeszthetnek a gyerekek, fiatalok. A művészeti iskola önkéntes, délutáni iskola, az állami normatív támogatás mellett számít a szülők anyagi részesedésére is (a művészeti-iskolaalapítás liberalizálásra hirtelen akkorára duzzasztotta a művészeti iskolák és iskolások számát, hogy fenntartásuk komoly költségvetési terheket jelent, ezért újul meg újra és újra a vita róluk).

A tény tény: a kettős feladattal, a közönségnevelés és a tehetséggondozás feladatával felruházott intézményekben sok tízezer tanuló tanul, talál alkotó közösségre és közönségre.

Kit idézzünk e körben? Azt a Gulyás Györgyöt, aki az említett Békés-Tarhos alapító igazgatója, a magyarországi művészeti iskolák „kulturhőroza” volt, majd méltatlanul ítéltek feledésre 1949 után: *„Most az anyagról kellene beszélni és az énekkarról, a közös táncról, karvezetési gyakorlatról, a tanítás módjáról stb. Egyikben sincs semmi különlegesség: sem anyagban, sem eredményességben. Olyan, mint másutt. Alig egyéves hangszeres képzés az esetek nagyobb százalékában hangszerhez most kerülő gyermekek. Inkább a keret, amiben a tanítás folyik, az a fontosabb. És nemcsak az, amit tud, hanem amivé válik) amivé alakítja az anyag és a tanítás együtt. Az ének, a zene, a tánc teljesen elfoglalja, betölti őket. Nem hiányzik nekik semmi. Soha sem unatkoznak. Mindegy, hogy saját gyönyörűségükre vagy másnak énekelnek: népdalt vagy mozgalmi dalt vagy Biciniákat, vagy kórusban a legszebb magyar s nyugati kórusműveket. ... Az innen kikerülő s az életben boldogan élő tanítványaink majd örömmel visszacsillanó szemekkel igazolják az itt folyó »Holnapok távlata« építésének eredményeit.” (Csende, 1976)*

2.4.12. ÁMK – általános művelődési központ, többcélú intézmény (Trencsényi László)

Mint arról már szoltunk, nyugat-európai minták nyomán a XX. század utolsó harmadában hazánkban is létrejöttek – részben helyi igazgatási döntésekkel, részben új, célszerű (pontosabban: un. többcélú) terek, épületek létesítésével a Nevelési Centrum, Községi Iskola változatai. A „permanens művelődés” volt a korszellem hatásos jelszava ebben az időben, korai változata a „lifelong learning” mottónak. Olyan közintézmények képe jelent meg művelődésszervezők, építészek, társadalomszervezők, közösségfejlesztők szemében, melyekben helyreáll a kultúra hagyományos egysége. Óvoda, iskola, kollégium, könyvtár, művelődési ház – olykor sporttelep, krízisotthon, bölcsőde, más intézmények is társulnak az intézményi rendszerbe, integrációba. Hatékony épület- és eszközkihasználás, az emberek életútját, személyes szükségleteit végigkísérő, egymásra épülő szolgáltatások, a szolgáltatások

központi szereplőjeként tételezett család jelentik az ÁMK-ideológia fő érveit. Hazánkban csaknem 300 településen (aprófaluban, középvárosban, nagyvárosban-lakótelepen) működik így a helyi kulturális alapellátás, tucatnyira tehető a különleges célokra speciálisan elgondolt épületrendszer. Számukra a törvény integrált „pedagógiai-művelődési program” készítését írja elő. Az ÁMK-sok szakmai egyesületbe, az ÁMK-k Országos Egyesületébe tömörülnek, szakmai érdekvédelmet civil módra biztosítanak maguknak.

Idézzük Vészi Jánost, az ÁMK-szakirodalom klasszikusát a 70-es évekből: *„Az alfa a lakosság egész éven át, reggeltől estig. HA kollégiumot és szállót is magába foglal, éjszaka is. Mindenkié. Valamennyi társadalmi rétegé és nemzedéké. Az óvodásé, a tanulóé csakúgy, mint a fiatalé, a felnőtté, öregé. A tudás különféle célokból más-más mélységekben és intenzitással szerezhető meg itt. Kötelező éppúgy lehet, mint önkéntes. Irányulhat az általános oktatás anyagára és szakterületekre. Lehet képző vagy továbbképző jellegű, de lehet szórakoztató is. Szolgálhatja a felfrissülést, a pihenést... Parkról, sport- és játszóterekről, pályákról, uszodáról, fórumokról és ebben a római értelemben vett csarnokokról, társasági és intim társalgókról, zsibongókról, változtatható célokra alkalmas oktató és klubhelyiségekről, auditoriumról, büféről és étteremről, ruhatárakról és fürdőhelyiségekről, műhelyekről, gyakorlóhelyekről, testedző terekről, öltözőkről, többfunkciós nagyterekről, hangversenyről, színpad- és filmtechnikáról, szálláshelyekről van itt szó... A műveltség Vidám-parkja volna-e? Lehet.”* (Vészi 1980)

2.4.13. Művelődési ház (Trencsényi László)

A művelési ház, művelődési központ nem régi intézmény a kultúráközvetítés történetében. Hiszen a történeti időben a nagy közösségi épületekben a kultusszal a kultúra mindennapi „fogyasztása” is együttjárt, a templomtér vásártér is volt, a piac terén megjelentek az elhivatott vagy ügyes csepűragók, próféták, árusok és térítők. A falusi társadalomban a nagygazda háza egy-egy tollfosztó, tengerihántás, fonó idejére a művelődés terévé változott. A modernitás teremtette ezt az intézményt is. Egyik oldalról a műveltséghez hozzájutni kívánó gazdák, mesteremberek, iparosok (mily szépen írta a XX. század elején Juhász Gyula a *Munkásotthon homlokára* Szegeden). Aztán az államok próbálták kiszolgálni ezt a szükségletet, egyúttal a maguk ideológiája felé hajlítani a közösségeket. Így született meg a szocialista rendszerekben a mindmáig egyedülálló szinte teljes intézményhálózat: a kultúrházaké. A népművelés eszméje a demokratikus pillanatokban szabad művelődéssé, majd közművelődéssé szelidült. Mire a köz teljesen szabadon gyakorolhatta művelődési tevékenységeit, szabadideje fogyott a polgárnak, másfelől az 1950-s évek elején épült intézményrendszer fizikailag is elkopott. Gyakori a helyzet – ilyen korábban nem volt –, hogy a közintézmény komfortja, felszereltsége szegényesebb, mint a polgároké. Ezért is keresi a *közművelődés* új funkcióit, akár új tereit. Sok településen „*faluház*” létesült, vagy kialakultak a „*teleházak*”, *e-Magyarország-pontok*. A művelődési házak tulajdonlásában is érvényesülhet a pluralizmus. Vállalkozók, de civilek is üzemeltethetik e házakat. Hogy aztán milyen funkciók töltik meg a „művelődésnek” szentelt palotákat, ez közösségi igény és művelődésszervezői lelemény dolga!

Ahogy Vitányi Iván, a jeles művelődéskutató írta Vitairat a mai magyar művelődésről című kötetében: *„a művelődési otthonok, klubok, amatőr mozgalmak, a két intézményrendszer - élő és intézményes kultúra - metszőpontján helyezkednek el mint a mozgalmi jellegű kulturális tevékenység intézményesülései s még szélesebbe, mint a közösségi élet központjai.”* (Vitányi, 1983)

2.4.14. Mozi, filmszínház (Trencsényi László – Mészáros György)

A némafilm megjelenése után nagyon sokan jövedöltek kiemelkedő szerepet a XX. század "csodájának", a valóság közvetlen tükrözésére és a képzelte világok bemutatására is képes technikai újdonságnak. Politikusok nyilatkoztak s vették igénybe eszközrendszerét. Hauser Arnold, a jeles magyar származású művelődésszociológus tett bizonyosságot elméleti értelemben a film, a mozi mellett. A néptömegek szórakozásának alapvető színterévé vált. Ki gondolná, hogy például 1919-ben a magyar fővárosban csak a gyerekek számára 4 mozi működött. Jeles írónk, egykor a gyerekek körében is népszerű Mándy Iván felejthetetlen gondolatokat írt a moziról. Generációk bálványai, fiúk és lányok ideálképei tűntek fel és tűntek el a vásznon, az öltözködést, mindennapi viselkedést meghatározóan.

Aztán az új csoda a lakásba vitt képernyő, a televízió egy időben mintha csökkentette volna a mozi hatását, de a filmipar versenyre kelt a kényelemmel, s mára az ifjúság kultikus helyei lettek a plázák "multiplexei". A hősök változnak, a hölgyek egyre vonzóbbak, a szörnyek egyre szörnyebbek, a drámák egyre véresebbek és látványosabbak: vonzzák a kíváncsiakat, gyerekeket, fiatalokat. Kiket a legendás színészi alakítások vonzzanak, kit a trükkök, kit - nemcsak a legfiatalabbakat - a rajzfilmes animáció.

A Pókember, az üldözői eszén túljáró Nyuszi vagy az örök harcban győzedelmes Eger - vagy a nemzetközi stílustalanságokat a magyar népművészeti tradícióval felváltó jeles filmkészítő tolla nyomán életre kelt - Fehérlófia mind-mind a rosszon való felülemelkedési utáni vágyunk megjelenítése, az ijesztő madárcsapat, az óriásállatok, az üldözések pedig félelmeink "kivetítéseinek" képei. A magyar filmművészet többször is képviseltette magát kimagasló alkotásokkal a világ élvonalában, legjobb műveiben ma is a kortárs-társadalom megismerésének és bemutatásának - egyébként jellegzetes módon a mindenkori iskolakritikának is - fontos eszközei.

A mozit sokáig inkább populáris szórakozási formának tekintették. Ahogyan azonban a filmművészet teret, társadalmi elismertséget nyert, a helyzet változott. De a filmszínházakban mai napig egymás mellett él az elitként és populárisként aposztrofált film, egymástól néha nagyon nehezen elválaszthatóan. Az elválasztás igénye különösen az ún. művészfilm és értelmiségi nézői körében jelenik meg. Ennek Magyarországon különösen nagy hagyománya van. Európában szinte egyedülálló art-mozi hálózatunk fényes tanúbizonysága ennek. Ahogyan a multiplexek az egyszerű filmvetítésen túl a közös kikapcsolódás és élmény kiemelt helyei lettek, úgy az art-mozik a kortárs művészet, az alternatív, igényes szórakozás "szentélyeivé". Ezt erősítheti a jellegzetes design, az érdekes filmekhez kapcsolódó programok stb.

A kulturális globalizáció és különösen az "amerikai" hatás nagyon jól tetten érhető a mozi világában. Ráadásul ez egy nemzeteken átívelő közös kulturális-szocializációs tapasztalatot jelent. Egy indiai, egy kanadai és egy magyar fiatal számos közös filmélményt idézhet föl. A "globalizált ember" hétköznapijaiba: utalásaiba, szimbólumaiba, hivatkozásaiba beépülnek a filmek történései, képei, retorikája.

Wéber Péter, a magyar kultúra és kultúráközvetítés fenegyereke magyarította az olasz szerzőpáros ifjúsági ismeretterjesztő köteteit. *Nézz, láss, kérdezz* címen adta ki a Gondolat Kiadó 1983-ban. Itt idézi a szerkesztő a moziról: „*Lehet, hogy a mozi túlzottan demokratikus szórakozás? A moziban megjelenni nem olyan társadalmi esemény, mint a színházi előadás, kivált egy-egy premier. A moziban csak filmet nézni és élvezni vagy azon bosszankodni lehet. Igaz, hogy ezt is többféleképpen. Lehet, csupán azért, hogy elüssük az időt, de lehet azért is, mert szeretjük a művészetet. Még a moziban is.*” (Lastrego-Festa, 1983)

2.4.15. Könyvtár (Trencsényi László)

Van egy híres tudományos-fantasztikus film. A címe: Fahrenheit 451. Ez a papír gyulladási hője. A negatív utópiában az egyéniségeket üldöző hatalom betiltotta a könyveket (volt ilyen – ne feledjük – a valódi történelemben is). A tűzoltók fordított feladatot kapnak: ha valahol könyvet látnak, felgyújtják. S valahol egy szigeten azok az emberek élnek, akik nem tudnak élni a könyvek üzenete nélkül: ki-ki megtanul egy híres regényt, s az öreg adja át fiának a szöveg tudását. A rabszolgatartó társadalmakban is voltak ilyen „élő könyvtárak”. „Jöjjön elő Iliász!” – szolt a művelt gazda s az e néven illetett szolga felmondta az eposzt.

Aztán sorra emelkedtek a híres könyvtárak, agyagtáblák, papirusztekercsek, fóliánsok, kódexek tároló helyei. Gutenberg találmánya révén juthatott el a műveltség a szélesebb tömegekhez. A XIX. század története pedig az olvasóköri idejéről szól a parasztgazdák körében, a munkások világában is. Nem véletlen, hogy az európai hírű és léptékű fővárosi közkönyvtári hálózat alapítója, Szabó Ervin a szociáldemokrata mozgalomnak volt jeles személyisége.

A gyerekkönyvtárakban a műveltséghez vezető utakat kedves emberi szó, olykor fizikai értelemben is számontartott „melegedő” kíséri. Megannyi interaktív forma, valamikor az író-olvasó találkozónak is fontos helyszíne. A könyvtári gyűjtemények segítik a sok forrású tanulást, hozzáférhetőek a drága albumok, a folyóiratok sokasága. A szabad művelődés fontos színtere ez.. Manapság többen beszélnek a „forrásközpontokról”. Hiszen ma már nem csak hagyományos könyvek, kötetek vannak a polcon, hanglemezek, magnetofonszalagok után itt az interaktív média, az internet is. Mindez együtt reprezentálja a gyerekeknek a tudás forrásait.

Idézzük fel Kamarás István gondolatait: *„A nevelés értelmező szótárunk szerint a szellemi és erkölcsi fejlődés tudatos irányítása, a számomra legelfogadhatóbb tudományos meghatározása szerint pedig a társadalmi beilleszkedés. a társadalmi lényeg. a társadalmi értékek elsajátításának (vagyis a szocializációnak) célszerű folyamata. Az ilyen értelemben vett nevelés csak megfelelő kódrendszerben történő tudásátadás mellett valósulhat meg. Csak nagy nehézségek között történhet meg a társadalomba való beilleszkedés, ha az új tudás nem a létező monopóliumok gyengítőjévé, hanem magántulajdonná válik. Iskolarendszerünk ma még nem alapozza következetesen ismeretátadó tevékenységét arra az elvre, hogy a tudás és a nem tudás. a zártság és a nyitottság dialektikus egysége, ahol nincsen merev válaszfal a hivatalos iskolai és a mindennapi tudás között. Ebben a tekintetben a tantervi és egyéb megköötöttségektől mentes könyvtárak tájékoztató-nevelő munkája jobban megközelítheti ezt az eszményt. Az iskolában még nagyon sok esetben nem ismerik el a könyvön, elsősorban a tankönyvön kívüli tudást. A könyvtár mint az emberiség kérdéseire adott válaszkísérletek gazdag gyűjteménye, éppen a könyvbálványok. a tankönyvvé merevedett tudás versenyképes vetélytársa lehet, de csak akkor, ha tudatosan vállalja az értékelő. kritikai és nevelő tevékenységet, mert csak így jöhet mozgásba roppant nagy helyzeti energiája.*

Ha ilyen koordinátarendszerben szemléljük a nevelést, egyszerűen lehetetlen szembeállítani a tájékoztatással azon egyszerű oknál fogva, mivel az is ugyanebben a rendszerben foglal helyet. Igaza van {annak, aki azt mondja}: a tájékoztatás nem fedi el a nevelőmunkát. A fordítottjától sem kell tartani, mert ez a két fogalom egy dimenzióban foglal helyet. Úgy érzem, igazán szükségtelen tovább érvelni, amikor a meggyőző példák sorát lehetne idézni. Először is nézzük meg, kiket tájékoztatunk a közművelődési könyvtárakban elsősorban! A tanulókat. Nem azért neveljük őket "egy kicsit" tájékoztatás közben, mert ez munkatervi feladatunk, hanem mert ez a dolog természetéből adódik. Mindennél meggyőzőbb {egy kolléga} példája: a tájékoztatás tulajdonképpen kollektív munka. Nem azért mert az olvasó és könyvtáros dialógusáról van szó, hanem azért is, mert fontos mozzanata az együtt keresés.” (Kamarás, 2005)

2.4.16. Színház (Trencsényi László)

„Már a régi görögök is” – szól a mondás. S bizony így van, az athéni demokrácia ismerte fel, s állami szinten alkalmazta a színházlátogatást, mint az emberformálás, az „ember megtisztításának”, katarzisének eszközét. (Vannak feltételezések arról is, hogy a szatírájátékok tánckaraiba meghívott iskolások sem egyszerűen statiszták voltak, hanem polgárrá nevelésük része volt ez a szereplés.) Persze a természeti népek ünnepi rítusai, rituális ünnepei a maguk összehatásában szintén a színházi élmény előképei voltak. Aztán a középkori vásárok, passiójátékok „társadalompedagógiai” célja is nyilvánvaló volt. Újra csak nem elhanyagolható dolog: nagyon korai és tartós hagyomány, hogy a diákok léptek színpadra közösségük, helyi társadalmuk, pártfogójuk csodálatára. (Comenius is említi a „schola ludust”, a jezsuiták és a pálosok egészen tökélyre vitték az „iskoladráma” műfaját.)

A polgári társadalom egyre elegánsabb épületekkel vette körül a színjátékokat, az ekhós szekéren járó vándorszínészek hazánkban is kőszínházakba költöztek. Kialakult a színházi kultúra viselkedési normáival, műfajaival. Egyre inkább indokolttá vált a korosztályok szétválasztása. A világ első gyermekszínháza a húszas évek forrongó Szovjet-Oroszországában jött létre. Hazánkban sokszor változott a felfogás: önálló gyerekszínház avagy színházak gyerekelőadásai szolgálják-e alkalmasabban az új nemzedékek nevelését. Gyakori vita tárgya: jók-e az ún. ifjúsági előadások, ahol csak szervezett tanulócsoportok töltik meg a nézőteret – olykor sok kamaszos idétlenséggel, vagy maradjon ez a családok feladata. Tény: a hetvenes években volt a magyar művelődéstörténetben néhány olyan esztendő, amikor minden fővárosi gyerek legalább egyszer eljutott színházba.

A legifjabbak *bábszínházba* járnak, kihasználva a bábjáték különleges hatásmechanizmusát, az örökifjak pedig *cirkuszba*, ahol a test és a szellem különös képességű művészei mutatják be hajmeresztő, kacagtató mutatványait, szinte a gravitáció, a vadállatoktól való félelem legyőzésének mintáit mutatva, a bohócok pedig ironikus tréfáikkal segítenek abban, hogy álmainkból visszatérjünk a földre..

A modern világ a gyermekek színházának új formáját hozta előtérbe: a gyerekszínhájakat. A szerepeiket próbáló gyermekek, kamaszok igen szívesen vesznek részt e játékokban. A gyermekszínházi dramaturgiája más, mint a felnőttek színházé – nem csoda, hogy ebből kinőtt a reformpedagógiák fontos ága: a drámapedagógia, forrásvidéke szerint angolosan mondva: a child drama vagy aktív dráma.

Hogy is írta az első „színházesztéta”, Arisztotelész Poétikájában? „*A tragédia nem pusztán egy teljes cselekménynek az hanem félelmes és szánalmat keltő eseményeké, s ezeket az érzelmeket inkább váltja ki, ha az események a várakozás ellenére, de egymásból következőleg történnek.*” (Arisztotelész, 2000) Ennek bizony nem csupán színházi, hanem akár órávezetési, tanítás-dramaturgiai értelme is van.

2.4.17. Múzeum (Foghtűy Krisztina – Heimann Ilona)

A mai múzeumok prototípusa az *ókori muszeionban* keresendő, az athéni szentély múzeumokban, amelyeknek atmoszférája a szép, az esztétikai és a morális értékek fölötti meditációra inspirált. Mai múzeumaink az *alexandriai múzeum* koncepcióján nyugszanak, amely a modern értelemben vett tudományos kutatóintézetnek a mintája lehet. Már Platón idején elgondolkodtak arról, hogyan helyezték el a szentély-múzeumban a művészet zárandokait, akik ott mély áhítatban szemlélődhetnének. A múzeum által teljesítendő társadalmi szolgálat eszméje az újkorban alakult ki. A múzeum mint közösségi intézmény a magánygyűjtemények társadalmazásával jött létre.

Az első „modern” értelemben vett múzeum 1750-ben Franciaországban nyílt meg, amely a párizsi Luxemburg-palotában művészeti galériaként működött. A Louvre-palotában a Francia Köztársaság kormánya 1791-ben múzeum szervezéséről döntött. A múzeumot 1793-ban avatták, majd 1801-ben a közönség előtt is megnyitották. Három évvel az első francia „múzeum” megnyitása után az angol parlament megszavazta a British Museum szervezését Londonban (1753). Az Ermitázst 1764-ben alapították Szentpétervárott, 1862-ben a Varsói Nemzeti Múzeumot. Magyarországon a Nemzeti Múzeum 1802-ben, a Szépművészeti Múzeum pedig 1906-ban nyitotta meg kapuit. Az eddigi szűk körök számára fenntartott egyéni gyűjtemények nyilvános intézményekké alakultak át.

A XIX. század végén jelennek meg a múzeumi pedagógia kezdetei is. A *múzeumpedagógia* szóhasználat a múzeumi terminológiában ismert kifejezés. Tevékenysége az eddigi tapasztalat szerint a pedagógia hagyományosan értelmezett körében mozog, ugyanakkor, múzeumi környezetben valósul meg. A múzeumpedagógia értelmezése nem mondható egységesnek: nagyrészt függ a múzeumok profiljától, a múzeumpedagógusok, művész-pedagógusok szemléletétől s nem utolsósorban a gyermekeket kísérő pedagógusok hozzáállásától.

A múzeumok nagy száma és sokszínűsége magyarázhatja azt a tényt, hogy nincs egységes modell a múzeumpedagógiára. A múzeum olyan intézmény, amely minden más oktatási intézménytől különbözik, ezért a múzeumi programokat a múzeum speciális adottságai szerint kell formálni. Nehéz pontosan meghatározni a múzeumi látogatások során tanultakat és objektíven mérni egy-egy tárlatvezetés vagy múzeumi óra hatékonyságát. Az iskolai látogatások sikere szempontjából a tanárok szerepe létfontosságú, hiszen ők látják tisztán és világosan, hogyan illeszthetők a múzeumlátogatások szervesen és logikusan a tanmenetbe. Ha a múzeumi területről tanárokat – s így a diákokat is – előzetesen informálják, felkeltik az érdeklődésüket, a múzeumi látogatás is jól szervezett és hatékony lesz. Az iskolák és a múzeumok kapcsolata jelentős segítség az iskola oktató-nevelő munkájához. Hiszen tanulni nemcsak az iskolában lehet. A múzeum számtalan lehetőséget kínál arra, hogy a múltban és a jelenben élő emberek élete, kultúrája, az ember és a természet kapcsolata érthetőbbé váljon a gyermekek számára.

Köztudott, hogy a múzeumok kiállításainak nagy többsége a felnőtt látogató számára készül, miközben a látogatóknak egyre nagyobb aránya gyerek, tanuló. Ezért a kiállítási anyag feldolgozásakor szükségesek a gyermeki játékosságot, kreativitást igénylő feladatok, a „felfedező kezdeményezések”. A gyermek számára a rajzolás, a formaalakítás egy ösztönös cselekvésforma, amely kapcsolódik a világ megismeréséhez és megértéséhez. Fontos a gyermek fantáziájának szabadon hagyása. A rajzolás, a formaalkotás lehetőséget ad a gyerekeknek érzelmeik, gondolataik megfogalmazására a forma nyelvén, de alkalmat ad ismereteik összegzésére, illetve bővítésére is. Szem előtt kell tartani azt, hogy a gyerekek számára a festés, rajzolás, mintázás önfeledt tevékenység maradjon, ugyanis a túlzott „megfelelni akarás” gátat szabhat az örömteli kreativitásnak. A munkálkodásnak egyik célja a sikerélmény, a „csinálás öröme”. Érdemes periodikusan váltogatni azokat a feladatokat, feladatsorokat, amelyek az egyéni munkát, személyes alkotást hozzák előtérbe azokkal, amelyek a közös alkotást, együttes alkotást ösztönzik.

A gyermekek már egész fiatal kortól (4-5 év) képesek számos technikát alkalmazni a maguk szintjén. Így célszerű őket minél korábban minél több eljárással megismertetni: írószerek, festékek, agyagozás, gipszöntés, nyomtatási technikák. Mások a múzeumi játszóházban a drámapedagógiai eszközrendszer alkalmazását tartják fontosnak: életmódrekonstrukció a kort idéző tárgyak között...

Arról se feledkezzünk meg, hogy vannak kifejezetten a gyerekvilágot idéző, gyerekeknek szóló múzeumok, múzeumi gyűjtemények. Így pl. Zánkán, a Gyermekközpontban található a *Gyermekalkotások Galériája*, amely világviszonylatban egyedülálló, Kecskeméten a

Szórakoténusz Játszóház. S nem lebecsülhető azon gyűjtemények nevelési jelentősége sem, melyekben egy-egy iskola relikviáit maguk a diákok gyűjti, őrzik elődeikre emlékezvén.

2.4.18. Koncertterem (Trencsényi László)

Mesélő muzsika! Legendás sorozat a Zeneakadémián, ahol legendás műsorközlők interpretálták a műveket! A hazai zeneéletben, ahol a mértékadó nagy Mester arról nyilatkozott, hogy fontosabb az, „ki lesz a falusi iskola énektanára, mint hogy ki az Operaház igazgatója”, különösen fontos ügy a zenei nevelés, s fontos, hogy a zeneéletnek aktív részese legyen a fiatal nemzedék, vagy ahogy az emlegetett Mester, Kodály jövendőlte, az „Éneklő ifjúság”.

Bebizonyosodik, hogy a zenét aktívan használó közösségekben gazdag nemzedék jut el a zene fontos üzeneteiig, ezért fontos az amatőr zeneélet. Világhírű kórusaink, ha iskolában működnek is, messze túllépik az iskola szűk kereteit.

De ilyen fontos a hangversenyélet is. Nagy zeneszerzők alkottak gyerekeknek, fiataloknak Leopold Mozarttól Ránki Györgyig. Operát, versenyművet, szimfóniát. Kakaó-koncertet ad a hírneves Fesztiválzenekar is.

Idézetünkben Kokas Klárára, az eredeti művészetpedagógusra hivatkozunk: *„A koncepció a gyermekben az emberi személyiség egészének formálásához választott elveket adja meg. Magában foglalja a mindennapos éneklést (fiziológiai és szellemi hatásának együttesével), a népdal, a folklór, a hagyomány, a jó zene, az értékes irodalom, költészet szeretetét, azaz a művészetek ízlés- és életvitel-formáló szerepét, de még szélesebben saját példájával is alátámasztva a rendszeres munkaképesség-gondozást megfelelő mozgásformákkal, az anyanyelv körütekintő és gondos ápolását, az ízlés formálásával az önálló ítéletalkotást és folyamatos tanulással önmagunk tökéletesítésének állandó igényét és belső fegyelmét. Kodály a zenei neveléshez koncepciót adott és művek sorozatát a megvalósításhoz. Inspirációt adott, valamint figyelmet, kritikát és segítséget kortársaknak, követőknek. Nem módszert írt le, hanem elgondolásokat és műveket. A módszert a tanítványok és követők dolgozták és dolgozzák ki, és talán éppen ez adja a sok színes szálból font szöttek varázsát.”* (Kokas, 1972)

2.4.19. Táncház (Trencsényi László)

Ki gondolta volna, hogy a tánc hagyományos formákat felidézve kéredzkedik be a modern világ igényes szórakozásai közé! Hogy Nagy László, a jeles költő köszöntő verset ír „Táncbéli táncszók” címen azért, „mert mibennünk zeng a lélek, minket illet ez az élet!” mottóval köszöntse a tánc házas fiatalokat. A hagyományos paraszti kultúrában a „padkaporos bál”, a tánc ház nem volt ismeretlen. Széken, ebben az éppen hagyományos táncolási kultúrájáról nevezetes erdélyi faluban még tán ma is járják...A tánc ház visszahozta közibénk a néptáncot, lehozta a színpadról – írta az új népi mozgalmak, a „neofolklorizmus” másik jeles poétája, Csoóri Sándor. S egy-egy tánc házai találkozó ma valóban a kreatív közösségi együttlét fontos eseménye. Persze, ahogyan az „etno” más művészi önkifejezésben is elterjedt, a görög, a zsidó, a sokác, a skót tánc házak a „worldmusic”-jelenséghez hasonlóan megszólították az ifjúságot, úgy fonódik egybe a hagyományörző tánc a városi táncolás és a „művészi” táncolás formáival. Fogadjuk meg a híres regőscserkésznek, Jánosi Sándornak élete alkonyán fogalmazott üzenetét – mely egyébként egybevág más népek táncpedagógusainak nézeteivel is: *„Minden nagyobb közösségből "kicsmegézhető" annyi ügyes gyerek, amennyi egy un. együtteshez kell. Egy általános iskola létszámából is kiszűrhetünk annyi táncra fogható kisgyereket, amennyi betölt egy színpadot. Több-kevesebb fáradtsággal produkálnak is. De ezek nem jellemzők. A produkciót hamarabb mondhatjuk idomításnak, mint nevelésnek. Nem az az országos problémánk, hogy nincs elég gyermektánc*

együttesünk, hanem az, hogy gyermekeinknek nincs mozgásbeli "anyanyelvük"! Nem a néhány ügyes gyerek, az együttesnyi táncra fogható-tanítható kisgyerek táncra neveléséről van szó. Valamennyi gyerek mozgáskultúrájáról, anyanyelvi szintű mozgásra neveléséről!

Általában minden gyerekéről, mert ezek a törvényszerűségek (hogy t. i, gyermekeink serdülőkorig, életkori sajátáguk, szakaszos fejlődési fokuk és egyéb fejlődéslelektani sajátágok miatt csak játékosan, a mozgással kísért népi játékdalaink segítségével nevelhetők táncra), nemcsak a magyar gyermekekre érvényesek.” (Jánosi, 1980)

2.4.20 . Stadion (Mészáros György)

Ha a színházzal kapcsolatban a régi görögöket emlegettük, ez a stadion esetében szintén kézenfekvő. A stadionhoz, elsősorban a footballstadionhoz kapcsolódó közös képünk azonban ma annyira eltér már a múltbeli görög sportlétesítményhez kapcsolódó fogalmainktól, hogy joggal vethetjük föl a kérdést, milyen alapon szerepel a színház, koncertterem, mozi mellett ugyanabban az alfejezetben? Miért nem tárgyaljuk más sportlétesítmények vagy esetleg a szórakozó helyek között? Ami a stadiont minden különbség ellenére a színházhoz, koncertteremhez stb. köti, az a közönség, a „közönségi lét” jelentősége. Itt is nézőként, s mégis valamiképpen résztvevőként tapasztal meg egy eseményt a fiatal. Sokkal erősebben van happening jellege természetesen a stadionnak, mint a többi, fenti térnek, de alapvetően mégis hasonló tapasztalatról van szó. A többi sportlétesítménytől elkülöníti, hogy nagyobb tömeget vonz, a labdarúgás nagy népszerűsége miatt külön világa alakult ki, amely sajnos nem mentes a negatív elemektől sem.

A foci népszerűségének köszönhetően a stadionokhoz a csapatok harca mellé hamar hozzákapcsolódott a szurkolók verbális és egyre inkább „képi”, szimbolikus harca, akik azonosultak csapataikkal. Felépültek hagyományos csapatellentétek. Ilyen nálunk a jól ismert Fradi és Újpest (UTE, korábban: Dózsa) ellentét. Az utóbbi évtizedekben a világon mindenütt a szurkolásban egyfajta szubkultúrá sodósódás ment végbe. A szurkolók számos szimbólumon, közös viselkedésmódon keresztül azonosultak a csapattal, illetve a csapathoz kapcsolódás alapjain, ürügyén alakítottak ki egy közös kulturális formációt. A stadionban való szurkolás maga is előadásként, performance-ként, sőt rítusként értelmezhető, amelyhez a „szereplők” beöltöznek (a test befestése, a ruha, a csapat színei), amelynek megvan a maga menete, nyelvezete, sajátos gesztusai, szabályai (szabály lehet az ellenfél becsmérlése is!). Az azonosulás, az odatartozás tudata és az ehhez kapcsolódó megnyilvánulások tovább élnek sokszor a stadionból kilépve is, és megjelenhetnek a szurkolók mindennapi életében. Ezért beszélhetünk szurkolói szubkultúráról. A televízió és az internet a csapat életébe, sőt a mérkőzésekbe való távoli bekapcsolódást is lehetővé teszi, tehát néhányszor az odatartozásnak csak ilyen virtuális megélésről van szó. Sőt abban az esetben, mikor egy magyar fiatal külföldi (pl. népszerű olasz) csapatnak az elkötelezett szurkolója, akkor ez szinte kizárólag ilyen virtuális formában valósulhat csak meg. Itt persze már nagyon eltávolodtunk magától a stadiontól, mégis a kulturális odatartozás egyik legfontosabb kiindulópontja ez esetben is a sportlétesítmény, ahol a központi esemény, a meccs mindig zajlik (még ha nem is tud jelen lenni a szurkoló).

Természetesen mind a közvéleményt, mind a társadalomtudósokat a csapatok közötti ellentét szélsőségesebb, szintén a stadionon kívülre is érő formái érdeklik. A sokat emlegetett footballhuliganizmus a szurkolói szubkultúrákhoz néhányszor kötődő agresszió jelensége. Ez a nyílt rasszizmussal és xenofóbiával is telített verbális megnyilvánulásoktól, a rongálásokon át, a komoly verekedésekig terjed. Ez az egyik legsötétebb, és a pedagógia számára is a legnagyobb kihívást jelentő jelenség, amely a stadionokhoz kapcsolódik. A 90-es években, a rendszerváltás után megnövekedett a stadionokhoz kapcsolódó agresszió, s különösen – ahogy egyébként az egész társadalomban – a rasszizmus és xenofóbia jelenléte. Ezzel kapcsolatban a

téma egyik szakértője, Földesiné Szabó Gyöngyi a következő elgondolkodtató sorokat írja: „Az a kíváncsi, hogy a „törvény és rend” szellemében történő megközelítés csak egy tétel legyen azon intézkedések katalógusában, amelyet Magyarországon a nézőtéri rasszizmus és xenofóbia ellen hoznak. Ajánlatos pozitívabb intézkedéseket is foganatosítani, úgymint elősegíteni, hogy a szurkolók tudatában legyenek a tribünökön jelen lévő előítéleteknek, növekedjék a kisebbségi csoportokkal, egyáltalán a mássággal szembeni toleranciájuk, erősödjék felelősségérzetük sportegyesületük, településük iránt. Magyarországon sem a labdarúgással kapcsolatos intézmények, sem a sportklubok szurkolótáborai soha nem kezdeményeztek antirasszista kampányt. Az egyetlen jelentős rasszizmus elleni fellépés a magyar futballban művészek, tudósok, közéleti személyiségek részéről indult 1996-ban, s noha akciójuk a hozzájuk hasonlóan gondolkodóknak csupán szűk körét érte el, indítványuk a labdarúgás megmentésére mindannyiunk számára követendő példa.” (Földesiné Szabó, 1997)

A futballhuliganizmuson túl azonban még számos a közös élmény, a rítus, az azonosulás és így az identitás, odatartozás kialakulása olyan tényezők, amelyek a pedagógiát foglalkoztathatják a stadionok nézőtéri világa kapcsán.

2.5. Piaci szolgáltatások (Trencsényi László)

E színterek működését a piac szabályozza. Bárki igénybe veheti – szabadon. Amíg van hozzá pénze, vásárlóereje. Ennek megfelelően az állam is csupán az elemi törvényességi felügyeletet látja el: nem lehet bennük romlott süteményt, buggyant kólát árulni, nem szabad verekedni, nem taníthatók a törvénnyel ellenkező tudások (pl. rasszizmus vagy államellenes összeesküvés). A szolgáltatás ára arányban van a szolgáltatás értékével. Fogyasztóként reklamálhatok, úgymond visszakérhetem a szolgáltatás árát, ha nem azt kaptam, amit ígértek. (Karinthy humoreszkje óta tudjuk, hogy ugye ez az iskolában – Visszakérem az iskolapénzt - nem egészen így van.)

2.5.1. Gyermekmegőrző (Rapos Nóra)

„Minden gyerek tudja, még a legkisebb is, hogy rossznak lenni sokkal mulatságosabb, mint jónak lenni” emlékezünk a jeles gyermekíró, Janikovszky Éva 1965-ben először megjelent híres „mesekönyvének” kezdőmondatára. („Ha én felnőtt volnék). S a szülők talán épp ezért, s természetesen alapvető gondozási és nevelő funkcióik tudatában, biztosítani igyekeznek gyermekeik ellátását. A tradicionális családi keretek közt ez ritkán felmerülő kérdés volt. A nők munkaerő–piaci aktivitásának növekedése azonban már a XX. század közepére megteremtette azokat az államilag fenntartott intézményeket, az óvodákat, bölcsődéket, napközi otthonokat, amelyek a munkaidő teljes hosszára szakmailag átgondolt, fejlesztő közeget biztosítottak és biztosítanak a kisgyermekek számára. A gyermekmegőrzés döntően nem ennek az igénynek a kielégítésre szolgál, bár a gyermekfelügyelők, baby-sitterek, au-pairek természetesen ilyen feladatokat is vállalnak. Mégis inkább az esetleges, ritkább alkalmak ellátása az, amit a gyermekmegőrzés jelent.

Érdemes talán két külön irányból is megvizsgálni a gyermekek felügyeletét ellátó „intézményeket” az érintettek, a gyermekek szemszögéből. Hazai viszonyok közt a kilencvenes évek hozták meg az amerikai filmekből már jóval korábban megismert baby-sitterek számának növekedését. Amikor egy kisgyermekhez gyermekfelügyeletet hívnak szülei, akkor amellet, hogy egy még számára új felnőttet kell megismerni, általában a biztonságot adó saját környezetében maradhat. S bár bizonyára nagy feladat egy új felnőtt elfogadása és befogadása a gyermek számára, de ezt nagyban segíti az, hogy ennek az új felnőttnek csak egyetlen gyerekre, vagy testvérpárra kell figyelni.

A gyermekmegőrzők épp ezeken a pontokon különböznek alapvetően a fent írtaktól. Ez egy új helyszín, igaz, új játékok és lehetőség terepe is egyben. Mindemellett a kortárs kapcsolatok alakulásának modern kori terepe is. A bevásárlóközpontok és üzletközpontok is kínálnak ilyen szolgáltatásokat a gyermekkel érkező családoknak. Ilyen esetben a gyermekek a vásárlás idejét külön töltik szüleiktől és a spontán összejövő gyerekek általában a felkínált játékok és eszközök mentén lazán szerveződnek egymáshoz, vagy magányosan ismerkednek az új környezettel. A gyermekmegőrzők közt találunk olyanokat is, ahol nem a szülők valamely elfoglaltságának idejére kívánják a gyermekek felügyeletét megoldani, hanem kimondottan azzal a céllal szerveződnek, hogy a kicsiknek ingerekben gazdag környezetet biztosítva közös játéktérrel kínáljanak. A magukat gyakran játszóháznak nevező intézmények több alkalmat teremtenek a szülők bekapcsolódására, vagyis a család közös játékának is színterévé válnak. A játékok mellett szervezett programokat is kínálnak, vagy tudatosan animálják az összesereglett gyerekeket. Mindeközben alkalmat adnak arra, hogy a közel azonos korú gyermekek szülei is találkozhassanak, tapasztalatok és gondolatokat cserélhessenek, tanácsot kérhessenek egymástól.

2.5.2. Ifjúsági szórakozóhely, játéktér, diszkó (Mészáros György)

A szórakozás fogalma a köztudatban erősen kötődik az ifjúsághoz. Egyfajta önfeledt, a szórakozásra még sok alkalmat adó korként jelenik meg a személyes és közös történeteinkben fiatalság ideje. Különös jelentőségre tehetnek szert a fiatalok életében a szórakozás terei, helyei. Ismerős nevek, közös emlékek nem csak mai anekdotákban, de az idősök visszaemlékezéseiben is elevenen élnek. Jelentőségük a személyes történetekben elvitathatatlan, a nevelés, jelen esetben az iskolán kívüli nevelés terén azonban kérdéses lehet. Milyen pedagógiai jelentősége lehet ezeknek a helyeknek? Miért kellene egyáltalán velük számolni a nevelés terén? Nem újdonság persze az ünnep, a játék, a szórakozás pedagógiai jelentőségéről beszélni, de maguk a szórakozás helyei nem gyakran kerültek a pedagógia látóterébe.

Azt, hogy most egy pedagógia tankönyvben helyet kap az ifjúsági szórakozás és ennek terei, az utóbbi években végbement változás is magával hozza. A szórakozás – talán mondhatjuk – egyidős az emberiséggel. A szabadidő eltöltésének leginkább az ünnepléshez, önfeledtséghez köthető részeként határozható meg. Minden kultúrában jelenlévő, sokféle formát öltő emberi tevékenység, melynek kialakulnak az egyes társadalmakban a maga sajátos terei, időszakai, s az ezekhez kapcsolódó szolgáltatások köre. A szórakozás piaci szolgáltatásként működő helyei, mint kocsmák, kávézók, teázók, táncos szórakozó stb. helyek nem kötődnek feltétlenül csak a fiatal korosztályhoz, de számos közülük tipikusan ifjúsági helyként jön létre, mint a diszkó, és több válhat a fiatalokat vonzó, elsősorban az ő igényeikre felelő helyé. Olvasmányainkból jól ismerhetjük a fiatalok szórakozásának különféle formáit az évszázadok során. A közös kocsmái „ivászat” dicséretével találkozunk a középkori deákok és vagabundok énekeit összegyűjtő, híres Carmina Burana gyűjteményben. Falun a fonóban a szórakozáshoz hozzá tartozó ismerkedés formáiról számos ma is élő adatközlőtől hallhatunk. Ismerős az ifjúsági szórakozás kárhoztatásának vissza-visszatérő retorikája is minden korban. Ma azonban úgy tűnik, valóban változott a helyzet ezen a téren, és erre egyre többen hívják fel a figyelmet ki vészharangot kongatva, ki pedig inkább kihívásokat emlegetve. A morális pánik keltését elkerülve fontos felfigyelnünk a szórakozás és helyei átalakulására az utóbbi évtizedekben Magyarországon. Már egy 1980-ban kiadott politikai jelentés aggódva állapítja meg, hogy önállósodik, elkülönül a fiatalok szórakozási világa, új divatok tömeges elterjedése tapasztalható, és: *„A divatos ifjúsági szórakozásformák tömegméréteken hatnak, magatartási, viselkedési mintákat hordoznak, normákat alakítanak ki. Befolyásolják a társadalmi közérzetet, közízlést, életérzéseket erősítenek föl és eszményképek kialakítására is*

vállalkoznak.” (KISZ KB,1980) A rendszerváltozás után pedig nálunk is – késéssel ugyan, de – beérik a nemzetközi trendet követve az ifjúságkutatók által ifjúsági korszakváltásnak nevezett jelenség. Ez a fiatalok nagyobb, korábbra tevődő önállósodását jelenti, amelyet ugyanakkor sokkal későbbi teljes értékű integráció követ a felnőtt társadalomba. A hosszú ifjúkornak kialakul a maga sajátos „ifjúsági kultúrája”, a szabadidő nagyobb jelentőségre tesz szert, ezen belül pedig a szórakozás időben és jelentőségben szintén kiemelkedik. Ahogyan az önálló gyermekkultúra kapcsán már volt szó a piacosodás jelenségéről, itt is megfigyelhető a szórakoztató piac, „ipar” kialakulása, a szórakozási-fogyasztási szokások befolyásolásának a jelensége. Míg a gyerekekre és fiatalokra ható közvetett kontroll – a hagyományos nevelő intézmények kontrolláló szerepe – csökkent a társadalom kutatói szerint, addig a média, a szórakoztató ipar egy rejtettebb, érdekeinek megfelelő kontrollt kezdett kiépíteni: értékeket, viselkedési, fogyasztási mintákat is hordozó trendek, divatok elterjesztésével. Íme egy igazi pedagógiai szempont! Igazi kihívás az intézményes nevelés számára, amely észreveszi, hogy nehezen tudja felvenni a versenyt a fiatalok életét, viselkedésmintáit is befolyásoló szórakoztató iparral.

A szórakozás jelenségvilágának ilyen megváltozásával együtt járt a lehetőségek kiszélesedése az utóbbi tizenöt évben. Elég belelapoznunk valamelyik ingyenes programmagazinba, hogy lássuk, nem csak a programok, de a helyek sokaságát is, ahol a fiatalok szórakozhatnak. Ezen a ponton azonban árnyalnunk is kell a képet. Rögtön feltűnhet a nagyfokú egyenlőtlenség. Egy fővárosi programmagazinban rengeteg lehetőséget találunk, egy kisvárosban viszont szerencsés, ha egy szórakozóhely működik, a faluról pedig a legtöbbször be kell a városba jönniük a szórakozó fiataloknak. Az anyagi különbségek is meghatározzák a szolgáltatásokhoz való hozzáférés lehetőségét, így a fiatalok kb. 10 %-a teljesen kimarad a középosztályhoz kötődő ifjúsági szórakozási világból. Az árnyalásra szükség van a szórakozás helyeinek leírásában is. A fentiekben az ifjúsági korszakváltás jelenségének általános bemutatása miatt úgy tűnhetett, mintha egy teljesen egynemű közegről lenne szó. Természetesen az ifjúsági szórakozóhelyek nagyon-nagyon sokfélék lehetnek. A „hagyományos” kocsmá, kávézó mellett a gombamód szaporodó diszkók és az elektronikus parti intézményeinek elterjedésének lehettünk tanúi az elmúlt évtizedben, de egyes körökben népszerűvé váltak bizonyos alternatív helyek is, mint az egészen más légkörű teázó, és a szórakozó helyek közé sorolhatjuk a plázákat, főleg az ottani játéktermeket, valamint az ismét más rétegeket vonzó táncházat, amiről azonban külön fejezetben már szó volt. A felsorolás így sem teljes. Nem hagyható figyelmen kívül továbbá, hogy az egyes terek maguk is differenciálódnak: az ismert E-Klub nagyban különbözik egy kis vidéki diszkótól például. A sokféleség megmutatkozik a helyre jellemző szórakozási stílusban, a célcsoportban, a hatások erőteljességében. A hatások tekintetében pedagógiai szempontból más jelentősége van egy a közösségi beszélgetésekre alkalmas teaháznak, és más egy extatikus nagyközösségi élményt nyújtó diszkónak. Nem arról van szó, hogy az egyik egyértelműen negatív, a másik pedig pozitív lenne, hanem inkább, hogy más kihívást jelentenek. A diszkó és partik világa kétségtelenül különös erőteljességgel kérdezik rá a nevelés hagyományos formáira, s felteszik a kérdést a pedagógiának: mit tud kezdeni az erőteljes élmény, az extázis jelenségeivel. Végül fontos kihívásnak kell tekintenünk a fent már említett korábbra tolódó ifjúkorhoz kapcsolódó korosztálykérdést. A mindennapi tapasztalatok és a kutatások is azt mutatják, hogy egyre fiatalabb korban kezdenek el a gyerekek, fiatalok bekapcsolódni a szórakozás világába, kezdenek járni különböző szórakozóhelyekre. Ma több helyen a középiskolás diákok iskola utáni programja a „kocsmázás”, sörözés kisebb közösségekben, a partikon, diszkókban is egyre több tinédzser bukkan fel. Lenne egyfajta szabályozása a korhatárnak, de úgy tűnik, külső állami szabályozással nem lehet ezt a jelenséget kezelni, hiszen sok helyen a korhatár igazolása nélkül minden fiatalot beengednek, másrészt tinidiszkókat rendeznek, amelyek lényegében nem különböznek a „felnőtt” diszkóktól.

Külön problematikát jelent a táncos szórakozóhelyekhez köthető kábítószer-használat jelensége, kiváltképp a diszkódrogokként emlegetett stimulánsok és amfetaminszármazékok.

Szapu Magda *A zűrkorszak gyermekei* című könyvében a kaposvári ifjúsági szórakozóhelyek kapcsán így ír: „A szórakozás alkalom a nyilvános szereplésre, az eltérő nemű és korú ifjúsági csoportok találkozására, együttlétére, a kötöttségekkel szemben a szabadságra (úgy magatartásban, mint a cselekvésben és a gondolkodásban); választható, és teret nyújt az egyéni találékonyságnak, az önkifejezésnek.

„A szórakozás mint szokás mindamellet – épp a nyilvánosság erejével – a szabályoz és modellál, befogad és kirekeszt, vagy csak megtűr. Stílusjegyekhez kötött formája mintaadóvá és mintakövetővé lesz, erkölcsöt diktál, értékmérővé válik. Kiszakadást jelent a hétköznapiak monoton rendjéből, teret ad a divatnak és a sajátos funkciójú cselekedeteknek, például az ismerkedésnek. Az ifjúsági szórakozóhelyek mintegy előiskolái a későbbi, a felnőttkori nyilvános társadalmi érintkezési formáknak és módoknak. A vizsgált korcsoport életében a szórakozás, a szórakozás formája meghatározó szerepet játszik. Hatással van a fiatal egész életére, életmódjára, életstílusára és gondolkodására.” (Szapu, 2002)

2.5.3. Tanfolyamok (nyelviskola, gépjárművezetői iskola, tánciskola) (Heimann Ilona)

A tanfolyami keretekben történő oktatás egy sajátos képzési forma, mely az iskolai rendszeren kívül kínál tanulási lehetőséget. A tanfolyamok tematikájára, szervezésére és lebonyolítására a művelődéspolitikai, a munkaerő-piaci változók és gazdasági tendenciák egyaránt hatnak. Rövidebb vagy hosszabb távú, sajátos tematikával és képzési céllal bíró tanfolyamokat intézmények, közhasznú társaságok, magánvállalkozók egyaránt szervezhetnek.

A hetvenes évek elejétől nyilvánvalóvá vált, hogy az iskolák – főleg a középiskolák – nem képesek azokat az igényeket kielégíteni, amelyeket bizonyos tanulók/szülők/ támasztanak az oktatással szemben. Az igények egyrészt az iskolai tananyagra vonatkoztak, annak elmélyítésére és bővítésére, másrészt olyan ismeretek megszerzésére irányultak, amit az iskola nem tudott szolgáltatni. A tényfeltáró tudományos vizsgálatok kimutatták hogy a gimnáziumokban a magánszektor, a ”második iskola” uralta /és ezt részben teszi mai is/ a nyelvoktatást, a szakmai tanfolyamokat, a korrepetálást, a felvételi előkészítőket, míg a külső intézmények a művészeti-, sport tevékenységeket. Egymástól is jelentősen eltérő tartalmú és jellegű oktatási formákat mutató tanfolyamok jellegzetességei a tanfolyamok *céljaiban, tartalmában, szervezési módjaiban, módszereiben* és szolgáltatás típusaiban egyaránt megjelennek.

Célok:

- ismeretek kiegészítése, továbbfejlesztése,
- feladatok ellátására előkészítés, felkészítés,
- új szakismeret nyújtása,
- szakismeret megújítása, bővítése,
- átképzés más szakmára.

Tartalom:

- A tanfolyamok szerveződhetnek államilag elismert szakképesítések megszerzésére, ill. bármilyen ismeret átadására, valamint készségek kialakítására, ezért tartami szempontból változatos képet mutatnak / táncanfolyamtól a nyelvtanfolyamokon keresztül szakképzett dajkaképzésig stb./.
- A tanfolyamok *tartalmát* a tanfolyamot indító szervezetek, intézmények, cégek indítási szándékai ill. a felhasználók igényei, a megrendelők elvárásai alakítják és

formálják. Ez kihatással van a tanfolyamok oktatási időtartamára, intenzitására. /15 óras tanfolyami oktatástól akár a több hónapon/éven/ át tartó tanításig./

Szervezési módok:

- intenzív tanfolyami oktatás /folyamatos és rendszeres tanulás a hét több napján/
- tömbösített óraszervezés / heti, vagy havi egy-egy alkalommal/,
- távoktatás.

Módszerek:

- előadás,
- tréning,
- kooperációs technikák,
- szakmai gyakorlat, terepgyakorlat, stb.

Az ismeretszerzés mellett a tanfolyami foglalkozások szocializációs hatása, motiváló és pályaaorientáló szerepe sem elhanyagolható. Az életen át tartó tanulás stratégiájában a tanfolyami tanulás jóformán életformává válik.

Bernd Weidenmann, a lipcsei egyetem professzora, a jóhírű német népfőiskolai mozgalom jeles alakja „Sikeres tanfolyamok és szemináriumok” című, hazánkban is közismert módszertani munkáját így kezdi: *„A tanfolyamok és szemináriumok résztvevői ma igényesebbek, mint valaha: különösen hatékonyan akarnak tanulni; a mindennapokban közvetlenül hasznosítható dolgokat akarják megtanulni; a tanulás során élményekre vágynak; mint személyiség, mint egyén is fejlődni akarnak.”* (Weidermann, 1995)

2.5.4. Uszoda, tornacsarnok, edzőterem, fitness klub, body-terem (Lénárd Sándor)

A rendszeres sporttevékenység (mozgásgazdag életmód) folytatása bizonyítottan hozzájárul az egészségesebb életvezetés kialakulásához, lehetőséget ad a rekreációra, segít a szabadidő hasznos eltöltésében, így a harmonikus személyiségfejlődés tekintetében is fontos szereppel bírhat. A testi és szellemi fogyatékosok számára segíti az egyénben rejlő adottságok feltárását, a rehabilitációt, a beilleszkedést és a szolidaritás érvényesülését. Kutatások azt is kimutatták, hogy a mozgás-gazdag életmódot folytatók, a testgyakorlás következtében, szellemileg fel tudnak frissülni, fogékonyra válnak új ismeretek befogadására. Emellett sok esetben teherbírásuk is megnövekszik. A tanulók általános fizikai teherbíró képessége gyenge közepes, ugyanez vonatkozik az izomerő-állóképességre is. A testnevelésórán kívül nem sportol a fiúk 63, a lányok 70 %-a, és a nem sportoló fiatalok több mint fele kevesebb, mint két órát mozog hetente.

A fogyasztói társadalmakban szembesültek először azzal a ténnyel, hogy a felnőtt lakosság jelentős súlyfelesleggel él, és gyermekeik követik ezt az életmódot. Számos állam vezetői zöld utat engedtek életmód reformok elindulásának, és a szabadidő hasznosabb és egészségesebb eltöltésére serkentő kampányok sora indult el. A média által erőteljesen közvetített kép nagy hatással bír. Valaha a kifejezetten kerek vagy dús idomú hölgyek számítottak ideális nőnek, aztán jött Twiggy, a gyufaszál-vékony modell, és új divatot teremtett. A divat és a szépségipar számára jó üzletet jelent, hogy - főként a gyengébbik nem képviselői - az ideális test kifáradott mását kergetik. Mára vesztett jelentőségéből az ideális testsúly, a lényeg a jó kondíció. A cél az a test, amelyben az ember igazán jól érzi magát!

A magyar lakosság mozgásszegény életmódot folytató többsége mellett a fiatalok közül egyre többen heti rendszerességgel járnak valamilyen sportklubba, edzőterembe vagy

uszodába mozogni. Motivációjuk hátterében az egészséges életmód mellett a kortárs csoport elvárások, a média által közvetített ideálkép, és egyfajta közösséghez tartozás élménye húzódnak meg. Az edzőterem, öltözők világa sajátos hangulattal bír, hiszen egészen különböző életkorú, végzettségű, társadalmi hátterű egyének kerülnek kapcsolatba egymással. A sportolás, mozgás és a felkészülődés alatt zajló beszélgetések témája a résztvevők heterogenitása miatt szerteágazó, de általában egy modern életérzést közvetítő kultúra köré szerveződik. Így a kíváncsi testfelépítés és kondíció mellett az aktuálisan elismert divat elemei jelenhetnek meg (öltözet, illatszerek, étrend), mely egy sajátos kapcsolati rendszert alakít ki. A közösség érzését az adja, hogy egy térben hasonló tevékenységeket végzünk, de az edzettség elérése ellenére a cél egyéni marad. Ezért ez egy olyan modern csoportnak tekinthető, ahol a tagok megélhetik a valahova tartozás élményét, de nem kötődnek olyan szorosan egymáshoz, hogy a csoportba való belépés vagy kilépés annak átalakulásához, vagy megszűnéséhez vezetne.

Az eszközök, szokások, divatok, emberideálok változnak. Mégis máig érvényesen fejezi ki - minden szatirikus-irónikus túlzásával - az egészséges test, a sportos életmód eszményét a francia reneszánsz író, Rabelais mohó, mindent bekebelező óráiáskirályfia, Gargantua: „...Azután kimenének palotájából, egy ifju Touraine-i nemes úrral, nevezet szerint Gymnastes lovászmesterrel, aki is a lovagi művészetre tanította.

Ruhát váltván tehát felült egy harci paripára, tömzsire, vagy arabsra, berberre vagy könnyűre, százszor is nyakába vetette a kantárt, levegőbe ugratta, vagy árkot, palánkot ugratott át velle, körbe forgatta jobbra is, balra is. Aztán nem lándzsát tört, mert a legnagyobb bohóság a világon azt mondani: tíz lándzsát törtem, - hiszen azt egy ács is meg tudja tenni, - hanem dicsérendő érdem az, ha valaki egyetlen lándzsával ellenségeinek tíz lándzsáját törte pozdorjává. Hegyes, kemény, merev lándzsájával bedöntött egy kaput, átdöfött egy vértet, kifordított gyökeréből egy fát, feltűzött egy gyűrűt, felvillázott egy teljes fegyverzetet, páncélt, vaskesztyűt. Cselekvé pedig mindezeket tetőtől talpig vasban.

Maga mutogatásában a ló hátán, a lónak csettintve ugratásában senki külömb nem vala nála. A ferrarai ló-ugrató majom vala hozzá képest. Különösképpen értett ahhoz, hogy gyorsan általszökjék egyik lóról a másikra, földet nem érintve lábával (az ilyeneket nevezik levegőben váltott lovaknak); és mindkét oldalról, kezében lándzsát fogva, kengyel nélkül szökkent a lóra; és kantár nélkül kénye-kedve szerént járatá a lovat. Mert ilyen dolgok tartatnak a katonai tudományra.

Más napokon meg csatabárdal gyakorlá magát, amit is olly ügyesen rázott, olly keményen markolt, olly hajlékonyan forgatott, hogy a harcban minden körülállások között a fegyvereknek mestere lehetett volna.

Aztán felragadta a kopját, csapdosott a kétkezi pallossal, forgatta a szablyát, a fringiát, spanyol kardot, dákost; tört vértet vagy vértetetlen, pajzzsal vagy karjára tekert köpenyeggel, avvagy kerek pajzsoskával.

Úzte a szarvast, őzet, medvét, däm vadat, vaddisznót, nyulat, fogolyt, fácánt, tűzokot.

Nagy labdát ütött a magasba öklével, rúgott el lábával. Birkózott, futott, ugrott - de nem három lépésre ugrott egyet, hanem féllábon, nem is német módra ugrált (mert Gymnastes úgy mondá, hogy ilyen ugrások mit sem érnek a háborúban), hanem egy ugrással átrepült árkon, sövényen; hat lépést felszaladt egy falon és így mászott fel lándzsamagasságban lévő ablakig.

Úszott mély vízbe, hasmánt, hanyatt, oldalvást, egész testtel, csak lábbal, félkézzel a levegőben, abban könyvet fogva, átúszta a Szajna folyót úgy, hogy meg sem áztatta; köpenyét fogával húzta, miként Julius Caesar. Félkézzel bélendíté magát egy hajóba, onnét esméig fejest vízbeugrik, kiméri a víznek mélyét, kerüli a sziklákat, leszáll a mélységekbe és örvényekbe. Aztán fordítja, kormányozza, vezeti a hajót, gyorsan, lassan víz mentin, ár ellen; zsilip előtt visszafogja, fél kezével irányítja, a másik nagy evezővel hadakozik; vitorlát feszít, kötélén árbocra mászik, fut a vitorlarudakon, megigazítja az iránytűt, a vitorlákat szél ellen állítja,

keményen fogja a kormányt.” (Rabelais, 1954)

2.6. Civil kezdeményezések (Trencsényi László)

Egy civil kezdeményezés civil karakterét az adja, hogy civilek hozzák létre, ők tartják üzemben. Szabadon lehet tehát idetartozni, de a szabadságunkat elkötelezzük, hiszen tagjai vagyunk a közösségnek, gyülekezetnek, szervezetnek, báziscsoportnak, ez jogokkal is jár, de kötelességekkel is. A magyar egyesülési törvény például tagdíjfizetési kötelességet ír elő. Akármennyit. Az úttörőknél például egy fagylalt ára a tagdíj. De kifejti: nélkülem nem megy. Az állam fontosnak tartja a civil kezdeményezéseket. De – néhány (sokszor vitát kiváltó) kivételtől eltekintve (például az egyházak) – nem normatív alapon támogat, hanem különböző alapokból lehet pályázattal lehívni támogatást. Más államok a „nem halat, hálót elv” alapján különböző intézkedésekkel segítik, hogy a szervezet jó teljesítménnyel erőforrásokhoz juthasson. A finn 4H klubok például monopóliumot élveznek a mezőgazdasági hulladékok összegyűjtésében és értékesítésében. Ők gyűjthetik össze a szántóföldekről a műanyagzsákokat, a bevétel az övék!

2.6.1. Egyházak (Mészáros György)

Az ifjúság szocializációjában alapvető szerepet töltöttek be évszázadokon keresztül Európában az egyházak. Bár legtöbbször a formális nevelés intézményrendszere jut eszünkbe (iskolák, kollégiumok), az egyházak erőteljes társadalmi jelenlétükkel, befolyásukkal az iskolán kívüli szocializációban is nagy szerepet játszottak: egyrészt indirekten a normákat alakító társadalmi értékrend befolyásolásával, másrészt közvetlenül a templomi közösségek és a körük épülő közösségi rendszeren keresztül, mely a történelem során mindig meg volt, csak más-más arcot öltött az egyletek, egyesületek, kongregációk csoportjaiban. Nem csak vallási szocializációról volt tehát szó, hanem az egész ember neveléséről, amint ezt többször hangsúlyozták is. Amikor egyházakról beszélünk, akkor a történelmi visszatekintésben a „történelmi egyházaknak” nevezett felekezetekre gondolunk. Ezek természetesen egymástól eltérő utakat is jártak, és a hagyományos katolikus-protestáns ellentétnek további érdekes társadalmi-szocializációs hozadékaik voltak, ennek és a különbségekből adódó sokszínűségnek a tárgyalására azonban e tankönyv keretei nem elegendőek, de fontos, hogy lássuk a szocializációs színtér differenciáltságát is, ami még tovább nőtt a rendszerváltozás óta.

A felvilágosodással elinduló ún. szekularizációs (elvilágiasodási) folyamatok a XX. században felerősödtek, elérték a zártabb közösségeket is, és az egyházak befolyásának, hatásának nagyon erős, sok helyen hirtelen csökkenését hozták magukkal Európában. Egy-egy történelmi felekezet csupán egy lett a sokféle szocializációs terep közül. Kétségtelen, hogy a vallási közösségek még most is keresik helyüket ebben az új helyzetben. Az egyházak, különösen az egyik legszervezettebb intézmény: a katolikus egyház szerepével, befolyásával kapcsolatban pedig ma is értelmezésbeli különbségek, viták, konfliktusok vannak jelen a közéletben. Nem csak az őket körülvevő társadalom, de a történelmi egyházak maguk is sokat változtak az utóbbi fél évszázadban. Új utak keresése, párbeszéd a világgal, a belső megújulás igénye minden felekezetben megjelenik bizonyos, a tradicionális formákhoz és megoldásmódokhoz visszanyúló tendenciákkal együtt. A történelmi egyházak belső képe is sokkal differenciáltabbá vált így. A korábbi ún. népi egyházképpel szemben, mely nagy tömegekben, erősen intézményesült formákban jelenítette meg az egyházak életét, megerősödött a szabad odatartozáson alapuló, a valódi közösségeket alakító szervezet, mint egyházmodell.

Magyarországon a helyzetet még bonyolultabbá teszi, hogy az állam 1948 után először módszeresen üldözte, majd erősen korlátozta az egyházak működését. Ifjúsági

tevékenységeiket sokszor titokban kellett végezniük, így ugyanakkor sokak számára a fennálló renddel szembeni lázadást képviselték a felekezeti közösségek. A rendszerváltás után a történelmi egyházak iránti érdeklődés megnőtt, de egyre erőteljesebbek lettek a kritika, sőt a szembenállás hangjai is. Ezzel együtt a vallásszabadság teljes térnyerésével számtalan új egyházi közösség született meg. Török Péter 2004-ben megjelent könyvében körülbelül 140 Magyarországon működő egyházat nevez meg (2002-es adatok alapján). A történelmi közösségeknek meg kellett birkózniuk ezzel a sokszínűséggel, a más kultúrákból jövő vallások megjelenésének kihívásával, és azzal a ténnyel, hogy sok új vallási mozgalom, közösség jobban tudta/tudja a fiatalokat vonzani, történelmi terhek nélkül, az intézményesülés alacsonyabb fokán, fiatalosabb stílussal és erősebben az önkéntes tudatossággal vállalt odatartozásra, a „megtérésre” építő, személyesebb közösségekkel. A 90-es évek vitái, harcai után (pl. a destruktívnek nevezett felekezetek kapcsán) most békésebb a nagy- és kisegyházak közötti viszony.

Az egyházak – szerepük csökkenése ellenére – ma is számos fiatalt megszólítanak. Egyrészt még mindig sok azoknak a száma, akik formális módon tartoznak valamilyen közösséghez, vagy valameddig részt vesznek a vallási szocializáció folyamatában. Az egyházak különféle megnyilvánulásai jelen vannak, hatnak a társadalomban a katolikus püspökök megnyilatkozásaitól a Krisna-tudatú hívők utcai tevékenységéig. Másrészt az egyházak továbbra sem csupán belső tevékenységet folytatnak a saját közösségükben, hanem számos kezdeményezésük elér a „templom falain” kívülre: szociális, pedagógiai, szabadidős programok. Természetesen a belső tevékenységre ugyanúgy igaz, mint régen, hogy nem pusztán a vallási szocializációt célozza meg. Egy egyház pedagógiai tevékenységében persze soha nem lehet teljesen elkülöníteni a vallási szocializációt a nevelés egyéb szempontjaitól, melyek együttesen vannak jelen az egyházi nevelési tevékenységekben. Ennek a hagyományos, évszázados formái, melyek érdekesek lehetnek pedagógiai szempontból: a templomi beavatási folyamatok, rítusok, prédikáció, bibliaóra, hittan, vasárnapi iskola, meditáció gyerekeknek, lelkigyakorlat fiataloknak, s ugyanígy a csoportok, közösségek működése. Újabb formáknak tekinthetők a táborok, kirándulások, sokszínű közösségi programok (mint pl. egyházi focibajnokság). Ezen a téren megkerülhetetlen a cserkészlet említése ismét, hiszen a szervezet ugyan felekezeteken átívelő, de mégis alapvető vallási irányultsággal rendelkező intézmény. Továbbá érdemes megemlíteni a nálunk még kevésbé ismert szabadidőközpont az ún. oratorium intézményét. Észak-Olaszországban szinte minden katolikus templomi közösség mellett található sportpályák, játék- és közösségi termek, amelyek a fiatalok számára a szabadidő eltöltésének lehetőségét adják, és nyitottak nem csak az egyházi közösség tagjainak. E régi eredetű, a Legyetek jók, ha tudtok című filmből ismert Néri Szent Fülöpre visszavezethető pedagógiai intézményt az egész világon egy XIX. századi katolikus pap, Don Bosco terjesztette el. Az oratorium sokféle, vallásilag is differenciált környezetben megállta a helyét: Számos területen a szabadidős nevelés olyan színtere, amely nem pusztán az egyházi szocializációt szolgálja (a nem keresztények esetében azt egyáltalán nem is), hanem alapvetően az általános emberi növekedést, a társadalmi megbékélést. Ez köszönhető annak, hogy Don Bosco pedagógiája, mint igazi „keresztény reformpedagógia” olyan alapokra épül, amelyet minden vallási, transzcendensre figyelő közösség magáévá tesz. A következő idézet jól mutatja ezt, és azt is, hogy milyen alapvető értékek mentén írható le ideálisan a vallási alapú formális nevelési kereteken túlmutató pedagógiai cselekvés: *„Családiasság a fiúkkal különösen játékidőben! Családiasság nélkül nem lehet szeretetet kimutatni, viszont ennek kimutatása nélkül nem születhetik meg a bizalom. Aki azt akarja, hogy szeressék, bizonyítsa be, hogy szeret. Az a tanító, akit csak a dobogón látnak, az csak tanító, és semmi több; de ha elvegyül a gyermekek játékában, akkor testvérré válik. Ha valakit csak a szószéken látnak prédikálni, azt mondják róla, csak a kötelességét teszi és semmi*

többet; de ha játékidőben szól egy jó szót a gyermekeknek, az a jó szó egy szerető barátnak a szava.” (Fascie, é.n.)

2.6.2. Gyermekszervezetek, serdülőszervezetek (Trencsényi László)

Az nem véletlen, hogy a „katonásdi-játék” lett az iskolán kívül szerveződő gyerek- és serdülőmozgalmak alapformája. Az I. Világháború után a cserkészlet – hazánkban is – hamar militarizálódott. Bár a magyar államnak ez a mozgalom nem volt elég, a reváns ideológiájában újabb félig-formális, az informális előzményekre utaló, ám mégiscsak jól megrendszabályozott „leventét” hívta életre. De még a korántsem militáris Karácsony Sándor is – ez későbbi diákgregénye címe – „csucsai frontot” szervez osztályából! A gyerekéletbe is beépülő militarizálódás olyan erejű volt, hogy a militarizmustól éppen nem mentes fiatal szovjet-orosz állam éppen ezen indulatok fékezésére, a jeles ifjúsági író, A. Gajdar nyomán a hátszágban békés szolgálatot teljesítő gyermekmozgalmat, a „timuristák” mozgalmát ösztönözte. A közéletnek, politikának háborússá váló törvényei közepette a gyerekek, kamaszok, fiatalok spontán csoportalkotási, csoportos szocializációs szükségleteinek durva kihasználására még szélsőségesebb példák is vannak a fasiszta államberendezésekben. Jellemző, hogy a totális állam viszonyai közepette e szervezetek végképp elveszítik civil karakterüket, az állami intézményrendszer részeivé válnak, szervezetük formalizálódik, a kiscsoportok elveszítik eredeti szimbólumaikat. (E tünetek a XX. század 50-es éveinek Kelet-európai szervezeteiben is kimutathatóak, hogy az időnként tűzbe-vérbe boruló harmadik világ, Latin-Amerika, Afrika fegyverbe öltözött gyerekhadairól szóló tudósításokra, mint extremitásokra most ne is gondoljunk.)

Az igazsághoz, a teljességhez tartozik, hogy békésebb világokban a felnőtt közösségek – egyletek, körök, helyi egyesületek – a maguk természetes módján fogadták soraikba a sűrűség legénykéket, fiatalokat. E sorok írójának máig megrendítő élménye 80-as évekbéli interjúalánya, M. I. bácsi, egy kis baranyai falucska borbélyja és tiszteletdíjas könyvtárosa. Nem csorbuló rajongása a könyvek iránt onnan származott, hogy testvérbátyja elvitte és beíratta egy este a helyi Polgári Olvasókördbe, ugyan csak 14 éves volt, de azt füllentették, hogy már 16 (tekintve, hogy az egylet szabályai szerint ez volt a felvétel alsó korhatára). Az egylet – kijátszható, de mégiscsak rögzített szabályai – egy új korszakot jeleznek – erre utaltunk fentebb – a falusi közösség életében. Ez már nem ugyanaz, mint a szigetközi falvakban az aprószentek-napi rituális legényavatás a kocsmában, s nem ugyanaz, mint a közismert széki szokásrend, hogy a táncházban a bálterem peremén – a nagyokat utánozva – ott járják, illetik az egészen apró gyerekek is, hogy évek múltán egyszer ők kerüljenek közvetlenül a muzsikás banda színe elé virtuóz tánclépéseikkel.

Az ifjúság elfojtott törekvése egy szuverén ifjúsági világ létrehozására, a nagytársadalomból való harcos vagy békés kivonulás vágya alig negyedszázaddal a háború után jellegzetesen felerősödött a nyugati világban. 1968 a diáklázadások éve. Megannyi társadalmi feszültség gyűlt össze a modernitás körülményei közepette, de ez a „megcsináljuk magunknak”, „nem kérünk a felnőttek által ránkényszerített rendből” életérzése is összeolvadt abban az olvasztótégelyben, mely ezekben az években nemzedékké formálta – egy korabeli drámaíró darabcímével mondva – a „dühöngő ifjúságot”. Párizs, Nyugat-Berlin, amerikai diákvárosok valóságos csatatérre váltak ebben az időben, ekkor jelentek meg először a metróalagutak, betonépületek falain azok a sajátos szövegek, falfestmények, melyeket azóta graffitiként tart számon az emberi kommunikáció története, olykor a művészettörténet is. Az üzeneteknek nemcsak tartalma, de formája is a fennálló (a felnőttek, az apák bitorolta) világ elutasítását hirdette. Új kultúra keletkezett. Új zene, új zenei ideálok – a Beatles, a Pink Floyd és mások nagy időszaka ez. A művelődésszociológusok egyenesen arról beszélnek, hogy az „ifjúsági szubkultúra” világjelenséggé vált, olyan kulturális nyelvvé, melynek lényege a

nemzedéki másságban rejlik éppen, a nemzedékek közötti kommunikáció elutasításán. A diákmozgalmak harcos és hangos vonulata mellett felerősödött a kivonulás vágya is. A már említett Hair virágos – olykor, mi tagadás „mákvirágos” – hippije ezen ifjúsági csoportok jelképes figurái.

S egy érdekes analógia! Az ebben az időben Magyarországon, Kelet-közép-Európában az ifjúsági élet s széles értelemben a társadalom merev kereteiből kivonulni kívánó fiatalok a táncház-mozgalmat, a népi kézművesség mozgalmát találják meg, kortárs-ideológusok „nomád nemzedéknek” nevezvén önmagukat – kifejezvé, hogy e sajátosságaikkal nem is olyan távoli öccsei, húgai ők a nyugati lázadóknak

A változásokat tükrözte hazánkban is – dán, francia mintákat követve – a Települési Gyermek- és Ifjúsági Önkormányzatok létrehozása több településen (a zalai Türről indult el). Itt a település 18 év alatti (vagyis még nem választópolgár-korú lakosai, mint a település polgárai működtetik a generáció teljes életére befolyással lévő önkormányzatukat (messze túlnőtt kompetenciájuk egy rossz osztályzat, egy intő, egy goromba tanári szó okozta érdeksérelem orvoslásán. De ez már új idők jele volt! A Kelet-Közép-Európai társadalmak megindultak a demokratizálódás útján – ennek minden örömeivel és minden új gondjával együtt. Végetért a gyerekszervezetről való állami gondoskodás időszaka. A gyerekek civil mozgalmi, nemkülönben az iskola és a mozgalmak együttműködése megannyi új kihívással járt.

Ha a szóban forgó – a gyermek-, serdülő és ifjúsági szervezetek világában dinamikusnak tekinthető – korszakokat más szempontból is megnézzük, akkor találunk még egy törvényszerűséget: e mozgalmak valamilyen módon - nem egyformán, az biztos - a *civil, szférából* eredtek, s hosszabb-rövidebb ideig ártatlan, sőt olykor jelentéktelen civilkezdeményezések különbözőképpen maradtak, míg nem előbb-utóbb a instabilitásból egy új stabilitásba igyekvő *állam* fel nem fedezte őket. Az érdeklődésből aztán kitüntetett figyelem lett, gyarapodó politikai, később anyagi támogatás. Innen a mozgalmak saját történetében a jól kitapintható dinamika. Míg aztán szinte „vérszemet kapva” az állam így vagy úgy bekebelezte, lefejezte, lefejezte és bekebelezte, mindenesetre *mozgalom gyanánt* likvidálta azt. (Ez a tendencia akkor is igaz, ha a cserkészlet sajátos történeti terminológiája éppen a „szervezetből mozgalom” elnevezéssel illeti saját folyamatát a második világháborút megelőző években.) Szomorú, de igaz: a kedvünkre való, dinamikus, gazdagodó mozgalmi korszak nem nélkülözheti az ébredező állami figyelmet, s szinte törvényszerűen torkollik mindannyiszor a szomorú végbe. Körülönti az állami támogatás, hogy megfojtsa. Az „államosítás” szinte mindig együtt járt az „eliskolasítással”, merevedéssel, majdnem vagy egészen kötelezőséggel, a tanulói jogviszonnyal való összefüggéssel.

A veszély ez idő tájt nem fenyeget. A viszonyok pluralisztikusabbak, nem folyik küzdelem a lelkekért, az állam szegényebb és spórolósabb, évekre elkeltek a „helyek”. Nemcsak az elitben, de a munkaadók mellett is. A gyermekszervezetek, serdülőszervezetek, ifjúsági szervezetek a szegény civil öntudatával követelnek nagyobb teret maguknak.

Az iskolák nagy részében erre a bizonyos funkcióra vagyis az iskolai alapellátástól némiképp eltérő, ám pedagogizált nevelési, szabadidő-szervezői szolgáltatásokra működtetik az ún. diákönkormányzatokat. Közbevetőleg meg kell említeni, hogy a gyermekmozgalmak szempontjából nem volt pluralizáló tényező a DSK-k (diáksporkörök) létrejötte, hiszen ritka esetben vált ez valódi öntevékeny diákmozgalommá (valójában bizonyos iskolai „második gazdaság” szerepét tölti be igen sok helyütt, a szorító iskolai keretek adminisztratív szétfeszítését). A pluralizálás ígéretével kibontakozó, valóban autonómiát előíró szabályokkal és függési rendszerekkel rendelkező iskolaszövetkezeti mozgalmat a gazdasági szabályozó rendszer, a privatizáció, a mezőgazdaság válsága valósággal megfojtotta. Az önképzőkörök mozgalmának megszerveződése megindult, egy ideig működött a, budapesti székhelyű Humánia „humánesztétikai egyesület”, de nem volt kiemelkedő érdeklődés. Erdélyben az

„Ezerjófű-akció” (gyógynövények néprajzi neveinek gyűjtése) évekig mozgósított öntevékeny diákközösségeket, a formalizálás elmaradt. Ilyen nálunk a „Beszélni nehéz” kör – a rádiósok, az alapító Péchy Blanka emlékét őrizve az éteren keresztül működtetnek „virtuális” mozgalmat. A Tájak, Korok, Múzeumok egyesület vagy a TIT körül vannak ifjúsági csoportok, ezek nem szerveződtek szervezetté. Időnként hallat magáról a „Szépen magyarul, szépen emberül” mozgalom is, de mint szervezet nem vesz részt az ifjúsági közéletben. Nem formalizálta aktivistáit a népszerű televíziós gyermekműsor köré gyülekező kör, a Cimborák. Meghaladja ezen írás kereteit, hogy a Xénia-láz című, elhíresült, ugyancsak média-központú szervezkedés sajátosságait elemezzük, de tény, hogy a bejegyzett szervezetnek tényleges tagsága sosem volt!

Nagyobb probléma az, hogy e diákönkormányzatnak nevezett „tanórán kívüli, iskolaszínesítő, jó esetben közösségi szerveződésű, közvetetten irányított pedagógiai szolgáltatások” azért rögzülnek ezen funkciók körül, mert így - öntudatlanul is akár! - elkerülhető a nagy, az igazi kihívás: tanulói érdekérvényesítő szervezetként, a tanár-diák dialógus, az *érdekegyeztetés* fórumaként működtetni a diákönkormányzatot. A reflexszerű háritásban többrétegű történelmi és pedagógiai tapasztalat rejtezik. Ám mégiscsak elkerülhetetlen egy ilyen irányú funkcionalitás kialakulása!

Nyilván semmi sem indokolja a korosztály teljes körű „szervezettségét” az iskola és az informális gyermekélet közti mezsgyén, ám a jelenlegi arány nyilvánvalóan utal hatalmas gyermektömegek szinte teljes veszélyeztettségére, illetve kiszolgáltatottságára deviáns csoportosulások előtt. Ezért fontos, hogy az iskolák együttműködő partnert lássanak a (bármelyik, az alkotmányosság talaján álló) hazai gyermekmozgalmakban, s ezt az együttműködést kétoldalú megállapodások formájában is rögzítsék (pedagógiai programjuk integráns részeként) az együttműködésben érintett gyerekek javára.

A mai magyar iskolák közt igen nagyok a különbségek a fogadókészség tekintetében. A rendszerváltást közvetlenül megelőző időszakban átrendeződött úttörőmozgalom hegemon helyzetének megszűnte után többféle modell létezik. Vannak iskolák, melyek megtalálták azt a pedagógiai programjukhoz közel álló egy gyermekmozgalmat, mely otthonra talált az intézményben. Van néhány (egykezünkön számontartható) eset, ahol egy iskola több mozgalommal is konstruktívan működik együtt egyszerre – az intézmény falai közt nyújtva gyakorló terepet a pluralizmusnak. Új helyzet teremtdött a gyerekszervezetek számára is. Hiszen a funkciómegosztás elve szerint szükségképpen nyilvánul meg szükséglet irántuk - az iskola falai közt is akár (bár a gyerekszervezeteknek korántsem szükségképpen az iskola az egyetlen felvonulási terepe, a társadalom civil fejlődését jelzi, ha más bázisok megszaporodnak).

Mindent összefoglalóan: a ma működő gyerekszervezetek mindegyike „ajánlja magát” az iskolák számára, közülük egyik sem(!) áll pártpolitika szolgálatában, egyik sem politikai párt szervezete. Tehát egyikre sem érvényes a párttörvény, hanem a Gyermek Jogáról Szóló Egyezménynek az egyesülési jogot biztosító passzusa érvényesül. Vagyis nem zárhatók ki az iskolából! (A középiskolások szervezetei esetében egy árnyalattal bonyolultabb a helyzet, van néhány ifjúsági politikai szervezet, mely párthoz kötődik, a diákszerep és a politizáló ifjú szerepe itt jobban elkülöníthető.)

A mai magyarországi gyerekszervezetek szegények. Valamennyien a költségvetési támogatásra számítanak (s remélik, hogy a gyerekkorosztály iránti felelősség felülkerekedik a parlamenti vitában az ideológiai-pártpolitikai konfliktusokon, s nem szenved csorbát a megméretésben az egyenlő esély elve). Így valóban csak „magukat ajánlják” - nincs „mézesmadzaguk”. Egyedül identitásukat, az együvé tartozás együttes élményét tudják kínálni, a szervezet egészében felhalmozott tradíciókat, kapcsolatrendszereket és metodikai arzenált.

A gödi székhelyű *Fiatal Sasok Mozgalmának* elnöke nyugdíjas. A világot járt, sokszoros élmunkás szerszámkészítőt skandináv barátai avatták be az 1931-ben Brüsszelben alakult nemzetközi mozgalom rejtelseibe. (A Falken-mozgalom 53 országban működik, a cserkészlet után a második legjelentősebb hatású serdülő mozgalom.) Miután az Alapító Okirat csak „demokratikus társadalmakban” engedélyezi a szervezet működését, ezért – hangsúlyozta interjújában a magyarországi szervezet elnöke - hazánkban 1931 óta csak 1990-ben nyílt lehetőség a csatlakozáshoz. A volt szocialista országok közül még csak Magyarországot fogadták.

A Magyar Cserkészszövetség mintegy 500 cserkészcsapat, 20 000 cserkész szervezete. A reformpedagógiai gyökerek (kisközösségekben – őrben – végzett természetközeli hasznos tevékenység, főképp az önfenntartó táborok) éppúgy hangsúlyosak a hagyományban, mint a mély vallásos hit, s az is, hogy 1907-ben Angliában létrejött scoutism-mozgalmat követő magyar cserkészeknek annak idején olyan támogatói, vállalkói akadtak, mint Sik Sándor, Karácsony Sándor, sőt Teleki Pál. A világszövetség, a WOSM ma 135 ország 20 millió cserkészét tömöríti, a korosztálynak csaknem 3%-át (miközben nem törekszik ennél jelentősebb szervezettségre). A Magyar Cserkészszövetség ifjúsági szervezet, önkéntes, politikamentes nevelőszervezet (és nem szórakoztató mozgalom), nem helyettesíti - tudhatjuk meg önideológiájukból - az iskola, a család és az egyházak nevelő tevékenységét, partnere mindezeknek. Ideálja a „hasznos állampolgár”, az ifjú lelki, szellemi, testi adottságainak kibontását tartja fontosnak. A törvények, a fogadalom, az egyenruha mind-mind eszközei a mozgalomnak. A szervezet alapja az őrsi rendszer, 6-8 gyerek társulása, az őr élén 1-2 évvel idősebb ifjú áll. A „cselekedve tanulás” a cserkészeknek is eszménye.

A Magyarországi Gyermekbarátok Mozgalmát 1992-ben alakították újjá. Híven a százszentendős tradíciókat vállaló, szociálisan elkötelezett mozgalom tradícióihoz, a Gyermekbarátok ma is a gyermekérdekek képviselőit tartják a legfontosabbnak.

A Magyar Úttörők Szövetsége az 1946-os megalakítás hagyományait, s a nemzeti színű őrsi zászlóra himzett tábortűz jelképét vállaló, alapvetően megújított több tízezres gyermekmozgalom. A gyermekszervezeti reformok sodrában az úttörőmozgalom ment talán a legmesszebbre a szervezet liberalizálásában. A szövetség értékeit tömören az 1991-ben elfogadott Egyezmény foglalja össze, itt hangsúlyos a szolidaritás, a közösség, a társadalmi hasznosság értéke ezen elemek, s a tradíció letagadhatatlan elemei óhatatlanul legalábbis „balközépen” helyezik el a mozgalmat. Az alapszabály nem tesz különbséget különböző tagsági formák közt, a szövetségben társuló gyerekek, ifjak, felnőttek egyenjogúak, választók és választhatók a szövetség szervezeteiben. A szövetség bázisa Csillebérc. Az arculat újrarajzolásának jeligéje: „Úttörők a barátságos harmadik évezredért”. A jelige az emberi kapcsolatok, az etnikumok közti kapcsolatok, az ember-természet kapcsolat humanizálására, a jövőre figyelésre orientál.

A 4 H Klubok Magyarországi Szövetsége következik a sorban. A finnországi mintákat követő, ám az eredeti, XIX. századvégi amerikai tradíciókat is feldolgozó magyarországi klubok közül az elsőség a Debrecen-Józsa-i iskolát illeti. Korábbi iskolai termelési-gazdálkodási törekvéseik szervezeti kereteit találták itt meg a vállalkozók. Abból az iskolakritikából indultak ki, hogy az iskola nem visz életközelségbe, hogy a „kézzel tanulás”, a „csinálva tanulás” értékeit „importálni kell” az iskolába. Az állami támogatás kivonulása után a szervezet sejtjeire szakadt, jelenleg „lappang” a nyilvánosságban.

A „Magyarország Felfedezői Szövetség” százas nagyságrendben mérhető csapatot, közel 20 000 gyereket (köztük határainkon túl élő magyar gyerekközösséget is) tömörítő szervezet, a nemzeti történelem, nemzeti hagyományok ápolója.

Az Örökség Gyermek Népművészeti Egyesület a néptáncos gyerekcsoportok vezetői hozták létre - ma már kézműves tagozat is gyarapítja az egyesület sorait – voltaképpen szintén a regősmozgalom tradícióit ismerjük fel.

Különös helyet foglal el a sorban a már említett Települési Gyerekönkormányzatokat Segítő Szövetség. Ma már tucatnyi településen működik a polgármesteri hivatalok mellett választott települési gyerekönkormányzat is.

Zöld Szív néven az ifjú környezetvédők hoztak létre gyerekszervezetet. Központjuk Pomáz. Országsszerte bátor környezetvédelmi akcióikkal hívják fel magukra a figyelmet.

Szent László lovagjainak életét, erkölcsi példáját idézi a Szent László Szövetség.

A középiskolások több szervezet létrehozásával kísérleteztek. Sokáig volt a legnépszerűbb az ODU (Országos Diák Unió), mely a diákönkormányzatiság érvényesítésében – Igazlító Napok stb. – ért el eredményeket.

A gyermekmozgalmak ifjú segítői - az egykori ifivezetők hozták létre a *Zabhegyezőt* - a Gyerekanimátorok Egyesületét, országsszerte működnek segítőkész sejtjeik.

Karácsony Sándor, a legendás debreceni professzor, a Magyar Cserkészfiúk Szövetségének egykori elnöke fogalmazta így „Ocsúdó Magyarság – szokásrendszer és pedagógia” című, 1948-ban megjelent kötetében a nevelés metodikáin töprengve: „*A harmadik módszer: autonómiát adni a gyerekek birodalmának. Értsük meg jól: a szabadság helyett önkormányzatot. Ez a nagylelkű gesztus közelíti meg leginkább a lehetőségek ideális mértékét. Előnye, hogy a gyermekek felügyelet alatt, sőt irányítás mellett, de mégis egymás között könnyebben élhetik a maguk életét... életközösségre csak életközösségben lehet életközösségre nevelni. Körülbelül ez az egyetlen igazság a szabadságra nevelés egyetlen paragrafusa.*” (Karácsony, 1948)

2.6.3. Sportegyesület (Lénárd Sándor)

Embernek és társadalomnak egyaránt szüksége van közösségekre. Az embernek, mert a közösség biztonságot nyújthat neki, tartalmat, célt adhat életének, nagyobb hatékonyságot szándékainak, a gazdagabb kibontakozás lehetőségét személyiségének. A társadalomnak, mint egésznek, mert közösségek gazdag hálózata nélkül atomizálódik, egyedeire esik szét, tehetetlen tömeggé formálódik, képtelen az egyéni érdekek sokféleségét társadalmilag hatékony csoportérdekekké felerősíteni. Európa keleti felében a szocializmus hivatalos ideológiája előszeretettel karolta föl a sporttal kapcsolatos nevelői gondolatokat, hiszen az önmagát hivatalosan is „nevelőnek” tekintő társadalomban, a sportra, mint eszközre tekintettek a legfőbb cél, a mindenoldalúan fejlett ember kiművelésben. A sportklubok a közösségi életmódra nevelés színtereivé váltak, formálták az identitástudatot, és erősítették az emberek összetartozás-érzését.

A sportmozgalmi nevelés eredményességének egyik meghatározó szereplője azonban maga az edző, akinek a nevelői hatásrendszere lényegileg tér el az iskolai pedagógusétól. Az iskolában folyó munka természetes módon rendelődik alá a pedagógiai - vagyis a majdani fejlesztési – céloknak, míg a sportbéli tevékenységek alapvetően a közvetlen teljesítménycélnak rendelődnek alá, azaz éppen a teljesítmény eléréséhez vezető erőfeszítéseknek van nevelő hatása a személyiségfejlesztésben. Az edző többszörösen is érintett a nevelőmunka sikerében: egyrészt személyének a követhető-követendő értékes személyiség példajaként kell megjelennie, másrészt pedagógiai szakmai tudásának alkalmasnak kell bizonyulnia a többi szociális tényező pozitív befolyásolására és a hatékony feladatállításra. Ez azonban nem szükségszerűen következik be, amit plasztikusan fogalmaz meg Volkamer, a jeles német szakember, akit Rókusfalvy Pál, a magyar sportpszichológus-professzor idéz nagy előszeretettel hivatkozott könyvében: „*A sport senkit sem tett jó emberré, de ugyanígy senkit sem tett rosszá, tudniillik nem a sport, hanem az edző nevel!*” (Rókusfalvy, 1994)

A sport világának szervezetei, a sportkörök, egyesületek jelentős mértékben növelni tudják az egyén horizontális kapcsolatainak számát, és a folyamatos versenyeztetéssel egy rejtett hálózat is létrejön a társadalomban. A mobilitás-vizsgálatok szerint a rendszeres sportolás – különösen az élsport – a vertikális mobilitás terén „előmeneteli” lehetőségeket kínál, hiszen bármerre tekintünk a világban, azt tapasztalhatjuk, hogy világsikereket felhalmozó élsportolók gyakran a hátrányosabb helyzetű, esetenként a halmozottan hátrányos helyzetű társadalmi rétegek soraiból kerülnek ki. Nálunk a társadalmi rétegek közötti távolságok általában nagyobbak, mint a világ „fejlettebb” társadalmaiban, a halmozottan hátrányos helyzetű csoportok lemaradása pedig olyan mértékű (életkörülmények, képzettség, forrásszerzési lehetőségek), hogy ez a mobilitás lehetőség kihasználás náluk még csak korlátozottan figyelhető meg.

Hazánkban ma a sportegyesület független társadalmi szervezet, amely lehet ún. egy szakosztályos, amelyben egyetlen sportággal foglalkoznak és lehet a klasszikus, több szakosztályos nagy egyesület, amelyben több sportágban folyik a munka. A sportegyesület alapításához legalább tíz alapító tag szükséges, akik kimondják a szervezet megalakítását, megalkotják az alapszabályt, és megválasztják a képviselőiket. A sportegyesületek célja, hogy a vonzáskörzetében élő gyerekek és felnőttek számára verseny- és szabadidős sportolási lehetőséget biztosítson, segítse az eredményes élsportot, és az ehhez kapcsolódó utánpótlás-nevelést, miközben egy sajátos közösségi légkört alakít ki, megerősítve a tagok valahová tartozásának érzését.

A közösségben üzött sportolás és a nevelés összefüggéséről sokan értekeztek (pl. Arisztotelész, Locke, Kemény Ferenc), többek között az újkori olimpiai mozgalmat útjára indító Coubertin is, aki a sporttal és a közösséggel kapcsolatos gondolatait több írásában is boncolgatta. *„A sport-kooperációnak olyan jellemvonásai vannak, amelyek azt a demokrácia egy előkészítő iskolájává avatják. Valóban, a demokratikus állam sem tud boldogulni a kölcsönös segítség és a versenyzés egybeolvadása nélkül, ami a sportoló társadalomnak is alapja és boldogulásának legfőbb feltétele. De melyik intézménye a pedagógiának képes előkészíteni rá közvetlen módon? Az ember hiába törné a fejét, hogy a sporton kívül találja meg.”* (Coubertin, 1931)

2.6.4. Kulturális egyesületek (Trencsényi László)

E körben azokról a civil kezdeményezésekről kell szólni, melyek magukon viselik a civil világ jegyeit, akár művelődési központban kaptak helyet, akár másutt működnek. Az önkéntesség és a szakmai elkötelezettség tartja fenn őket. Itt tartjuk számon a közösségi létben előrehaladt működvelő művészeti csoportosulásokat is, nemkülönben a különböző hobbik nyomán tömörülő, közös életük szervezeti kereteit is kitöltő csoportosulásait (bélyeggyűjtők, repülőmodellezők, bogárhátúautó-tulajdonosok, madarászok stb.).

Varga Csaba és Kamarás István, a két jeles szociológus ilyen közösségek hálózataként írta le a múlt század végén, a rendszerváltás előtt írt „utópiájában” a helyi társadalmakat. A jeles pamfletben Betonbarcika nevű egykori „szocialista iparváros” válik éppen a közművelődés segítségével Reformvárrá, fejlődő helyi társadalommá. Tőlük idézünk: *„Az első szakaszban (az iskola kivételével) egyik napról a másikra megszüntették a közművelődési intézményeket és az összes felülről lefelé irányuló közművelődési akciót. Lélegzet-visszafojtva figyelték a következményeket. Legelőször a könyvtár kezdett hiányozni a reformváriaknak, már egy nap elteltével (természetesen nem minden rétegnél) a diszkó, majd a mozi. Az amatőr művészegyüttesek, a valóban működő szakkörök és hobbikörök tagjai vagy előkerítették vezetőiket, vagy nélkülük folytatták tevékenységüket. A klubok nagyobb része már valamivel hosszabb ideig megvolt klubélet nélkül, de ugyanezen idő alatt új klubok és körök alakultak. Ebben az időszakban egyesült a két közművelődési központ - a szakszervezeti és a városi - fúvószenekara (már csak azért is, mert tagjainak harmada-fele azonos volt), egyesült a reformátusok énekkara és az Erkel kórus (mert ezek tagsága is nagyjából azonos volt). Egyes csoportok helyet, mások profilt, megint mások vezetőit változtattak. Maguk hívtak meg előadókat, írókat, híres embereket. Bizonyos funkciókat a Városi Könyvtárnak kellett átvenni, és a könyvtárosok (az átmenetileg munka nélkül maradt) animátorok segítségét kérték. Ők támogattak egy-egy új vagy "gebinbe került", de bizonytalankodó tevékenységet, kört, vállalkozást. Fél év múlva valamennyi animátor feladatot kapott, de másmilyen, mint azelőtt. Ekkor kezdődött el a "népi obszervatóriumok" építése, egy amatőr csillagász kezdeményezésére, olyan mértékben, hogy erősítést kellett hívni, a pályázatot megnyerő csoport csillagász tagját, aki neves kutatóintézetet hagyott ott egy időre, hogy régi álmának megvalósulásában személyesen is részt vállalhasson. Jelenleg húsz-egynéhány csillagda (itt*

így hívják az obszervatóriumot) működik, többségük lakóházak tetején, de templomok tornyában is.

Ebben az időszakban vezették be a fiatalok a múltnapot, a jövőnapot és a portyanapot is, ekkor kezdődtek el a lakótelepi főzőversenyek és az utcák-terek labdarúgó- és gombfocibajnoksága, ez idő tájt kezdte újra működését a gimnáziumi színjátszó csoport, ekkor alakult két karatekör, egy ökumenikus kulturális kör (amely később marxisták és keresztények vitakörévé, majd párbeszédévé alakult), ekkor "eredt meg" a Gyökerek-kör. Mindez azonban nem egészen spontán módon zajlott le, ugyanis "árulás" is történt...az animátorok "katalizálták a folyamatot", vagyis „súgtak”. (Kamarás-Varga, 1984)

2.7. Nevelő médiumok

Ha eddig azokat a színtereket soroltuk, melyek valóságosak, s azokat, melyekben a nevelő-növendék interakció is valódi kapcsolatot jelent, a nevelő – nagyon fontos! – megszólítható, sőt olykor megérinthető is (gondoljunk Kosztolányi Aranysárkányában Novák tanár úr kabátjához fűződő hiedelmekre), most arról a fontos, egyre fontosabb körről szólunk, melyben nevelő és növendék közt valamely médium közvetít.

2.7.1. Gyereksajtó (Trencsényi László)

Az Én Újságom – legendás folyóirat a több mint 100 év előtti világból. A gyerek-olvasókat szólította meg, s nemzedékek olvasták. Jó piac volt a gyerekolvasó, a felnőttek lapjainak is hamar lett gyerekmelléklete, rejtvényrovat, levelezőrovat stb. A fiatal Móricz is volt levelező Nagyapó. Szüleink nemzedéke Dörmögő Dömötörön, Kisdoboson (1953-ben, a Nagy Imre-kormányprogram jegyében nem kisebb személyek, mint Nagy László és Zelk Zoltán alapították), a Pajtás újságon nevelkedett. A fiataloknak a politikai lap mellett a hatvanas évek viszonylagos enyhülésében jelent meg az Ifjúsági Magazin és a Világ Ifjúsága, mely már próbálta – szegényes körülmények közt - követni a nyugati magazinok újfajta mintáit, a kialakulófélben lévő ifjúsági kultúra szimbólumait, a popsztárok, filmszillagok, motorversenyzők, autócsodák világát.

A folyóiratkiadás állami ellenőrzése a politikai demokrácia és a piacgazdaság körülményei közt megszűnt. Igen, a szó szoros értelmében sokszínű a kínálat értékeit illetően is. Talpon maradt – kis példányszámmal a Kincskereső, árnyaltan vállal közvetítő szerepet a 2 Zsiráf, a klasszikus mintákat idézi a Lázár Ervin, Csukás István nevével fémjelzett Garabonciás. S sorolhatnánk a Popcorntól, Bravótól a Tudorkán át megannyi fiatalok meghódítására vágyó lapot. Ebben a betű és képdzsungelben legyen legény a talpán, aki eligazodik. A pedagógus mégsem tehet mást: követi diákjai érdeklődését, dialógust teremt az értékek között.

2.7.2. Gyerekkönyv (Trencsényi László)

„Ad usum delphini” – írták azon kötetek címlapjára, melyet óvatos nevelőik a „kis királyfiak, hercegek” számára írtak át – kihúzva a szövegből az „illetlenségeket”. Korábban nem volt külön gyerekkönyv, hiszen a mesemondók is a fonóban, tollfosztóban korra, nemre tekintettel mondták végtelen történeteiket.

Aztán a romantika irodalomtörténeti korszaka után, a nagy mesemondó, a máig hírneves Andersen példáját követve sorra születtek a fiatalabbaknak szóló kötetek. Nálunk Bezerédj Amália az első magyar gyerekkönyv szerzője.

A magyar gyermekirodalom világszínvonalú. Azzá tette, hogy a Nyugat költői nemzedéke által felállított magas esztétikai értékelvűség társult érzékeny pszichológikus gyerekismerettel.

Weöres Sándortól, Tamkó Sirató Károlytól Kiss Annán át Varró Dánielig végtelen a listája a lírikusoknak. A modern magyar mese jól sáfárkodott a folklorisztikus hagyománnyal ötvözve a modernséggel, sőt posztmodern gondolatokkal, gondoljunk Móra Ferencre, Lázár Ervinre, Csukás Istvánra, Petrolay Margitra. A regénynek is jeles klasszikusai vannak: Móra, Móricz, Molnár Ferenc, Mándy Iván, Hárs László, Nógrádi Gábor, Darvasi István. A nagyobbak kedves olvasmányai a sci-fi-irodalomból adódnak, sokakat hódít a képregény, melynek egyre több szakember is hívéül szegődik, elismerve a műfajok sorában. Lesznek-e olvasóink? – vetették fel többen a drámai kérdést a 70-es évek végén, aggódva a kommercializálódás világa, az olvasásélmények nélkül felnövekvő nemzedékek világméretű jelenségén. Harry Potter nem egyszerű, de csattanós választ adott!

Hogyan idézi fel a jeles német gyerekíró, Erich Kästner, a *Két Lotti*, az *Emil és a detektívek* halhatatlan szerzője az ideális olvasót, a könyvbe feledkező gyereket? *A bútorszállítók a munka végeztével még egyszer körülnéztek az üres lakásban. A szoba sarkában megpillantották az ottfelejtett szeneslapátot, másutt egy virágvázát és a konyhában Fricit: ott kuporgott az ablaknál, és olvasott. Felkapták és levitték a szállítókocsihoz a lapátot, majd a vázát, végül pedig a rendületlenül olvasó Fricit, és - végigrobogva a város utcáin - Müllerék új lakásához hajtottak. Müller Frici - tízéves iskolai tanuló - az úton is csak olvasott tovább. A szállítók felvitték az emeletre a szekrényeket, az ágyakat, az asztalokat, a székeket, a ládákat, a seprüket és a vödröket; végül pedig sor került a vázára, a szeneslapatra és Fricire is, aki azonban egy pillanatra sem tette le a könyvét. A bútorszállítók még egyszer benéztek az új lakásba, és elégedetten bólintottak. Minden a helyére került. Müller úr mindegyiküket három-három szivarral jutalmazta meg, Frici pedig ott kuporgott az ablaknál, és olvasott. Észre sem vette az egész költözködést.*" (Kästner, 1976) Legyen egy kis nosztalgia, s keressük az okait, miért találunk kevés ilyen gyereket manapság.

2.7.3. Rádió, televízió (Mészáros György)

A volt szocialista országok harmincas éveiben járó „fiataljai” mind ismerik és vidáman idézik fel beszélgetéseikben a magyar Tenkes kapitányát, a Mézga családot, vagy a lengyel Lolka és Bolkát, a Varázsceruzát stb. A mai gyerekek és fiatalok Amerikától Ázsiáig szintén számos közös beszélgetéstémát találhatnak Madonna legújabb klipjéről, a Vészhelyzetről, a Jerry Springer showról, Ben Affleck szerelmi bánatáról stb.: filmek, sorozatok, klipek, reklámok, hírek, sőt újabban ugyanolyan felépítésben működő showműsorok, vetélkedők tekintetében is. Ha pedig belehallgatunk az iskolai szünetek beszélgetéseibe, bizonyára nem az előző óra rejtelméről esik szó, hanem sokszor a tegnapi továbbjutókról a tehetségkutató showban, a valóságshow kiszavazottjairól, valamelyik sorozat újabb epizódjáról, a reklámok poénjairól stb. Ha családokhoz kopogtatunk be, akkor számos otthonban ott halljuk a beszélgetések mögött is zümmögni a televíziót, mint a családi élet kikerülhetetlen, állandó kísérőjét. A televízió mellett a rádióról is szólhatnánk itt, mert sok minden, amit e médiumról állítunk, a rádióra is igaz, de rendkívüli hatása miatt érdemesebb mélyebben a tévével foglalkoznunk. Hiszen félelmetes karriert futott be a televízió. A XX. század második felében terjedt el, és ma politikai csatározások mennek befolyásolásáért, üzleti érdekek hálózák be, műsorok nézettségén múlhatnak emberi sorsok, sokak számára a legfőbb tájékozódási pont, információforrás, mely információk tömegét zúdítja ránk, műsorai a mindennapi beszélgetések gyakori témáit adják, emberekről (sztárok, politikusok, közéleti személyiségek), nézetekről kialakult véleményeket befolyásolhat.

Talán nem merészség azt mondani az egyik „legpedagógiaibb” eszközzé vált. Valóban számos pozitív pedagógiai lehetőséget rejt magában: oktató műsorok, ismeretterjesztés, közös kulturális tartalmak együttes feldolgozásának lehetősége, információk befogadása és feldolgozása, konfliktusok elemzése, vetélkedők által műveltségi elemek megismerése, tanulása stb. Persze számos problémát is rejt magában a tévé pedagógiai szempontból: a tévé előtt hagyott gyermek szocializációjának tipikus jelensége, a képernyőn mutatott agresszió

által felvetődő problémák, az üzleti érdekek mentén történő divat- és fogyasztásformálás, a könnyen emészthetőség kísértése, és még sorolhatnánk. Mind olyan már közhelyként emlegetett tényezők, amik némi aggodalomra adnak okot, de elsősorban kihívást jelentenek a pedagógiai cselekvés számára. Van mit tanulnunk a televízió pedagógiai hatékonyságától, és van mit tennünk, hogy a gyerekek kritikus médiafogyasztók legyenek.

A televízió, ha mélyebben vizsgáljuk, átalakuló világunk egyik emblématikus médiuma. Megjeleníti mindazokat a társadalmi sajátosságokat, ellentmondásokat, amik körülvesznek minket. A tévé alapvetően demokratikus eszköz, szinte mindenkihez eljut, többféle üzenetet jelenít meg, alkalmat ad a nyilvánosságra. Ugyanakkor gyenge lábakon áll ez a demokrácia, mikor olyannyira ki van szolgáltatva a hatalmi, üzleti érdekeknek. A televízió így a már emlegetett közvetett kontroll jelenségének tipikus eszközévé válik. Lehetővé teszi a kulturális, nyelvi közösség megélését (sok országban a televízió segítségével terjedt el a dialektusoktól erősen eltérő nemzeti nyelv használata), a közvetített kulturális minták sem semlegesek, érdekmentesek azonban, és további probléma a már említett könnyen emészthetőség kérdése is. A fogyasztás logikája szerint a televíziónak a legnépszerűbbet kell közvetítenie, amely sokszor a legkönnyebben emészthetőt is jelenti, ami a leegyszerűsítésekre épít, a szenzációra, a közvetlen, gyors jutalmazásra, s így ellene hathat a nevelés (főleg az iskolai nevelés) műveltségtartalmainak, értékeinek erőfeszítést kívánó elsajátításának. Végül a gyermek nagyon sok mindent valóban megtanulhat a tévéből, de gyakran nem képes még szűrőt működtetni az információk befogadásában, és ráadásul korhatárok ide vagy oda a gyerekek jó részét gyakorlatilag mindenféle hatások eléri a délutáni showműsorokban szereplő pornosztárok összeverekedésétől az esti politikai viták át, a fejét véresen szétlövő akciósorozatokig. Sokan vitatkoznak azon, hogy aggódnunk kell-e emiatt, vagy egyszerűen új tényként kezelünk a gyerekek felnőtt világától való elhatárolásának a (szinte) lehetetlenségét. Mindenesetre ez új helyzetet jelent a pedagógia számára is.

A televízió ilyen térhódítása váratlanul érte a szülőket, nevelőket. Hiszen nagyon gyors volt a változás. Itt Magyarországon ezt jól nyomon követhetjük. A 70-es, 80-as években már többen aggodalmaskodtak a televízió miatt, pedig akkor még nem zúdult ránk annyi reklám, nem volt egész nap televízió, hétfőn adásszünet volt, csak az egyik csatorna esti egyetlen filmjére várt mindenki közös izgalommal, a tévémaci után szelíd mesék színezték a gyerekek életét, a kibukó mell már soknak számított késő este is, és az iskolatévét adásai segítették az oktatást. A rendszerváltás itt is robbanásszerű változást hozott. Ma számtalan háztartásban húsz vagy annál is több adó fogható, a nap minden órájában van televízióadás, megjelentek a reklámok és szenzációt kereső műsorok dömpingjével a kereskedelmi televíziók. Mindez persze változtatott a televízió-nézési szokásokon, és a nagyobb válogatás a kritikusabb szemlélet kialakulásának lehetőségét is megteremtheti. A tematikus csatornák népszerűsége ebbe az irányba mutat. Alapvetően változott a társadalmi tűréshatár az erőszak és a szexualitás nyílt ábrázolásában is. A kereskedelmi televíziózás piacközpontúsága pedig a etikai szabályok mellőzésének irányában hathat. Társadalmi szervezetek, közéleti csoportok sürgető felhívására a politikai élet is igyekezett bizonyos szabályozással korlátozni a médiumok köztük a televízió ilyen jellegű negativitását. Az Országos Rádió, Televízió Testület már többször sok pénzkiesést jelentő adásszünettel büntetett tévéket, akiknek ezután mérlegelniük kell: a szenzációs hír, műsor etikailag problematikus közreadása hoz-e annyit a konyhára, mint amennyit elvihet a büntetés. A kockázat azonban nem teljesen kiszámítható, mint ahogyan hozzá kell mindehhez tenni még, hogy a kontrollnak ez a rendszere alapjaiban szintén megkérdőjelezhető, és sokan kritizálják is, mert a cenzúra, a politikai érdekekhez kapcsolható szólásszabadság-korlátozás intézményét látják benne. Kontroll és szabadság ismét mélyen pedagógiai kérdések, különösen ha a gyerekek „védelméről” van szó. Mégis az igazi pedagógiai út nem annyira ezen a társadalmi-politikai szabályozáson át vezet – ezt persze nem nélkülözheti –, hanem a szülők, pedagógusok cselekvésén, amely nem

nélkülözheti a kontroll, korlátozás és szabadság egyensúlyát a maga részéről, de sokkal többet is tehet a dialógus, segítség által. Kósa Éva ír erről: „A médiumok, de különösképpen a televízió elterjedésével a szocializáció folyamata, a felnevelkedés feltételei megváltoztak. A naponta több órát televíziót néző gyerekek a fizikai és a társas világról a személyes tapasztalataikon túl nagymértékben - és szinte a legkorábbi életkortól kezdve - a képernyő révén szereznek benyomásokat. A televízió leckét ad arról, mi a jó, mi a rossz, mi a sikeres vagy sikertelen, hogyan viselkednek a nők és a férfiak, az öregek és a fiatalok. A képernyő előtt ülő gyerekek legelső benyomásaikat kapják arról, hogy milyen a szerelem, a szexualitás, milyen konfliktusok vannak családokban és másutt, és ezeket milyen módon oldják meg. A média, elsősorban a televízió hatásaival kapcsolatos általános társadalmi aggály mellett meglepő, hogy a gyerekeket nevelő-gondozó felnőttek milyen kevés szerepet vállalnak a gyerekek médiahasználatának irányításában. A szülők tekintélyes része nem is tudja, mit néznek a gyerekek a televízióban, és legfeljebb a nézés mennyiségére (és nem a tartalmára) vonatkozóan állítanak fel szabályokat. A látottak megbeszélése, az ajánlás, a lebeszélés egyelőre nem általános szülői stratégia. Hiba volna azonban a televíziót bűnbakként a társadalom szinte minden problémájáért felelőssé tenni. Hiba volna az is, ha a gyerekek fejlődésében betöltött szerepével kapcsolatban csak a káros, kedvezőtlen hatásait hangsúlyoznánk. Számos vitathatatlan pozitívumát azonban meg kell tanulni okosan és értően használni. A jelen és a jövő társadalmában a hatékony működés és együttműködés elképzelhetetlen a médiumok mindennapi használata nélkül. Az ehhez szükséges szelektív és kritikus médiahasználat kialakításában a gyerekekért felelősséget érző felnőttek nagyobb szerepvállalására van szükség. Ennek hiányában joggal oszthatjuk egy amerikai pszichiáter nő aggályát, aki két dologtól féltette gyerekeit a televízióval kapcsolatban: attól hogy tanulnak belőle, és attól hogy nem.” (Kósa, 2004)

2.7.4. Internet (Mészáros György)

Ha a televízió elterjedésének útját gyors karrierként írtuk le, akkor az interneté igazi diadalmenet. A kilencvenes évek elején még az egyszerű közember nemigen hallotta az internet nevet sem, ma pedig az egyetemi hallgatók nem tudják ügyeiket intézni internet nélkül, már nem csupán telefonszámot, hanem e-mail címet is cserélünk, a legtöbben informálódás, kutatás, szórakozás céljából rendszeresen „szörfözünk vagy lógunk a hálón”, amint a közben kialakuló internetes szleng mondja. Sokak számára olyannyira természetes lett a világháló, életük része, hogy el sem tudják nélküle képzelni életüket. A felmérések szerint különösen igaz ez a fiatal korosztályokra, akik többet is szörföznek a középkorúaknál és idősebeknél. Az egyenlőtlenség azonban szembeötlő, mint más szolgáltatások esetében is: a fiatalok egy része gyakorlatilag teljesen kimarad ebből a „természetes” közezből.

Az internet a kommunikáció régi formáit magába foglalva annak egy egészen új módját teremtette meg. Egy újfajta virtuális teret hozott létre, melyet cybertérnek is neveznek, s amely szabad átjárást, nagyon könnyű hozzáférést és a vélemények, ízlések, nézetek, szórakozási formák szabad megjelenését, közlését teszi lehetővé (minimális szabályozással). Az interneten tévézhetünk, filmet nézhetünk, beszélgethetünk, levelezhetünk, telefonálhatunk, játszhatunk egyedül és másokkal, szórakozhatunk, információt szerezhetünk, megnézhetjük a világ különböző tájait, betekinthezünk hálósobák titkaiba, kutathatunk, letölthetünk programokat, intézhetjük ügyeinket, vásárolhatunk, sőt másoknak károkat okozhatunk és legperverzebb ösztöneinket elégíthetjük ki. Ezen kívül saját honlapot szerkeszthetünk, ahová nézeteinket, szövegeinket, képeinket, műveinket rakhatjuk fel, történeteket mesélhetünk el nyilvános naplónkban, másokkal közösen regényt írhatunk stb. Mindezt pedig úgy, hogy nem mozdulunk ki szobánk magányából, és teljes anonimitásban maradhatunk. Félelmetes lehetőségek, félelmetes szabadság. Mindenki számára, hiszen nincs, aki a neten ellenőrizze

korunkat, hovatarozásunkat stb. Egy karikatúra szerint egy kutya mondja internetező társának: légy nyugodt, senki nem tudja, hogy kutya vagy.

A félelmetes lehetőség sokakban félelmet is kelt. A szabadság eufórikus ünneplése az internet kapcsán, csak az egyik reakció. Hamar megjelent a morális pánik, a függőség kialakulása és más személyiségkárosító hatások miatti aggodalom; a gyerekek féltése, amely persze itt sem párosul valódi szülői és nevelői figyelemmel. A szabad hálózat egyébként is egyre többek szerint inkább illúzió, mint valóság, nem csak, mert a társadalmi-gazdasági élet szereplői megijedtek és egyre inkább igyekeznek bizonyos korlátozásokat bevezetni, a másokat anyagilag vagy másképp megkárosítókat lebuktatni és példát is statuálva megbüntetni, hanem azért is, mert az anonimitás ellenére soha ilyen jól nem lehetett nyomon követni vásárlási szokásokat, érdeklődési kört, mint a net segítségével, soha ennyire nem voltak kiszolgáltatva számítógépünk adatai, végső soron a mi adataink. Ami pedig a netre fölkerül, többé már nem lehet csak a mienk. Kiadjuk, kiszolgáltatjuk másoknak, akik általában úgy használják fel, ahogy csak akarják.

Mindenestre a szabadság minőségétől függetlenül a cybertér igazi újdonságot hozó sajátosságai léteznek, más médiumoknál még erőteljesebb kihívást jelentve a nevelés hagyományos terepei számára. Ugyanúgy, sőt sokkal erősebben fölmerül az internet kapcsán a tévénél már említett szabad hozzáférés problémája a gyerekek és fiatalok esetében. Továbbá a cybertér talán még inkább, mint a televízió „pedagógiai térnek” tekinthető. A fiatal rengeteg mindent tanulhat, elsajátíthat a neten. Az iskolai tanulásához is segítséget kaphat, ami persze többször mások anyagának illegális felhasználását jelentheti. Saját hobbijaihoz szintén rengeteg információt szerezhet. Az még ritka, hogy az Internetet az oktatásban fölhasználják a tanárok, de ez is terjedő jelenség. Az olyan lehetőségek is bekapcsolhatók az iskolai oktatás-nevelés folyamatába, mint a chat. Van olyan osztályfőnök, aki rendszeresen chatel osztályával a közösség építéséről, és van olyan angoltanár, aki angol nyelvű chat-eléssel segíti diákjai fejlődését. A cybertér számtalan, felsorolhatatlan szocializációs és nevelési lehetőséget rejt magában mindezen kívül is: például a vitákon, a nézetek megosztásán, a virtuális közösségek építésén, a közös játékokon (mint e könyv írásakor népszerű Honfoglalás) keresztül. Benne foglaltatik számtalan színtér az internetben. Például egyes honlapok a virtuális szórakozás „színtereinek” tekinthetők, amelynek, amint a szórakozóhelyek esetében láttuk, szintén megvan a maga pedagógiai jelentősége. A fiatalok később külön fejezetben tárgyalt szubkultúrái erőteljesen jelen vannak a neten, és az ezekhez kapcsolódó szocializációs út kikerülhetetlen tényezői a szubkultúrákhoz kapcsolódó oldalak. Pedagógiailag jelentős tény, hogy a cybertér alapvetően a részvételre, alakításra hív meg. A fiatalok kreatívan alkothatnak a neten, felépíthetik saját világukat, sőt saját identitásukat akár többféle szerepet is kipróbálva játékosan. Ebből a szempontból eddig még nem igen figyelt fel a pedagógia a blogra, az internetes naplóra, amely ennek az identitásépítésnek a kitüntetett terepe a történetmesélés által. Ebben a folyamatban azonban máris észrevehetjük a problémákat, veszélyeket is. Az anonimitás, a szobából tágasra nyíló világ olyan folyamatokat indíthatnak el – a személyiség fejlődésében, a társadalmi folyamatok alakulásában –, amelyek problematikusak, és amelyeknek az egyéni és társadalmi hatásait nem ismerjük még jól. Elég csak az internetfüggőség problémájára gondolunk, vagy arra, hogy milyen gyakoriak az anonimitásban maradó fórumozók között a hirtelen sértegetés, durva írásbeli agresszió megnyilvánulásai, akár a legkulturáltabbnak tekintett fórumos közegekben is.

Az internet piacosodása, a fogyasztói kultúra jelenléte, az ebből fakadó problémák szintén nem elhanyagolható veszélyek a fiatalok szocializációjának folyamatában, de társadalmi szinten sem.

Bayer Judit kiváló összefoglalást ad cikkében az internet sajátos, kihívást jelentő világáról: *„A legfőbb különbség az Internet és a korábban ismert kommunikációs eszközök között az, hogy az Internet az előbbieket mindegyikét magában foglalja: használhatjuk úgy,*

mint újságot, rádiót, tévét, mozit, hallgathatunk zenét, nézegethetünk fotókiállítást. Ezeken kívül magában foglalja a személyes kommunikációra használt eszközöket is: a telefont, a levelet, a faxot. Különös ellentéteket egyesít magában: egyrészt szabályozhatatlan, másrészt technológiailag mégis a legkönnyebben szabályozható, anonimitást biztosít, ugyanakkor nyomon követhetővé tesz minden gombnyomást. Az Internet kapcsán a legfőbb sokkot az okozta, hogy – a hagyományos médiumokkal szemben – az új médium időbeli és térbeli határok nélkül foglalja magában a legkülönbözőbb tartalmakat. A valós életben a politikai beszédek általában politikai gyűléseken hangzanak el, ha játszótérre megyünk, ott gyermekek vannak, a könyvesboltban könyvek, a szex-shopban pornómagazinok – s ha a járókelő az egyikből a másikba eljut, másik térbe kerül, és eközben némi idő is eltelik. (...) Az Interneten azonban sem térbeli, sem időbeli elválasztás nincs a különféle tartalmak között. Ez ébresztett pánikot a gyermekek erkölcsé iránt aggódókban, hiszen az Internetet a felnőttek és a gyermekek egyaránt használják, és míg a valós világban a gyermekek és felnőttek könnyen megkülönböztethetők, az Interneten nem. Nem szolgálnak ki egy gyermeket a szex-shopban, az italboltban vagy a kaszinóban, viszont az interneten semmi sem állja útját, ha felnőttekhez szóló tartalomhoz akar hozzáférni.” (Bayer, 2005)

2.8. Mindennek fonákja? – vagy tán nem is az – az ifjúsági szubkultúra jelenségéről (Mészáros György)

Iskola és család, iskola és más intézmények, iskola és piaci szolgáltatások, iskola és egyházak, további civil kezdeményezések – mind-mind azért, hogy beteljesítsék a nevelés örök parancsát. Beteljesítsék jól-rosszul. Egymásra figyelve vagy egymással perlekedve. Talán mégsem egyedül a tragikus sorsú József Attila érezte úgy egy különösen rossz, nehéz pillanatában, hogy „*már kétmilliárd ember kötöz itt,/hogy belőlem hű állatuk legyen...*” A XX. század sajátos fejleménye az, hogy kritikus tömegben állt elő a konszolidált, felnőtt társadalom adományait és követeményeit elutasító „növendéggeneráció”. Erről szól az alábbi fejezet, mely kiegészíti könyvünk struktúráját egy a különféle tereken, intézményeken, szolgáltatásokon átívelő kulturális szempontú megközelítéssel.

A XX. század második felében terjedt el egyre gyakrabban a különböző, elsősorban szociológiai tanulmányokban, és aztán a köznyelvben is a szubkultúra kifejezés. Nem csak ifjúsági szubkultúrák vannak természetesen, de a kutatások jó része ezekkel foglalkozott. Nem könnyű magát a fogalmat definiálni, mert számos megközelítése van a szubkultúráknak a társadalomtudományokban, de egy munkadefiníciót itt megkísérlünk adni:

A szubkultúra egy általában nagyobb, átfogóbb kulturális közegben élő csoporthoz, társadalmi közeghez, térhez, réteghez köthető kulturális világ. Másodlagos értelemben magukat e saját szimbólum-, norma- és hagyományrendszerrel rendelkező csoportokat, kulturális-társadalmi formációkat nevezi a szakirodalom szubkultúráknak. Pl.: a munkásosztály szubkultúrája, az egyetemisták szubkultúrája, rock, hip-hop-szubkultúra, techno-szubkultúra stb.

A szubkultúra-kutatások első szakaszában sokszor alkalmazták deviánsnak tekintett csoportokra a kifejezést, és a köznyelvben mai napig sokszor negatív felhangja van a kifejezésnek. Persze az ellenkezőjét is lehet tapasztalni, amikor valakik büszkén vallják magukat egy adott szubkultúra tagjainak. A kutatásokban a szubkultúrák értelmezése terén változások mentek végbe, és mai napig sokféle megközelítése van ezeknek az ifjúsági kulturális formációknak. Érdemes röviden áttekinteni ezeket az értelmezéseket.

A szubkultúrához tartozó fiatal kezdetben a városi, deviáns fiataalt jelentette (leginkább fiút). A devianciának azonban a kutatók a fiúk csoportjai esetében problémamegoldó funkciót tulajdonítottak. Magatartásuk mögött társadalmi problémát láttak tehát, a bűnelkövetést pedig a korabeli pszichiátriai megközelítésekkel szemben társadalmi eredetű jelenségnek

tekintették, mely a városi életben kiszolgáltatott rétegek helyzetére a társadalom egésze szempontjából bizony nem feltétlenül elfogadható, nem érvényes megoldást jelentett. A későbbi kutatók szintén a nagyobb társadalomhoz viszonyítva és ismét egyfajta válaszként értelmezik az ifjúsági szubkultúrákat. A szubkultúrák a munkásosztályhoz tartozó fiatalok ellenállásának a megnyilvánulásai ebben a megközelítésben. Az ellenállás azonban pusztán a jelek, a szimbólumok szintjén működik, a szórakozáshoz kötődik, nem hozhat igazi politikai-társadalmi változást. A szubkultúra egyfajta társadalomban jelenlévő „zajnak” tekinthető. A zaj ugyan nem változtat semmit, de mégis megmozgat valamit: a szubkultúra zajt kelt a társadalomban, s erre a társadalom sokszor érzékenyen reagál, például a morális pánik jelenségével, elítélve, megbélyegezve, „démonizálva” egy-egy szubkultúrát (leginkább a médiában), veszélyeit hangsúlyozva és túl nagy jelentőséget tulajdonítva annak. Van persze egy másik társadalmi reakció is: a szubkultúra jeleinek, viselkedési módjainak divatossá tétele – ismét elsősorban a tömegkommunikáció médiumai által –, mely természetesen meg is fosztja azt az ellenállói státusztól. Számtalan ilyen példát láthatunk a punk haj divatossá válásától, bizonyos korábban deviánsnak tekintett szórakozási formák széleskörű, divattá váló elterjedéséig, mint a kezdetben underground ellenkultúraként megjelenő Woodstock-típusú fesztiválok piacosodása (ld. a magyar Szigetet!).

A két hagyományos megközelítés számos kritikát kapott a legutóbbi évtizedekben. Ma már a szubkultúrákat nem annyira a deviáns „megoldási” módok és az ellenállás csoportjainak gondolják, hanem valódi alternatív szocializációs színtereknek, melyek a fiatalok felnőtt társadalomba való beilleszkedését segítik. Ez azt jelenti, hogy itt igazi szocializációs és tegyük hozzá nevelődési lehetőségeket kínáló csoportokról van szó. Ebben a megközelítésben már nem csak a devianciához, ellenállás köthető kulturális formációk tekintendők szubkultúrának, hanem számos egyéb csoport is (sportokhoz, vallási közösségekhez, szórakozási szokásokhoz stb. köthető szubkultúrák). A szocializációs útvonalak differenciáltak, sokszor leképezik a felnőtt társadalom differenciáltságát. Ezen kívül a szubkultúrákon belül is kialakul egyfajta szabályozó rendszer, s ahhoz is szükség van bizonyos szocializációra (normák, szabályok elsajátítása), hogy valaki egy szubkultúra tagja legyen. A társadalomtudósok szerint az utóbbi évtizedben ráadásul a fiatalok nagy része erősebb vagy gyengébb odatartozással része lesz egy ilyen alternatív nevelődési utat kínáló szubkulturális csoportnak. Egyébként meg kell említeni, hogy a kutatók figyelme a fiatalokkal kapcsolatban sokszor fordul a kiemelkedő zenei szubkultúrák felé.

Érdemes fölfigyelni ennek az értelmezésnek a pedagógiai jelentőségére. A fiatal gyakorlatilag az iskolaival párhuzamosan egy igazi tanulási folyamat részese lesz, ahol el kell sajátítania értékeket, normákat, nyelvezetet, szimbólumokat, viselkedési stílusokat, de – ha úgy tetszik – lexikális tudást is (gondoljunk csak például a nagy mennyiségű előadóra és adataira, amit egyébként az iskolai adatokkal szemben nehézség nélkül megtanul egy zenei szubkultúrához tartozó fiatal). Ráadásul ez a tanulás nem az iskolai szürke, unalmas térben zajlik le, hanem a szórakozáshoz, az élményhez köthető.

Meg kell említeni azt is, hogy sokan ma megkérdőjelezzik a szubkultúra fogalmát magát; a szubkultúra, mint csoport kérdőjeleződik meg. A fiatal az új elméletek már nem (szilárd) csoportban látják (ez a pedagógia számára különösen fontos kihívás), a szubkulturális világot pedig fluid, széttöredezett, posztmodern közegként írják le. A szubkultúra fogalom helyett egyéb kifejezéseket javasolnak a kutatók: stílus, életstílus, ízlés, „új törzsek” vagy a köznyelvben is (leginkább könnyűzenei közegben) használt szcéná. E nézőpont nem úgy tekint a fiatalra, mint aki egyértelműen valahová tartozik, hanem mint, aki válogat, sok helyen jelen van, sokféle szórakozást keres, végső soron saját szükségleteit elégíti ki stb. A társadalmi osztály, a csoport helyett a lazább természetű szociális formációk kapnak nagyobb jelentőséget az értelmezésekben. A fiatal individualitásában áll előttünk. Néhányak szerint a jelek összességéről, virtuális világról van szó és nem valóságról, tehát bizonyos értelemben a

„szubkultúrák” nem valóságosak. Egyesek szerint valójában a társadalom építi fel ezeket, legtöbbször a média, s nincs egy igazi, valóságos csoport a jelek, a virtuális közeg mögött. Ebben a felfogásban természetesen megkérdőjeleződik, lehetséges-e a fiatal számára valamiféle hagyományos értelemben vett szilárd identitás kialakítása.

Az új kutatások egy része a régebbiek „tematikus” egyoldalúságát is kritizálja. Már nem csak a hagyományos munkásosztályhoz kötődő szubkultúrákat tanulmányozzák, hanem sokkal szélesebb körben folynak kutatások: „otthoni” szubkultúrák (a lányok „bedroom culture”-ja), virtuális szubkultúrák, „globális” kultúrák, lányok a szubkultúrákban. Az utóbbi témák közül érdemes kitérni a globális és a lokális kultúra közötti kapcsolatokat vizsgáló tanulmányokra, valamint a lányokat tanulmányozókra. Az előbbi esetében elmondható, hogy míg a korábbi kutatásokban inkább helyi, a városhoz vagy esetleg egy nemzeti társadalomhoz köthető kontextusban szemlélték a fiatalt, addig most több cikk szól a globális ifjúsági kultúráról, a „globális fiatalról”. A globális nem feltétlenül áll ellentétben a lokálissal, sőt sokszor azt erősíti fel. A feminista elméletek és kutatások joggal szemére vetették a szubkultúra-kutatásoknak, hogy dominánsan férfiakról szóltak, férfiközpontú szemlélettel. Elindultak hát ebből a női nézőpontból is az elemzések, és a fiatal lányok kulturális világának kutatása. A női nézőponton túl az etnikumhoz köthető megközelítésmód is teret nyer a szubkultúra-kutatásokban, ismét azzal a kritikával, hogy a faji különbségekre kevés figyelmet szenteltek (-nek) általában a kutatók.

A fenti megközelítések egyrészt értelmezések, másrészt azonban feltételezhetően leképezik a társadalmi változásokat is. Tehát azért beszélnek ma egy szétszóródott szubkulturális közegről, mert a társadalom is „szétszóródott”, sokkal kevésbé egységes. Ebből a szempontból érdemes megnéznünk a magyar szubkulturális helyzet változását.

A rendszerváltozás után a magyar „szubkulturális” térkép jelentősen átalakult: meggyengült a hagyományos szocializációs intézmények hatása a fiatalokra, megerősödött viszont a kortársi és a tömegkommunikáció által közvetített szubkulturális minták befolyása; intézményesülési folyamatok mentek végbe (klubok, szórakozóhelyek, divatcikkek); korábbra tevődött a „szubkulturásodás”; egymástól messzebbre kerülő és zártabbá váló szubkultúrák jöttek létre; végül a (korábban jellemző) politikai szembenállás helyett az általánosabb társadalmi értékek módosítása, alternatívák megfogalmazása „ad jelentést” ma a szubkulturának.

Akármilyen megközelítésről legyen is szó, az világosan látszik, hogy ha a szubkulturáról beszélünk az iskolán kívüli nevelés kapcsán, akkor ez egy olyan megközelítésre ad lehetőséget, amely túllép az előbbi fejezetek elsősorban intézményi keretein és a kulturális tényezők oldaláról ragadja meg a fiatalok alakulását, identitásformálódását. Már korábban is találtunk számos utalást a gyermek- és ifjúsági kultúrára, az intézményekben és azokon kívül a jelenlétére. Ezt a rendszerré összeálló, hasznos megközelítést, amelyet tankönyvünk alapstruktúrájának választottunk, ez a fejezet most kiegészíti ezzel a szubkulturális értelmezéssel, amelynek segítségével számos a fenti keretekbe nem illeszthető csoportot, hatást fedezhetünk fel, és egyes esetekben jobban átláthatjuk az intézményeken túlmutató hatásait a fenti fejezetekben szereplő tereknek. Lássunk néhány példát erre.

Nem esett szó a fentiekben az intézményhez, színtérhez általában nem köthető szerepjátékokról. Ezek pedagógiai jelentősége azonban nem hagyható figyelmen kívül. A szerepjátékot játszó fiatalok néha egy olyan szűkebb-tágabb csoportot, szubkulturát alkotnak, amelyben szoros kapcsolatok alakulhatnak ki, sok időt töltenek együtt a fiatalok. A játék alapvetően tanulási folyamat: viselkedésmódok, szabályok, együttműködés, versengés, adatok, egyfajta „műveltség” elsajátítása, amelybe ráadásul az ellenőrzés, a teljesítmény értékelésének szempontjai is be vannak építve (továblépés, több pont szerzése, ranglétra stb.). A műveltség kapcsán elég csak, ha arra gondolunk, hogy milyen bonyolult, mitológiaiilag összetett világ áll a Tolkien könyveire alapuló szerepjátékok mögött. Külön

érdekesek pedagógiai szempontból a Harry Potter könyvek nyomán elinduló roxfortos szerepjátékok, ahol igazi iskolai szituációt szimulálnak, természetesen más tartalmakkal: a gyerekek tanulnak, vizsgáznak, vagy épp tanítanak, vizsgáztatnak, és iskolai szociális életet élnek a könyv mintája szerint. A szerepjátékok mindezen túl szerepek próbálgatásán át szintén az identitás-fejlődés útját kínálják méghozzá egy közösségben formálódva.

A korábbi egyik alfejezetben az internetről, mint színtérről volt szó. Lehet és érdemes róla általánosságban beszélni, de tudnunk kell, hogy egy rendkívül színes, szerteágazó világról van szó, és pedagógiai szempontból nehéz általában az internet iskolán kívüli nevelési hatásait számba venni. Sokkal inkább lehet, ha az interneten megjelenő egyes szubkultúrákra koncentrálnunk. Ha szubkultúrák felől nézzük az internetet, akkor egyrészt az egyes pl. zenei szubkultúrák internetes megjelenésének sokszínű világát fedezhetjük fel, másrészt egy-egy kimondottan internetes, virtuális szubkultúrát ismerhetünk meg közelebbről. Ezek közül van olyan, amelyik kimondottan internetes, ott született meg és ott él, és van olyan, amelyik gyökerében más, de az adott virtuális-reális csoport meghatározóan az interneten kommunikál. Az elsőre példák lehetnek egyes fórumok, fájlmegosztó „közösségek”, közös internetes regényt írók közössége, illetve egészen tág szubkultúra-értelmezésben az iwiw stb. A másodikra példák lehetnek rajongói oldalak, filmekhez, könyvekhez köthető virtuális közösségek. Ez utóbbira egészen konkrét példát jelentenek a Harry Potter-es oldalak. Külföldön a mugglenet.com az egyik legnépszerűbb, nálunk pedig a lumos.hu illetve a mezesfalas.com. Közös jellemzője az oldalaknak, hogy többféle bekapcsolódási lehetőséget kínál a virtuális közösségbe. Nyilván van, aki csak a rendszeresen frissülő hírek miatt látogatja az oldalt. A hírekhez azonban lehet kommentárt írni, s néha kész párbeszédalakulnak a kommentárirók között. A még egyértelműbb és mélyebb bekapcsolódás, odatartozás lehetőségét adják: a fórum a könyvek mintájára fölépülő „iskolai rendszerrel” (a belépők évfolyamokba sorolódnak pl.); a Harry Potter nyomán készült írások, novellák, egyéb művészeti alkotások bemutatásának, megvitatásának lehetősége; a teóriák írása, bemutatása, kommentálás a könyv történetéhez, megoldásaihoz kapcsolódóan; sőt a mézesfalás oldalhoz egy reális közösség is kapcsolódik a virtuális mellett: találkozókkal, közös kirándulásokkal, melynek ötletes neve: mézestali.

Az előző alfejezetek egyike az ifjúsági szórakozóhelyekről szólt. Ez esetben szintén egy más megközelítést tesz lehetővé a konkrét tereken túlmutató zenei szubkultúrák tárgyalása. A táncos szórakozóhely valójában csak az egyik – feltétlenül kiemelkedő – színtere a zenei szubkultúra világának. Az otthoni zenehallgatás, a rádió, az internetes honlapok, a közösség, a társak, barátok, stílusok, divatok követése mind e világ részét képezik, melyben sok pedagógiai hatás és út rejlik. Amint a kutatások jelzik, sokszor nem csak jó zenék hallgatásáról vagy egy szórakozóhely látogatásáról van szó, hanem egy sajátos értékvilág elsajátításáról is. Vannak konzervatívnak (pl. rock), liberálisnak (pl. house) és baloldalinak (pl. hip-hop) tekinthető zenei szubkultúrák. Természetesen nem pártpolitikai elkötelezettségekről van szó, és a csoportkultúra nem minden tagja azonosul ugyanolyan mértékben a szubkulturális értékvilággal. Egyes kutatások szerint értékrendbeli különbségek is lehetnek a szubkultúrákhoz tartozás szerint, tehát például az egyik csoport tagjai családközpontúbbak, mint a másikéi. Az eredményekkel óvatosan kell bánni – ezért sem idézzük a konkrét adatokat –, mert egy adott közegre, kis mintára vonatkoztathatók biztosak csak, de tendenciákat mutathatnak, illetve jelzik a szubkultúra – érték – ideológia – identitás – viselkedés tényezők összekapcsolódását.

Mindennek fényében elmondható, hogy a szubkultúrák tanulmányozása arra hívja fel a pedagógia figyelmét: nagyon sokféle kulturális formáción keresztül érhetik a gyermeket, a fiatal kultúrális, szocializációs, sőt pedagógiai hatások. Ezek az azonosulás útját kínálják: értékek, normák, szimbólumok, viselkedési minták által. Nem elhanyagolhatók tehát pedagógiai szempontból.

Szapu Magda a szubkultúrákhoz köthető divatról a következő pedagógiaiainak tekinthető gondolatokat írja le: „*A divat – amely a társadalmi megkülönböztetések látható formája – hat nem csak az öltözködésre, de a gondolkodásra, az életstílusra, az ízlésre és a fogyasztásra is. Hatással van a legkülönbözőbb kulturális termékekre, az időtöltés módjára, a társasági témákra, az érintkezési formákra, a beszédfordulatra vagy a világnézetre. A városi kultúrákban a divat veszi át a szokás és a viselet szerepét is. A társadalmi irányítás egyik formája ez, kompromisszum a kényszer és az egyéni szabadság között. Követése – utánzás, önkéntes együttműködés – olyan csoportdivatot eredményez, melynek hatására a szerkezeten belül közös értékrend, világkép alakul ki. A fogyasztás megannyi divatos formája a csoporthoz tartozás jelzése.*” (Szapu, 2002)

Zárszó

Hosszú kalandozásunk a nevelési feladatokat vállaló, teljesítő modern (premodern és posztmodern) szervezetekben, az intézmények és klienseik, a piaci szolgáltatások és vásárlóik, a civil kezdeményezések és tagságuk világában végetért. Reméljük, hogy tanulságos, érdekes, jó képfelbontású térképet adtunk ahhoz, hogy ki-ki a saját kapcsolatrendszerében, tájékozódási körében felismerje, azonosítsa mindezeket. Nem állítottuk, hogy a bemutatott szervezetek valamennyien egyformán és egy irányba „terelgetik” a nevelkedés (a szocializáció és a perszonalizáció) labirintusaiban járó-kelő gyereket, kamaszt, ifjút és felnőttét. De hogy mindegyik fent leírt alrendszernek a maga szempontjából világos célja, nevelési célja van: az biztos! Tartós változást elérni látogatójának emberi minőségében! Hogy aztán ezek a szándékok és erők milyen „szövetségi politikában” vagy milyen versengésben érvényesítik szándékaikat? Nos ez a mindenkori társadalom, kultúra, integráltságának, érettségének, felelősségének és szabadságeszményének, szabadsággyakorlatának függvénye.

Hisszük, hogy a hivatásos pedagógus, akár egyetlen pedagógus is fontos, konstruktív alrendszere ennek a nagyon bonyolult rendszernek. Így működik a társadalom.

Az eligazodáshoz és kinek-kinek saját pedagógus-képe, nevelés-képe megalkotásához kívántunk ezen írásokkal hozzájárulni.

Fogalmak

Abszolút iskola: a modernitásban, főként abszolutista politikák nyomán, különböző ideológiákkal kialakuló iskolaforma, melynek lényege, hogy az egyénből (tevékenységeiből, kapcsolataiból) messze a tanulói jogszponon túl, egyre többet kíván bekebelezni.

A Gyermekek Jogairól Szóló Egyezmény: 1989-ben a reformpedagógiák csaknem évszázados küzdelme után az Egyesült Nemzetek Szervezetének New York-i közgyűlése fogadott el ilyen című dokumentumot. Az aláíró államok – így 1991-ben az egyezmény parlamenti ratifikációja után a Magyar Köztársaság is – vállalták, hogy saját jogalkotásukban és jogalkalmazásukban az Egyezménybe foglalt előírásokat érvényesítik.

Államosítás: az a kisajátítási folyamat, amikor a központi állam politikai, jogi, katonai vagy/és gazdasági eszközökkel tulajdonába rendel korábban magán, közösségi, egyházi tulajdon. 1948-49-ben, az un. fordulat évében egy ilyen folyamatban a termelőerők államosítása mellett szinte 100%-ig állami tulajdon és befolyás alá vonták az iskolákat, nevelési-oktatási intézményeket is. Az államosítások ideológiájában mindig az össznemzeti-össztársadalmi érdekek, a tervszerűség, a hatékony irányítás és – a kulturális létesítmények esetében – az egyenirányított szellemi befolyásolás szándéka érhető tetten.

Alrendszer: a rendszernek a rendszertani hierarchiában alacsonyabb rendű eleme.

ÁMK általános művelődési központ: többcélú intézmény, mely egyesíti magában a kisgyermek nevelési-gondozási, a gyerekek iskolázási, a fiatalok, felnőttek könyvtári, művelődési stb. szolgáltatásait jelenleg (2006). Magyarországon több mint 200 ilyen intézmény működik.

Balila: a XX. század eleji olasz fasiszták ifjúsági szervezete volt.

Belenevelődés: a néprajz fogalma a szociológiában, pedagógiában inkább szocializációnak nevezett nevelődési folyamatra. Lényege: tudatos nevelői beavatkozás és intézményesülés nélkül a hagyományos társadalmakban a feladatvégzésben, munkavégzésben, az ünnepeken való részvétel során tanulja meg az új generáció az értékeket, normákat, tevékenységeket.

Buchschule: a „könyv iskolája”. A XX. század eleji reformpedagógia jellegzetes kritikai minősítése a tradicionális iskolára. Azt a jelenséget, hogy ti. a tanulók a könyvből tanulják az „életlen tudást” állították szembe azon törekvéseikkel, hogy az iskolában az Életet magából az Élethől kell tanulni.

Cybertér: Az Internet virtuális „terét” szokták ma már társadalomtudományi tanulmányokban is így nevezni. A kifejezés irodalmi eredetű: először William Gibson a *Neuromancer*-ben című híres regényében használja – érdekes módon még az Internet korszak előtt –, látomásában előre vetítve a virtuális valóság világát. E valóság gyakorlatilag végtelen nagy, bizonyos értelemben korlátok nélküli tere a cybertér. Ebben mindenki megtalálhatja az őt érdeklő információt, melyek hálószerűen kapcsolódnak össze (ld. a „kattintgatás”, szörfözés jelenségét), és bekapcsolódhat a virtuális közösségek életébe. Így minden egyes felhasználó önálló közönségnek tekinthető e térben. Egyesek szerint ez a virtuális tér már nem csak leképezi, hanem mintegy helyettesítheti is az aktuális világot, és alapvetően megváltoztatja a térről és az időről kialakult fogalmainkat.

Civil szféra: a társadalomnak azon szféráját, melyre az állam szabályozó, gondoskodó hatása, ereje nem terjed ki, de szervezettségében mégis több, mint az informális csoportosulások.

Delegitimálás: a társadalmi (írott vagy íratlan) elfogadottságtól, „törvényességtől” való valóságos vagy szimbolikus megfosztás.

Deviáns: törvényekbe és erkölcsi normákba foglalt szabályoktól, életvezetési elképzelésektől való jelentős, tartós eltérés az emberi magatartásban.

Diáklázadás: a XX. század utolsó harmadát jellemző, történeti jelentőségű krízisének fontos eleme volt Európában (főként Franciaországban és Németországban), illetve Amerikában az egyetemisták, főiskolások, fiatal értelmiségiek engedetlenségi mozgalma (az USA-ban az értelmetlen, gyarmatosító vietnami háború ellen), mely kinőtt az intézmények falain, s hosszú időre elfoglalta az utcákat is. A forradalmi hangulatot tetézte, hogy a hatalom erőszakkal lépett fel a tüntetők ellen. A társadalomkritika egyik irányzata az erőszakos cselekedetekben tetőzött, másik irányzata a társadalomból való kivonulást hirdette, ők voltak a hippyk, a Woodstock-fesztivál résztvevői. Fontos irodalmi művek és filmek örökítik meg a korszakot. (Robert Merle: Az üvegfal mögött, Antonioni: Zabirskie point, Forman: Hair stb.) Fontos személyiségek álltak a diáklázadások pártjára, a francia egzisztencialista író-filozófus Jean Paul Sartre, az amerikai gyerekorvos Benjamin Spock és mások.

Divergens: elágazó, széttartó

Genealógiai monda: egy-egy közösség, nép, törzs eredetmondája, az alapító hős története (pl. Hunor és Magyar vagy Álmos mondája a magyar ősköltészetben, medvetörténetek a Volga-menti finnugoroknál) .

Gyermek Évszázada: a reformpedagógiák legendás kiinduló műve, a svéd tanítónő, Ellen Key nagyhatású, e címet viselő pedagógiai könyvben jövendölte, hogy a XX. században új viszony alakul a gyerekek és felnőttek világában, a gyermek megkülönböztetett kedvenként és védenként kerül középpontba.

Gyermekbanda: a városiasodó környezetben elszaporodó, felnőttek irányítását nélkülöző, vagy éppen bűnöző életmódot folytató felnőttek által segített spontán gyerekcsoportok, melyek szigorú szabályaikkal befolyásolják az egyént.

Gyermekszabadidő: az az idő, melyet a gyerekek nem kötelező foglalkozással töltenek.

Gyermekkulturúra: a gyermekek számára készített, szervezett, (ki)válogatott, illetve a gyerekek által létrehozott kulturális értékek, intézmények, szervezetek, közösségek, ezek működése. Modern jelenség, a polgárosodás tekintette a gyereket sajátos kultúrafogyasztónak, illetve ismerte el sajátos, kulturális értékteremtő szerepét.

Gyermeksajtó: a gyerekkorosztály számára létrehozott sajtóorgánusok.

Gyermektanulmány (pedológia): a XX. század eleji reformpedagógiai gyakorlat mögött álló modern, komplex, jobbra empirikus tudomány, mely elsősorban a pszichológia, szociológia és a jog elemeiből építkezett.

Gyerekszínház: gyerekek számára készített, olykor gyerekek által létrehozott színelőadások előadásának alkalmas helyszíne, szervezete.

HitlerJugend: a II. világháborús náci Németországban a vezér által létrehozott katonai előkészítő, majd a fronton is bevetett ifjúsági szervezet

Ifjúsági szubkultúra: a szubkultúra egy általában nagyobb, átfogóbb kulturális közegben élő csoporthoz, társadalmi közeghez, térhez, réteghez köthető kulturális világ. Másodlagos értelemben magukat e saját szimbólum-, norma- és hagyományrendszerrel rendelkező csoportokat, kulturális-társadalmi formációkat nevezi a szakirodalom szubkulturáknak.

Jezsuita: a legnagyobb hatású ellenreformációs mozgalom, melyet XVI. századi alapítója, a később szentté avatott loyolai Ignác Jézus Társaságának nevezett. A lelkekért folytatott újítusú küzdelemben a nevelésnek, iskolának nagy szerepet szántak.

Kanon: egyházi eredetű szó, a katolikus egyházban „kanonizáltak” tudásokat, eljárásokat, vagyis szentesítve, jóváhagyták ezeket. Átvitt értelemben kánonnak tartjuk a tudásnak azt a halmazát, melyet állami jogszabály (törvény) vagy értelmiségi közvélemény kizárólagosan követendőként ismer el.

Kettős nevelés: a létező szocializmusban elterjedt fogalom, azt fejezte ki, hogy a családok más értékek szerint nevelik gyerekeiket, mint az állami iskola. Az állam fellépett a kettős nevelés ellen s az iskolának rendelte el hegemoniáját, a konzervatívnak, „reakciónak” bélyegzett családi nevelési hatásokat tompítani igyekeztek.

Laikus: nem-egyházi, világi

Lifelong learning: az életen át tartó tanulás.

„Második iskola”: a kötelező oktatás világában, ennek diszfunkciójára, illetve a társadalmi szelekciót szolgáló funkcióira válaszoló spontán szerveződésben: az erőforrásokkal és tanulási ambíciókkal rendelkező családok fizetős különórákra járatják gyermekeiket.

Népfőiskola: a XVIII. -XIX. században a szabadon polgárosuló Dániában kialakult, nem hivatalos, nem formális iskolarendszer, mely a fiatalok tudásvágyára, közösségvágyára épült. Hazánkban is, főleg a XX. században a két világháború között elterjedtek magukat népfőiskolának nevező bentlakásos intézmények.

ONAP: Az Óvodai Nevelés Programja. Kormányrendelet, mely a demokratikus és pluralisztikus Magyar Köztársaságban a nevelőtestületek által megfogalmazott, az intézményhasználó szülők által véleményezett s a fenntartó által jóváhagyott helyi nevelési programok számára fogalmaz közös alapot.

Piaci szféra: a társadalmi-gazdasági élet azon szférája, ahol a javak, szolgáltatásokhoz pénzért lehet hozzájutni, a fogyasztó vevőként, a termelő eladóként jelenik meg.

Posztmodern: azon szellemi áramlatok összefoglaló neve, mely úgy látja és láttatja a jelenkort, mint a fejlődés-elvű modernitást követő, több érték és több „történet”, korértelmezés egymás mellettiségében létező világot, a „haladásnak” nem ismeri el egy

kitüntetett irányát, nem egy esetben élesen kritizálja a modernizációs elméleteket és társadalom-értelmezéseket.

Protoszakasz: korai, az igazi korszakot közvetlenül megelőző szakasz.

Publikus intézmény, publikus iskola: nyilvános, bárki által látogatható, a társadalom, helyi hatóság, állam által ellenőrzött, felügyelt intézmény.

Rasszizmus: tudománytalan elmélet, mely szerint a homo sapiens faj (az emberiség) különböző, rasszként felfogott alcsoportjai közt eredendő érték-különbség létezik. Rasszista elmélet például az olasz fasizmus, a német hitlerizmus, bizonyos magyarországi kultúrfölényelméletek, a színhed-ideológia stb.

Reedukáció: helyreállító nevelés.

Reszocializáció: szocializációs zavarok, devianciák után a társadalomba illeszkedés helyreállításának kísérlete.

Reformpedagógia: XX. századi, a hagyományos, olykor Buchschulének nevezett iskola teljes megváltoztatását és „új iskolával” való felcserélését szorgalmazó törekvések közös neve.

Releváns, gyakorlatias tudás: érvényes, az adott kontextusban alkalmazható gyakorlati tudás, melynek nem távoli hasznossága a tanulók számára is nyilvánvaló.

Woodstock: a múlt század hatvanas éveiből a legendás rock-fesztivál színhelye, az alternatív ifjúsági kultúra rituális-jelképes bölcsőhelye.

Worldmusic: populáris ifjúsági zenei irányzat, mely a globalizáció és a multikulturalizmus jegyében különböző népzenei tradíciókat, motívumokat ötvöz modern, akár elektronikus hangzásokkal. A népzene-tudósok vitatják értékeit, a zeneszociológusok éppenséggel az eleven folklór jelenségeként üdvözlik.

Xenofóbia: idegengyűlölet

Feladatok

1. feladat

Gyűjtsék össze csoportmunkában cédulákra írva azokat a színtereket, melyekhez nevelkedésük élményeit fűzik. Hasonlítsák össze a cédulacsoportokat! Melyek a leggyakoribb elemek? Akár ki is vágathatják a kártyalapokat! Próbáljanak a szavakkal, mint dominóval játszani! Hogyan rendezhetők ezek a szavak, milyen logika szerint?

2. feladat

Kérdezzen meg iskolás gyerekeket, ha rajtuk múlna, mit változtatnának napközis életükön!

3. feladat

Tervezzen meg egy késő esti, szabad téri programot táborozó diákok részére!

4. feladat

Gondolja végig és tervezze meg annak a gyermekorvosi rendelőnek berendezését, ahová szívesen vinné saját gyermekét!

5. feladat

Beszélgessen fiatal szülőkkel a csecsemőgondozásról s a bölcsődei tapasztalataikról, erről készítsen emlékeztetőt és elemzést!

6. feladat

Látogasson el egy óvodai foglalkozásra és készítsen megfigyeléseket (feljegyzés, fotó) a gyermekek aktív tevékenykedtetésének módszereiről, a csoportos feladatvégzésekről, az óvópedagógus figyelemmegosztásáról! Tudja meg, melyik vizsgálati-kutatási módszert nevezte Mérei Ferenc aktometriának, s próbálja alkalmazni ezt az eszközt strukturált megfigyelései során!

7. feladat

Készítse el egy kollégista diák időmérlegét, hasonlítsa össze nem-kollégista kortársával.

8. feladat

Keressen kollégiumi honlapokat az interneten és gyűjtse össze azokat az információkat, melyeket meg lehet tudni egy-egy intézményről. Fogalmazza meg azokat a kérdéseket, melyek kollégiumválasztáskor befolyásolnák döntését!

9. feladat

Olvassa el és reflektálja Pataki Ferencnek A NÉKOSz-legenda című könyvét!

10. feladat

Keressen fel egy gyermekjóléti szolgálatot, és vizsgálja meg a vele szakmai kapcsolatban álló családsegítő szolgálattal kötött együttműködési szerződést! Milyen feladatok mentén foglalkoznak *meg* együttműködési szándékot?

11. feladat

Tekintse meg a magyarországi javítóintézetek web-oldalait! S adjon számot olvasmányélményeiről! Az intézetek honlapjai: Aszódi Javítóintézet: www.aszod-ini.hu, Budapesti Javítóintézet: www.bpjavito.hu, Rákospalotai Javítóintézet: <http://gportal.hu/portal/rpalotaijavint/>, Debreceni Javítóintézet: www.dji.hu

12. feladat

Tekintse meg a Balázs Béla Stúdióban készült emlékeztető dokumentumfilmet, a *Bebukottakat!* Fogalmazza meg a film nyomán keletkezett érzéseit, véleményét.

13. feladat

Látogassa meg a településén működő művészeti iskola valamely rendezvényét – tapasztalatait megfigyelési naplóban rögzítse.

14. feladat

Az ajánlott irodalom alapján vagy internet segítségével ismerje meg egy többcélú intézmény, ÁMK szerkezetét és vázolja fel a működés szerkezetének ábráját, hálóját. Fejtse ki véleményét egy ilyen szervezet létjogosultságáról

15. feladat

Ismerje meg egy művelődési ház programszerkezetét, s jellegzetes használói közösségeit.

16. feladat

Tekintsen meg egy gyerekek, fiatalok körében népszerű filmet, s önmegfigyelés vagy a közönség megfigyelése alapján készítsen hatáselemzést.

17. feladat

Tervezzon múzeumi foglalkozást a Szépművészeti Múzeumban az Egyiptomi kiállítás anyagához!

18. feladat

Keressen fel egy könyvtárat! Készítsen 14 éves tanulók számára ajánló bibliográfiát meghatározott aktuális témából.

19. feladat

Ismerje meg műsorfüzetből egy hét gyermekszínházi kínálatát! Elemezze a tanulságait!

20. feladat

Készítsen és elemezzen interjút egy fiatallal zenei élményeiről.

21. feladat

Vegyen részt egy táncmulatságban, s örökítse meg élményeit!

22. feladat

Készítsen interjút sportegyesületben igazolt fiatalokkal a sport révén szerzett közösségi élményeikről, a klubhűségről!

23. feladat

Tudja meg, lakóhelyén mely gyerek/serdülőszervezet működik, milyen kiterjedtségben, milyen programmal, milyen ismertségben.

24. feladat

Térképezze fel egy jeles, helybeli művelődő közösség történetét.

25. feladat

Egy újságos standján vegye számba: a gyerekek, kamaszok, fiatalok számára mi a sajtókínálat. Milyen értékvilágok jelennek meg ebben a kínálatban?

26. feladat

Idézz fel gyerekkora, kamaszkora kedves olvasmányait!

27. feladat

Gyűjtse össze, milyen gyermekjátékokat ismer!

28. feladat

Beszélgessen néhány kortársával, hogy ők miért járnak, vagy nem járnak fitness-klubba, body-terembe vagy más hasonló termekbe.

29. feladat

Végezzen közvélemény-kutatást középiskolás tanulók körében arról, milyen tanfolyamokat látogatnak szívesen és miként kerültek oda?

30. feladat

Sokan nehezteltek a McDonald's világára, apokaliptikus képekben mutatva be az ifjúság fertőjét. Ilyenkor mégis megkérdezzük: egy rosszul világított, füstös, bűdös városszéli csehóhoz, vasúti restihez képest is igaz ez az elmarasztaló kép? Megint más kérdés, hogy ez utóbbiakban is lehet meghatározó, konstruktív értékközvetítők szavaihoz, viselkedési mintáihoz jutni. Nem is véletlen, hogy a 70-es évek közművelődési reformvilágában voltak, akik egyenesen „kulturkocsmáról” beszéltek, mint a társas önreflexiónak a kiüresedett kulturháznál fontosabb helyeiről.

Készítsenek fotóriportot különböző társadalmi státuszú ifjúsági szórakozóhelyekről, hasonlítsák ezeket össze!

31. feladat

Végezzen „résztevő megfigyelést” egy ifjúsági szórakozóhelyen. Értékelje a DJ (disc jockey), MC (master of ceremony) vagy más szereplő magatartását, megnyilatkozásait értékközvetítési szempontból.

32. feladat

A stadion szó a klasszikus görög nyelvben még egyszerűen csak hossz mértékegység volt. A legendás – a megbékélés jegyében zajló – kultikus sportversenyeken e távolságot futották a különböző poliszokból érkező versenyzők. Aztán nagyszabású épületek emelkedtek a sportesemények fölé, az állam, a birodalom jelképei. Ma is egy-egy nagyváros meghatározó épülete a stadion. Az 50-es évek szocializmusának így vált jelképes épületévé a zuglószei Népstadion (ma Bozsik Stadion), s a rendszerváltó hatalom is arra törekedett, hogy a tűzvész rombolta csarnok helyén impozáns új megaépületet emeljen, a Papp László Sportarénát.

Keressen fel egy stadiont, vegye számba: építészeti megoldásai milyen érték hordozó üzenetet szolgálnak, mint jelent az eredeti funkció s mit a városkép számára?

35. feladat

A stadioni „balhézást” szélesebb dimenzióba emeli a nemzetek közti gyűlöletet tápláló megannyi „ordas eszme”. Ezt szem előtt tartva elemezzék a következő újságközleményeket!

Két szerb autóbust is megtámadtak egy hét végén Horvátországban. Személyi sérülés nem történt ugyan, de a több tucat nacionalsita futballhuligán jelentős károkat okozott. A rendőrség szerint a Hajduk Split szurkolói is érintettek az incidensekben. Mindkét busz a Pula-Rijeka (Fiume)-Belgrád útvonalon közlekedett. Az elsőt szombat este Rijeka központjában támadta meg mintegy 80 ember. Mint a sofőr elmondta, a szerb RTS televíziónak, néhány személyautó szándékosan elállta az autóbusz útját, majd a támadók csoportja köveket hajigált a járműre, tetemes károkat okozva. A rijekai rendőrség jelezte, hogy dühöngő futballszurkolók nagy pusztítást végeztek már korábban is a belvárosban. A helyi NK Rijeka, első osztályú labdarúgó csapat aznap játszott hazai pályán a szintén horvát Inter Zapresic ellen. A második támadásban is nagyobb csoport állított meg egy szerb turistabuszt röviddel a rijekai incidens után, a Rijekától ötven kilométernyire fekvő Ravna Gorában. Feltépték az ajtót, és bekiabálták: "itt vannak a spliti usztasák, most lemészárolunk benneteket" - mondták el később a turistabusz utasai. A rendőrség szerint a Hajduk Split horvát labdarúgó bajnokcsapat szurkolóinak egy csoportja követte el a huligánakciót. A Hajduk Split csapata szombaton Pulában játszott. Az egykori háborús ellenségek - a szerbek és a horvátok - között új feszültség keletkezett.

Egy másik sajtóhírből megtudjuk, hogy Franciaországban milyen intézkedéseket hoztak: Elsősorban a labdarúgó-mérkőzések során a stadionokban tapasztalható erőszak visszaszorítását célozza a törvény, amelyet Franciaországban Nicolas Sarkozy belügyminiszter kezdeményezett. Fel is oszthatják azon csapatokat, egyesületeket, amelyek szurkolói huligánkodnak. A törvény kötelezi a sportrendezvények szervezőit az ellenőrző videokamerák rendeltetésszerű működtetésére, valamint lehetővé teszi azon csapatok, egyesületek rendeleti úton történő feloszlását, amelyeknek szurkolói romboló, erőszakos, gyűlöletre vagy diszkriminációra uszító cselekményt hajtanak végre sportrendezvényeken. Hogy mi számít ilyen cselekménynek, azt szintén a törvény alapján felállítandó "a sportrendezvényeken erőszakos cselekményeket megelőző konzultációs nemzeti bizottság" állapíthatja meg. A rendbontó szurkolók ellen 15 ezer eurós pénzbüntetés és egy év szabadságvesztés, vezetőiknek pedig 30 ezer eurós bírság és két év börtönbüntetés is kiszabható lesz ezentúl. A törvény alapján a rendbontóknak a stadionokban és azok közelében való megjelenése is tiltható lesz. Míg a 2003-2004-es szezonban 257 erőszakos cselekményt végrehajtó személy előállítására került sor francia sportrendezvényeken, a tavalyi szezonban már 512 ilyen eset történt. Az idei szezonban, amely az első osztályú labdarúgó-bajnokság 38. fordulójából a 33-nál tart eddig 458 előállításra került sor.

36. feladat

Az alábbiakban egy eredeti parlamenti képviselői hozzászólás olvasható az országgyűlés jegyzőkönyvéből. Olvassák el, s folytassák a vitát.

„Elnök Úr! Köszönöm a szót. Tisztelt Képviselőtársaim! Tisztelt Miniszter Úr! A médiából mindenki számára ismertek, és az egész magyar társadalmat felháborították azok a rendbontó események, amelyek a Borsodi Liga zárófordulóján történtek. A kormány azonnali lépésként 2003. június 3-án megalakította a futballhuliganizmus elleni szakértői bizottságot, amelynek a vezetésével a miniszter úr engem bízott meg. A bizottságnak az volt az alapvető feladata, hogy a futballhuliganizmus visszaszorításával kapcsolatos sürgős és hosszú távú feladatokra tegyen ajánlást. Mi úgy ítéltük meg, hogy a legfontosabb ezen belül is eldönteni, hogy szükségeltetik-e új törvények, új jogszabályok alkotása, avagy jogértelmezési, jogalkalmazási gondok vannak ebben az ügyben, a sportpályákon eluralkodó agresszív magatartás ügyében. A neves szakértőkből álló bizottság június 13-ára elkészítette a jelentését, amely négy fejezetben állapítja meg ajánlásait, kéri a kormányt ezeknek a taglalására. Közös célunk, hogy újra rend és béke uralkodjon a sportpályákon, de ennek érdekében további lépések is szükségesek. Mindezek tekintetében jogosan merül fel a kérdés: mit kíván tenni a kormány a

futballhuliganizmus megelőzésére, visszaszorítására a jelentésben foglaltak megismerése, elemzése után? Köszönöm szépen. (Szórványos taps a kormánypártok soraiban.)

37. feladat

Ismerje meg, egy a településen működő gyermek- vagy serdülőszervezeti bázisközösség (cserkészcsapat, úttörőcsapat, Magyarország Felfedezői, Zöld Szív stb.) tevékenységét. Értékelje: mennyiben érvényesül az adott szervezet történelmi hagyományrendszere a működésben, s mely válaszokat adnak az új kihívásokra.

38. feladat

Keresse fel lakóhelyén valamelyik egyház képviselőjét: készítsen vele interjút. Hogyan látja egyháza szerepét az ifjúság nevelésében, miképp vélekedik e szerepkör tartós és változó elemeiről?

39. feladat

Közép-Európában hamar megjelent a vallási multikulturalizmus is, hiszen a Szent István döntése nyomán meghonosodott római hit protestáns reformerei is követőkre találtak, a Monarchia viszonyai közepette a Kárpát-medence közepében jelentős zsidó közösség alakult ki. Később egyre-másra alakultak egyházi kisközösségek, új szervezetek a történelmi egyházakon belül, s azokon kívül is. Ma Magyarországon nemcsak keresztény kisegyházak, szekták működnek, de jelentős moszlim közösség is működik, részt kérnek a társadalom életében a krisnások. Ad abszurdum: még bejegyzett Boszorkányegyház is működik.

Keressen térképen, országjárás során olyan magyarországi települést, mely jellegzetesen plurális vallásosság szempontjából. Interjúkkal szerezzen tapasztalatokat az együttélés hagyományairól, módjáról. Az interjúban szerezzen információkat arról is, miképp élte meg a település a holokausztot, vagy a „létező szocializmus” első korszakának kemény ateista politikáját.

40. feladat

A pogány neveltetésű Augustinus, a későbbi Szent Ágoston pszichológiailag modernül izgalmas, izgalmasan modern Vallomásaiban (1987) így ír: *„Ugyan mi hasznomra volt, én uram és igaz életem, ha sok-sok pajtásom és diáktársam előtt az én előadásom kapta a legtöbb éljent? Nem volt mindez csak füst és lenge szél? Nem akadt más valami, hogy benne élesítsem értelmi erőmet és nyelvemet? Dicséreteid és magasztalásod, Uram, szentírásod nyomán, magasra zsendítették volna szívem hajtásait, hogy ne legyenek nyomorult zsákmányai minden madárnépnek...”* Elemezzék e Vallomás tartalmát!

41. feladat

Keresse interneten kulturális egyesületek honlapjait. Ezen információk alapján készítsen tartalomelemzést a kulturális egyesületekről.

42. feladat

Tekintse át a Sporttörvényt! (2000. évi CXLV. Törvény a sportról) Elemezze: milyen előírások találhatók benne az egyesületi élet normáira, milyen nevelési feladatok fogalmazódnak meg benne?

43. feladat

Készítsen interjút különböző korú interjúalanyokkal! Melyik fikcióról vélte már úgy a megkérdezett, hogy az igaz?

Emlékezetes legendája a rádiózás hőstörténetének, hogy amikor A világok háborúja című

rádiójátékot sugározták az Egyesült Államokban, akkor a hallgatók valódi csillagháborúra gondoltak, azt hitték: valóságról s nem játékról van szó. Néhány évtizeddel később, amikor a magyar televízió a latin-amerikai rabszolgalányról sugárzott brazil szappanoperát, akkor a hazai nézők gyűjtést szerveztek kiszabadítására, és megkönnyezték a Szabó-család című maratoni rádiós családtörténet Balatonba-fulladt hőjét is.

44. feladat

Szervezzenek disputát a következő állításról!

Nem egy pszichológus attól fél, hogy a gyerekek összekeverik a valósággal a médiavilág „második valóságát”. Egyenesen arról van látomásuk, hogy az amerikai gyerekkorú gyilkosok többnyire nemcsak hogy a médiából vették a „követendő-követhető” mintát, de ráadásul arra gondoltak, hogy az ő áldozatuk is éppúgy talpraáll a végzetes golyó után, mint a televíziós sorozatok halhatatlan szupermenjei.

45. feladat

Ismételjék meg s elemezzék a következő kísérletet!

M. Tóth Géza (aki maga is animációs filmrendező s az ELTE doktorandusza volt) szellemes kísérletet végzett magyarországi gyerekekkel. 5 üres képkockát kellett kitölteniük úgy, hogy a középsőbe egy fát és egy autót rajzolt bele. Ezt a képsort kellett kiegészíteni. A gyerekek ártatlan családi történeteket rajzoltak kirándulásról, piknikezésről, legfeljebb egy koccanás képviselte a kalandot. Ezt követően ugyanilyen képkockákat kaptak a gyerekek, de a kockákat úgy alakította ki, mintha tévé-képernyő lenne. Ezekben a sorokban megjelentek a televíziós fikciók rémképei, katasztrófák, dinók, robbanások. A kutató azt a tanulságot vonta le, hogy a gyerekek világosan megkülönböztetik a valóságot a televíziós képzelet eseményeitől.

46. feladat

A violence-chip az erőszakra, vagy mértéken felüli erotikára automatikusan kikapcsoló televíziós kiegészítő. Az Egyesült Államokban már alkalmazzák. Mi a véleménye róla?

47. feladat

A háború idején az angol BBC hallgatója az életét kockáztatta, hiszen az az ellenség adója volt, s hogy a létező szocializmus idején tiltott gyümölcs volt a Szabad Európa Rádió. Ez utóbbi hamar megtalálta mégis az utat célközönségéhez. Délidőn „teenager party-n” sugározta a legfrissebb nyugati táncdalokat, a Beatles legendás nótáit például, s a műsorvezető pontosan tudta, hogyan kell két szám közé politikai agitációt elhelyezni.

Készítsen interjút idős emberekkel e műsorok hatásáról!

48. feladat

Ismerjék meg a NAT Mozgóképkultúra és médianevelés műveltségi részterületét!

49. feladat

Csoma Gyula könyvének a következő ironikus címet adta: Elviszik-e a kutyák az iskolát? Válaszoljanak a kérdésére!

Irodalom

- Az alapfokú (1998). Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja. I-IV. Művelődési és Közoktatási Minisztérium. Budapest,
- Angelus Iván (é.n.): Táncoskönyv. A szerző kiadása. Budapest
- Arisztotelész (2000): Poétika. Raabe Kiadó. Budapest
- Augustinus, Aurelius (1987): Vallomások. Gondolat, Budapest
- Bayer Judit (2005): Formához a tartalom. Az internetes kommunikáció sajátosságai a hagyományos médiához képest. In: Bayer József – Bajomi-Lázár Péter (szerk.): Globalizáció, média, politika. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest, 139 – 150.
- Borbáth Erika, dr. Gelencsér Katalin, Hazag Mihály, Kerekes László, Kiss László, Óváry István (2001) Szempontok és segédanyagok 'A kulturális javak védelméről és a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről' szóló 1997. évi CXL. törvény önkormányzati közművelődési feladatainak végrehajtásához. Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma, Budapest.
- Buckingham, David (2002): A gyermekkor halála után. Felnőni az elektronikus média világában. Helikon, Budapest
- Buzinkay Géza (1993): Kis magyar sajtótörténet. Haza és Haladás Alapítvány, Budapest
- Büki Péter – Szollár Zsuzsanna (2004): Speciális szükséglet?! Töprengések a gyermekvédelemről. Magánkiadás, Budapest.
- Coubertin P. (1931) Sportpedagógia. Országos Testnevelési Tanács, Budapest
- Csende Béla (1976): Békés-Tarhos. Városi Tanács. Békés
- Dömsödy Andrea (2003): Könyvtár-pedagógia. Flaccus, Budapest
- Eperjessy Géznáné (1981): Mire jó az egésszapos nevelés? Tankönyvkiadó, Bp.
- Fascie Bertalan (é.n.): Don Bosco nevelési módszeréről. Budapest
- Ferge Zsuzsa (1976): Az iskola-rendszer és az iskolai tudás meghatározottsága. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Földesiné Szabó Gyöngyi (1997): Faji előítélet és idegengyűlölet a magyar labdarúgó-stadionokban. Kalokagathia, 1-2.
- Füle Sándor (2004): Napközi otthoni neveléstan. OKKER, Budapest
- Gabnai Katalin (2005): Drámajáték 10-14 éveseknek. Színházaskönyv I. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Hadas M. - Karády V. (1995): Futball és társadalmi identitás. In: Replika, 89-119.
- Hartai László – Muhi Klára (2002): Mozgóképkultúra és médiaismeret 9-12. Korona Kiadó
- Hatvani Erzsébet – Papházi Tibor (2004): Deviancia és szociális fogyatékoság. A javítóintézetekből elbocsátottak utánkövetéses vizsgálatának lehetőségei, tapasztalatai. In: Papházi Tibor (szerk., 2004): Javítóintézet, család, gyermekvédelem. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 117-174.
- Hegedűs Judit (2004): Család – erőszak – iskola a fiatalok bűnelkövető életében. In: Papházi Tibor (szerk.): Javítóintézet, család, gyermekvédelem. Kapocs könyvek. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 11-60.
- Horányi Annabella, Hoffmann Gertrúd (1999): Pszichológiai és pedagógiai szolgálat a Nevelési Tanácsadóban. Okker Kiadó, Budapest
- Hunyadi Zsuzsa (2004): A művelődési házak közönsége, helye, szerepe a kulturális fogyasztásban. Magyar művelődési Intézet, Budapest, (A "találkozások a kultúrával" sorozat 1. sorozatszerk.: Kuti Éva)
- Jánosi Sándor (1980): Játsszunk táncot! Népművelési Propaganda Iroda, Budapest
- Kamarás István - Varga Csaba (1984) : Reformvár. JAK füzetek. 7. Magvető Kiadó, Budapest.
- Kamarás István (1994) Bensőséges bázisok – katolikus kisközösségek Magyarországon. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

- Kamarás István (1998): Krisnások Magyarországon. Iskolakultúra Könyvek, Budapest
- Kamarás István(2005): Olvasásügy. Iskolakultúra Könyvek, Budapest
- Karácsony Sándor (1941): A hegyi beszéd. Exodus, Budapest
- Karácsony Sándor (2004): A magyarok istene. A vallásos nevelésről. Széphalom Könyvműhely, Budapest
- Kästner, Erich (1976): A gyerekek másképpen olvasnak. In: Horgas-Levendel-Trencsényi: A gyerekek másképp olvasnak. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Kereszty Zsuzsa (1984): Bevezetés az egésznapos nevelőmunkába. Budapest, Tankönyvkiadó
- KISZ KB Kulturális Osztály (1980): Tézisek az ifjúság szórakozásának néhány időszerű kérdéséről. <http://www.archivnet.hu/rovat/nyomtat.puhtml?forraskod=205,2006>. július 25
- Kokas Klára (1972): Képességfejlesztés zenei neveléssel. Zeneműkiadó, Budapest
- Komáromi Gabriella (1986):Gyermeklapok, magazinok, folyóiratok kamaszoknak. Pedagógiai Szemle. 11. 1078-1086.
- Kósa Éva (2004): A média szerepe a gyerekek fejlődésében. In: Mindentudás Egyeteme. Kossuth Kiadó, Budapest
- Kovalcsik Sándor (1987): A kultúra csarnokai. I-III. Művelődéskutató Intézet, Budapest
- Kovácsné Bíró Ágnes (szerk. 2002): Alkotó emberek. Az amatőr művészeti mozgalmakról. NKÖM, Budapest
- Lacziné Kása Zsuzsa (2005): Gazdaságos és hiánypótló többszintes ellátási forma a krízishelyzetben levők számára. <http://www.ktk-ces.hu/laczine.pdf>
- Lastrego, C - Festa, F. (1983): Nézz, láss, kérdezz!. Gondolat, Budapest
- Makai Éva (1999): Szétszakadt és meg nem font hálók. Iskolai gyermekvédelem a 90-es években. OKKER, Budapest
- Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés. Iskolakultúra, 9. 4-54.
- Nagy Júlia (szerk.1984): Táborozni megyünk. (módszertani segédanyag gyűjtemény), Magyar Utőrök Szövetsége, Budapest
- Nahalka István (2003): Túl a falakon. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat, Budapest
- Óvónők kincsestára – Módszertani kézikönyv (é.n.). Raabe Könyvkiadó, Budapest
- Pataki Ferenc (2004): A Nékosz-legenda. Osiris, Budapest
- Petrolay Margit (1970) : Az élelőszótól az eleven betűig. In. Átmenetek iskoláskorig. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest,
- Rabelais, Francois (1954): Gargantua és Pantagruel. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- Ranschburg Jenő (1993): Szeretet, erkölcs, autonomia. Integra-Projekt Kft., Budapest
- Ritók Zsigmond (1968) : Színház és stadion. Gondolat Kiadó, Budapest
- Rókusfalvy Pál (1994): Sportpszichológia, Sport, Budapest
- Rónainé F. Mária (szerk. 1994): Bölcsőde: Családdal a kisgyermekéért; Budapest, Családév Titkársága,
- Ruzsonyi Péter (2003): A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés új irányzatai. BVOP, Budapest
- Sík Sándor – Surján László (1992): Magyar cserkészvezetők könyve. Márton Áron Kiadó, Budapest
- Simon István (1993): A kollégiumi tanár. ELTE, Budapest
- Szapu Magda (2002): A zürkorszak gyermekei. Mai ifjúsági csoportkultúrák. Századvég, Budapest
- Szivák Judit (szerk. 2001): Minőség az óvodában. OKKER, Budapest
- Szóllósi Gábor (2003): A gyermekjóléti szolgáltatás előzményei, közpolitikai kapcsolatai és funkciói. Család, gyermek, ifjúság
- Tiszai A. - Falk, G. (1944): Rádióhallgatók Lexikona Budapest., 1944.

- Tóth Boglárka (szerk.1999): Református ifjúsági vezetők kézikönyve MRE Zsinati Iroda, Budapest.
- Török Péter (2004): Magyarországi vallási kalauz. Akadémiai Kiadó. Budapest
- Tóth Imre(1984): Emlékezés egy népfőiskolára (1942-1982). A szerző kiadása.
- Trencsényi László (1997) : Mozgalmak évada? = Új Pedagógiai Szemle. November
- Trencsényi László (2005) : Ha én felnőtt volnék, avagy egy gyerek-koncert tanulságai. Parlando. 5.
- Trencsényi László (szerk. 2005): 10évkönyv az Általános művelődési központokról. ÁMKOE Budapest
- Vaskúti András (2005): Kiskorúak a büntető igazságszolgáltatásban. KJK Kerszöv, Budapest.
- Vásárhelyi Tamás, Sinkó István (2004): Múzeum az iskolatáskában. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Veczkó József (2002): Gyermek- és ifjúságvédelem. APC Stúdió, Gyula.
- Vitányi Iván (1983): Vitairat a mai magyar művelődésről. Gondolat, Budapest
- Voigt Vilmos (2004) : A vallási élmény története. Timp Kiadó, Budapest
- Volentics Anna (1996): Gyermekvédelem és reszocializáció. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Weidenmann, Brend (1995): Sikeres tanfolyamok és szemináriumok. Professzionális tanulás felnőttekkel. Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás. FTE 18. IIZ DVV, Budapest, Pécs
- Wermer, Anita (1988): a Tv-kor gyermekei. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.