

Nagy Ádám – Trencsényi László

SZOCIALIZÁCIÓS KÖZEGEK A VÁLTOZÓ TÁRSADALOMBAN

A NEVELÉS ESÉLYEI:

CSALÁD, ISKOLA, SZABADIDŐ, MÉDIA

KIADÓ: ISZT ALAPÍTVÁNY



LEKTOR: MURÁNYI ISTVÁN, PERJÉS ISTVÁN
OLVASÓSZERKESZTŐ: BOZSÓ CSILLA
TÖRDELÉS ÉS BORÍTÓ: SZABÓ SZILÁRD

TÁMOGATÓ: EXCENTER KUTATÓKÖZPONT



ISBN: 978-963-08-4141-2

Tartalom

I. ELŐSZÓ	7
II. ELMÉLETI BEVEZETŐSZOCIALIZÁCIÓS KÖZEGEK	11
II. 1. A szocializáció és szinterei	13
II. 2. A szocializációs szinterek elméletei	14
II. 3. Szocializációs közegek és elemek	18
II. 4. A szocializációs közegek	19
II. 5. Egy kis kitérő	21
III. A VÁLTOZÁSOK SODRÁBAN – A CSALÁD	25
III. 1. Család a történelemben	31
III. 2. Mi is a család?	37
III. 3. Változatok a családra – a korábbi fogalmi keretek feszegetése	38
III. 4. Családi funkciók	39
III. 5. A családi élet konfliktusai	44
III. 6. Leválás a családról	48
III. 7. Szocializációs közeg-e a család?	50
IV. A VÁLTOZÁSOK SZÜKSÉGESSÉGE – AZ ISKOLA	53
IV. 1. Kis iskolatörténet	56
IV. 2. Az iskola meghatározása	65
IV. 3. Az iskola funkciói	67
IV. 4. Az iskola alapkérdései	75
IV. 5. Változatok az iskolára – iskolatipológiák	78
IV. 6. A magyar iskolarendszer	84
IV. 7. Fejlett társadalom fejlett iskolája	91
IV. 8. Szocializációs közeg-e az iskola?	93
IV. 9. Merre tovább, iskola? – Egy lehetséges jövőkép	96
V. A VÁLTOZÁSOK NYERTESE – A SZABADIDŐS TÉR MINT HARMADLAGOS SZOCIALIZÁCIÓS KÖZEG ..	97
V. 1. A szabadidő gyökerei	100
V. 2. A szabadidő meghatározása	102
V. 3. A szabadidő funkciói	105
V. 4. Szabadidő-tipológiák	106
V. 5. Szabadidős szocializációs elemek: intézményes és nem intézményes formák	108

V. 6. A szabadidős tér és a fiatalok: az ifjúságügy	110
V. 7. Szocializációs közeg-e a szabadidős tér? – a harmadlagos szocializációs közeg értelmezése	118
VI. A VÁLTOZÁSOK SZINTÉZISE? – A MÉDIATÉR	123
VI. 1. Médiatörténeti szilánkok	126
VI. 2. A médiatér és az információs társadalom meghatározása	128
VI. 3. A média, médiatér funkciói	129
VI. 4. A médiatér tipológiája	130
VI. 5. Virtualitás és közösségek	134
VI. 6. A befogadó helyzete az új médiatérben: információs írástudás és kritikai gondolkodás	137
VI. 7. Kérdésfelvetések a negyedleges szocializációs közeggel kapcsolatban	145
VII. ÁTJÁRÓK – A SZOCIALIZÁCIÓS KÖZEGEK KÖZTI HATÁROK	151
VII. 1. A család és iskola kapcsolódása	154
VII. 2. A család és a szabadidős tér kapcsolódása	156
VII. 3. Az iskola és a médiatér kapcsolódása	157
VII. 4. A család és a médiatér kapcsolódása	159
VII. 5. Az iskola és a szabadidős tér kapcsolódása	160
VII. 6. A szabadidős és a médiatér kapcsolódása	160
VIII. ZÁRSZÓ HELYETT	161
VIII. 1. A szocializációs közegek rendszere	161
VIII. 2. További szocializációs közegek?	164
VIII. 3. Berekesztés	164
IX. IRODALOMJEGYZÉK	167
X. MELLÉKLETEK	181
X. 1. Melléklet: Szocializációs rendszerváltás – trendek és események az ezredfordulón	183
X. 2. Melléklet: Közösségi részvétel – a szervezett szülő	193
X. 3. Melléklet: A nyelvi szocializáció nyomában	203
X. 4. Melléklet: Az ifjúságügy területei	206
X. 5. Melléklet: Kritikusan diszfunkcionális szocializációs elemek	214
XI. FÜGGELÉK	237
XI. 1. Függelék: A fontosabb idézett szerzők rövid bemutatása	239
XI. 2. Függelék: Segítő kérdések, feladatok	243

I. ELŐSZÓ

Napjaink társadalmi változásainak forgatagában az egyén (és a kisközösségek) időház-tartása átalakul, tevékenységének terei alapvetően újrastrukturálódnak. Megváltoznak az őt, őket körülvevő, a rá, rájuk ható közegek, újak nyílnak, régiek szűnnek meg, másoknak csak a burokként szolgáló neve marad meg, tartalmuk alapvetően átalakul. Azon terek, amelyek elsődlegesen az egyén szocializációjában, nevelésében, folyamatos változáson mennek keresztül. Mára már a család, az iskola (tanulás) fogalma, jelentése alapvetően más, mint volt pár évtizede, még inkább, mint korokkal ezelőtt. Eközben új szocializációs terek nyílnak, gondoljunk csak a sokak számára megnövekedett szabadidőre, vagy a médiatérre: a tömegkommunikáció és az internet átalakulására, megjelenésére.

Ezen újrastrukturálódott, más jelentéstartalmat hordozó szocializációs-pedagógiai univerzumban szükséges újra-, illetve végiggondolni ezen közegek és elemek szerepét, jelentőségét, sőt hasznosnak tűnik ezek átfogó elméletének megalkotása is.

* * *

A jelenségek és az általunk kínált értelmezés megértéséhez szükséges a *szocializációs terek elméletével* való megismerkedés. Ezen belül különbséget kell tennünk szocializációs közegek és elemek között, valamint meg kell határoznunk, hogy milyen feltételek esetén tekintünk egy-egy ágenszt szocializációs közegnek, illetve mikor ennek pusztán egy elemének. Ez a szocializációs közegekről szóló fejezet nemcsak címében, de jellegében is elméletibb az azt követőknél, ugyanakkor úgy ítéltük meg, hogy e kicsit szigorúbb szerkezeti alap nélkül nem igazán lenne megépíthető maga az „épület”.

Foglalkozunk a családdal mint elsődleges szocializációs közeggel: beszélünk a családfogalom történelmi alakváltásairól, a család funkcionális megközelítéséről, a mai családfogalmakról, valamint a családi konfliktusokról és a család diszfunkcionalitásáról.

Szólunk az iskoláról (érintve az óvodát is), ezúttal elsősorban mint másodlagos szocializációs közegről (munkánk alapvetően a gyerekek, serdülők, fiatal felnőttek – együtt: fiatalok, lásd: később – szocializációját tárgyalja, így bár a jellegzetességbeli

hasonlóság okán másodlagos szocializációs közegnek sorolhatnánk a munkahelyi szocializációt is, ennek elemzése könyvünkön túlmutat. Bemutatjuk az iskola jelentőségét, meghatározásait, funkcióit, igyekszünk képet adni az iskolaelméletekről és iskolatípológiáról, külön bemutatva a mértékadó magyarországi elemzéseket.

Rendszerünk harmadik elemeként, igyekszünk beláttatni, hogy az ún. szabadidős szféra értelmezhető harmadlagos szocializációs közegként. Ennek kapcsán körbejárjuk a tárgyalt generációkra jellemző szabadidő-szerkezetet, illetve az intézményesült, nem intézményesült és félig intézményesült szabadidő-eltöltési formákat, bemutatva a harmadlagos szocializációs közeg és a fiatalokkal való foglalatosság metszetében létrejött ifjúságügy paradigmáját, illetve az ezzel foglalkozó szakmákat.

Kötetünket azon kétségeinkkel, kérdésfeltevésünkkel zárjuk, hogy vajon a médiatér: a tömegkommunikációs, illetve az internet-világ értelmezhető-e már-már autonóm negyedleges szocializációs közegként. Ennek kapcsán kitérünk az információs társadalom elméleteire, a fiatalok (szóhasználatunkban fiatalon több generációt értünk, lásd: később) információs társadalombéli jelenlétére, illetve a médiamanipuláció és a kritikai gondolkodás jelentőségére. Új helyzet az is, hogy a valóságos közösségi élményt gyakran váltja ki a virtuális jelenlét. A virtuális közösség azonban ma egyáltalán nem egy „ál” vagy pszeudo jellegzetesség, hanem erőteljes valóság.

S bár nem lépünk túl ilyen értelemben a létező valóság határain, de ha kicsit szabadon engednénk a fantáziánkat (nem engedjük), s nem csupán a netre gondolnánk, ágensként értelmezhetnénk akár a *vágyakozások terét* is (József Attilával szólva „magad vagy, mondták, holott én köztük lettem volna boldogan”).

Kötetünk mellékleteként igyekszünk az elmúlt negyedszázad társadalmi-gazdasági trendjeit, illetve ennek a magyarországi társadalomra, fiatalokra, az általuk „használt” szervezetekre, szolgáltatásokra, normákra gyakorolt hatásait csokorba szedni. S végül bemutatjuk – tárgyunk prizmáján át, az elemzett trendekhez kapcsolódóan – az elmúlt negyedszázad társadalmi-gazdasági-technológiai-politikai szempontból nagyjelentőségű, az új nemzedékek szocializációjára vélhetően hatást gyakorló eseményeit.

* * *

Úgy hisszük, hogy a szocializációs közegek ezen értelmezése nemcsak teoretikus, hanem gyakorlati jelentőséggel is bír mind a leendő pedagógusok, mind az ezen területekkel foglalkozó igazgatási szakemberek, mind magánemberi mivoltunk számára, legyen ez akár a szabadidős közeg egységesíthető pályázati rendszereinek szükségessége, vagy a családalapítás mikéntje, vagy akár a tanári mivolt munkavállaló és munkáltató közötti szinergiájának lehetőségei.

Könyvünk *A család és iskola a változó társadalomban* című, tanárjelölteknek hirdetett kurzushoz készült egyetemi tankönyv (felhasználtuk a kurzus többszöri tanítása során szerzett tapasztalatainkat, s igyekezve támogatni a feldolgozást, a Függelékben segítő kérdéseket, feladatokat is megfogalmaztunk), de a téma iránt érdeklődők számára – reményeink szerint – önállóan is használható.

A kötetben keretes szöveggént elsősorban az illusztrációnak szánt anyagok találhatók; lábjegyzetben a nyomatékossítani kívánt részek vannak; a mellékletekbe az önálló, de a főszöveg keretein túlnyúló témákat tettük; a függelékekben pedig a kötet közvetlen tartalmán túlmutató anyagok kerültek.

Munkánk alapvetően elméleti jellegű, desk researchre épülő anyag, abból igyekeztünk a statisztikákat – ügyünk szempontjából jelentőségük korlátozott volta és relatív gyors változásuk okán – száműzni. Csak ott jelenítettük meg az adatokat, ahol azoknak elméleti jelentőségük vagy szemléletformáló szerepük van. A könnyedebb, példajellegű, illusztrációt szolgáló információkat, képeket, idézeteket keretben közöljük. Ahol az Olvasó internetes hivatkozást talál az irodalomjegyzékben, ott a szövegbeli évszám a letöltés idejére utal.

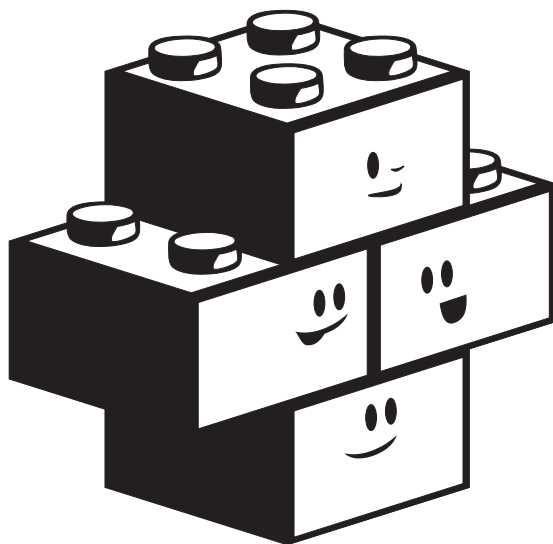
A kéziratot 2012. első félévében zártuk le, s bár bizonyára vannak fejezetek, amelyek hol egyikünk, hol másikunk nézetrendszerét, stílusát jobban tükrözi, minden mondatért, gondolatért együtt vállalunk felelősséget.

Kötetünket olyan első verziónak tekintjük, amit csak egy hallgatói-szerzői kooperációban lehet majd véglegesíteni. Így szándékaink szerint a leginkább érdeklődő hallgatókkal közösen vizsgáljuk felül az anyagot – úgyis mint első verziót – s azt újragondolva, javított kiadásban tárjuk a szakmai és hallgatói nyilvánosság elé.

Köszönet illeti az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Alkalmazott Neveléstudományi Tanszékének munkatársait a könyv szerkezetét, tartalmát illető hasznos tanácsaikat illetően, Alföldi Istvánt, Dénes Sándort és Székely Leventét hasznos javításaikért, Somlai Pétert támogató javaslataiért, Czető Krisztinát A *Szocializációs rendszerváltás – trendek és események az ezredfordulón* fejezet kiegészítéséért, valamint a szöveg gondozásáért, Lénárd Sándort és Rapos Nórát pedagógiai lényeglátásukért, Dian Ábelt és Tomalin Leo Andrást (kíséretükben szüleiket, illetve megannyi pesterzsébeti Tátra téri családot és gyereket), hogy közvetlenül megfigyelt családi, óvodai, iskolai s szabadidős életük megannyi kihívását – nemzedékük reprezentációjaként – megpróbálhattuk megérteni, valamint Nagy-Márton Nórát a 10 méhecskéért, Nagy Áron Andrist és Dobbyt, hogy hagyott bennünket dolgozni és Bozsó Csillát előbbi háromért.

Nos Kedves Olvasó: kalandra fel!

II. ELMÉLETI BEVEZETŐ SZOCIALIZÁCIÓS KÖZEGEK



II. ELMÉLETI BEVEZETŐ– SZOCIALIZÁCIÓS KÖZEGEK

II. 1. A szocializáció és színterei

A szocializáció fogalmát mai jelentésével a XX. század elejétől kezdték használni a társadalomtudományokban. Szociológiai elméletét elsőként Durkheim fogalmazta meg. Manapság a sok közül az egyik leginkább átfogó meghatározás szerint szocializációnak azt a folyamatot tekintjük, amelyben az egyén tudásra, képességekre tesz szert, megerősödik attitűdjeiben – más szóval tudatosítja-kialakítja kompetenciáit –, és amely folyamat alkalmassá teszi arra, hogy a társadalom tagjaként gyakorolja élettevékenységeit. E folyamat során az egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítani az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat (Bagdy, 1994; Somlai, 1997). A szocializáció értelmezésünkben tehát meglehetősen tág: a szocializációs folyamat nemcsak tudatos tanulás eredménye lehet, hanem történhet rejtett mechanizmusok útján is (Murányi, 2006)¹.

Barbárok hada áraszt el minket minden új generáció születésével, mondja találóan Parsons (Parsons, 1982). E barbárok „domesztikálása” a szocializáció és a nevelés feladata.

Míg a szocializáció történhet tudattalanul, a nevelés az egyén szándékolt (és ennek megfelelően tudatos, tervszerű) befolyásolása, rendezett, alapjában véve célracionális interakció, egyfajta módszeres szocializáció. (Újabbban „fejlődési eseménynek”, ezek szinte végtelen számú sorozatának ábrázolják e folyamatot.) E meghatározásokban természetesen mindig a befolyásoló szándéka, célja minősíti tevékenységét s nem feltétlenül annak eredményessége.

¹ A szocializáció mint a pszichológia és a szociológia egyik közös alapfogalma ebben az értelemben nem azonos a társas fejlődéssel, amelynek része a szocializáción túl az egyénként való elkülönülés, a saját érzésvilág, egyedi viselkedés kialakulása is.

Nevelés az is, ami nem sikerül, vagy éppen – pl. „rejtett tanterve” révén a nevelő céljaitól eltérően – akár ellentétesen változtatja meg, fejleszti (vagy visszafejleszti) a személyiséget.

A szocializáció tehát a személyiség változásának, „normális esetben” fejlődésének többnyire meglehetősen tagolt, különböző társadalmi (és tárgyi) környezettel kölcsönhatásban zajló folyamata. Tulajdonképpen ott érvényesül, ahol a személyiség és a közösségek (csoportok), az egyén és a társadalom, vagy annak bármelyik alrendszere „összeér”, „keresztezi egymást”. Annyi bizonyos, hogy két lényeges pontja biztosan van: az egyén és a közösség, illetve a köztük létrejött interakció, valamint ennek folyamata, hatása² (Percheron, 1999).

A szocializációt vizsgálhatjuk az egyén oldaláról (a társadalomba illeszkedés mikéntje), az intézmények felől (azok szerepe a szocializációs tartalmak és folyamatok közvetítésében) és a társadalom felől (miként kerül közvetítésre a társadalmi norma-rendszer). Számunkra most a szocializációnak – egyébként további ezer meg egy tárgyalható aspektusa közül – azon terei érdekeseek, ahol a szocializáció megtörténik. Kevésbé fókuszálunk tehát magára a folyamatra (így azt sem fogjuk tételesen, közegenként elemezni, hogy milyen szocializációs, tanulási folyamatok zajlanak az egyes közegekben³), hanem azokat az ágenseket vizsgáljuk, amelyek a szocializációs hatótérben, mezőben érvényesülnek és megpróbálunk ezen ágensek között némi szabályszerűséget felfedezni. Ehhez – egy betűvel sem hosszabban, mint szükséges – áttekintjük a szocializációs ágensekkel, elemekkel, közegekkel foglalkozó nemzetközi és hazai szerzők munkáit.

II. 2. A szocializációs színterek elméletei

Giddens (Giddens, 2006) szocializációs közegeknek (agencies of socialization, vélhetőleg helyesebb lett volna ágenseknek fordítani a kifejezést) nevezi az olyan csoportokat vagy társadalmi kontextusokat, amelyekben a szocializációs folyamatok zajlanak. Szerinte az egyén életének bizonyos szakaszaiban több szocializációs színtér is szerepet játszhat, ezen színterek strukturált csoportok vagy környezetek.

II. 2. 1. Kételemű modellek

Egyes modellek összesen két ilyen színteret különböztetnek meg, ahol a családot nevezzik, a szocializáció elsődleges vagy korai színterének. Ezzel szemben az iskolai szocia-

2 Ebben a bevezetésben nem értelmezzük a különböző közösségfelfogásokat, hanem a kulturális antropológia szóhasználatával meghatározott szervezetszerű emberi együtteseket nevezzük közösségeknek.

3 Modellünkben a valóságot kétségkívül leegyszerűsítve csak a szocializációs tereket elemezzük. Egy kiterjedtebb kutatás bizonyosan több dimenzióban kellene vizsgálódjon, pl.: közegek-hatásrendszerek, vagy közegek-folyamatok-közvetítők, még akkor is, ha az elemzés eredményeképp adott esetben visszajutna az egydimenziós elméleti kerethez. Más esetben elemzés-kezdemények a szabadidőt csak felületnek tekintik, az autonóm döntés köré szervezni gondolják a harmadlagos színteret („választott terek”), mondván a szabadidős tér erre csak a lehetőséget biztosítja.

lizáció a kései vagy másodlagos szocializáció (nem alárendelt szerepet jelentve, hanem az időbeli egymásutániségra utalva) közege.

Parsons ugyancsak megkülönböztet elsődleges szocializációt, amely a korai években a személyiség rendszerének alapvető szerkezetét alakítja ki, és másodlagos szocializációt, amely a társadalmi struktúra intézményes szereptanulása (Parsons, 1955). Az elmélet egyik mutációja szerint a másodlagos szocializáció legfontosabb színhelyei az iskola, a kortárs csoportok és a média (Bodonyi-Busi-Hegedűs-Magyar-Vizelyi, 2006).

II. 2. 2. Háromelemű modellek

Más elméletek hármas felosztást követnek, ahol az elsődleges szocializációt a kisgyerekkorhoz kötik, a másodlagost az iskoláskorhoz mint az azonos rangú csoportokban zajló folyamatokra értik, míg a harmadlagost a munkavállalás aktív éveire teszik (Kiss, 2002). Czeglédi (Czeglédi, kézirat) a szocializációs szinterek időbeliségének vizsgálata során – ahol arra keresve a választ, hogy a trágár nyelvhasználat az iskolás kor után visszaszorul-e – a másodlagos szocializációt az iskoláskornak, a harmadlagos szocializációt a munkavállalás, az aktív tevékenység időszakának tekinti. Musgrave (Musgrave, 1979) a munka-szakma területét térképezi fel, szerinte a pályaszocializáció első szakaszában a pályák rendszeréhez kapcsolódó foglalkozási szerepek megtanulása a kiindulópont, úgy, hogy minden döntést követően ez a szereprepertoár csökken, hiszen szűkülnek a további választási lehetőségek. Musgrave részletesen a szakmai szocializációt tárgyalja, amelynek a fejlődési fázisai először az előzetes szakmai szocializáció (rejtett) szereptanulása (a pályaismeret megszerzésének ideje), majd a szakmai életbe való belépés, a pályára kerülés időszaka, a pályaelvárások és a valóság találkozása. Végül akkor indul a tényleges szakmai szocializáció, amikor a személy kialakítja végleges szerepmagatartását, amely megfelel az adott pálya követelményeinek. Musgrave szerint, ha az egyén pályát vagy tevékenységet változtat, akkor jelenik meg a harmadlagos szocializáció.

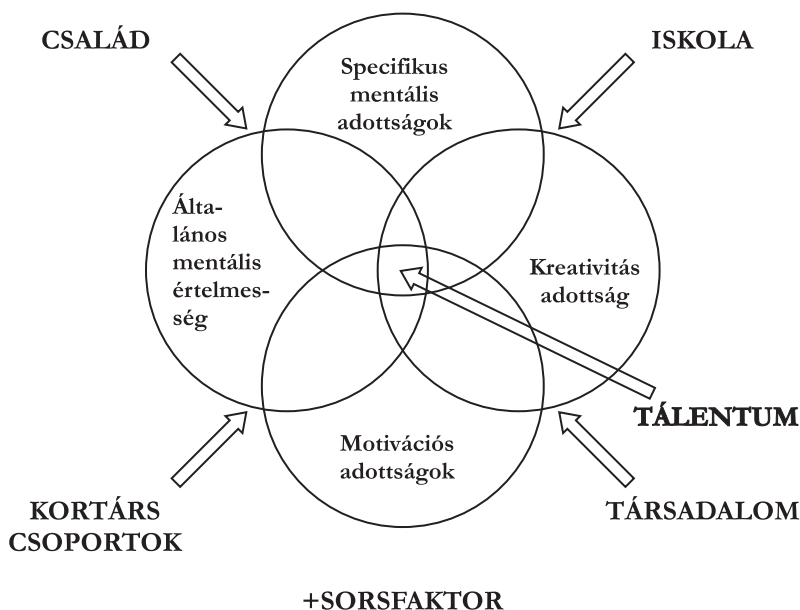
Ismét más klasszifikáció szerint elsődleges szocializációnak a családot, másodlagosnak a kötelező (alapfokú) iskolákat, harmadlagosnak a választott pálya irányába történő szocializációt: az egyetemet-főiskolát tekinthetjük. Dupcsik Csaba (Dupcsik, 2011) szerint is a harmadlagos szocializációhoz a szakmára, hivatásra való felkészülés tartozik.

II. 2. 3. Négyelemű modellek

A már említett Giddens négy színteret mutat be: szocializációs közegek lehetnek megítélése szerint a család, a kortárs csoportok, az iskolák/munkahely és a tömegkommunikációs eszközök, bár jelzi, hogy tulajdonképpen annyi szocializációs közeg létezik, ahány csoportban vagy társadalmi helyzetben az emberek életük számottevő részét eltöltik. Ezen közegek persze nem képesek mechanikus hatást kiváltani, hanem arra készítetik az egyént, hogy a társadalmi gyakorlatban egy bizonyos keretrendszerben vegyen részt (Giddens, 2006): olykor megkövetelik tőle, olykor szolgáltatásként felkínálják, olykor tartósan bennefoglalják, olykor folyamatos ki-bejárást kínálnak.

Czeizel (Czeizel, 2004)⁴ a tehetségek vizsgálata során négy (makro)környezeti hatást, komponenst azonosít: a családot, az iskolát, a kortárs csoportot és az általános társadalmi környezetet (lásd: 1 ábra)⁵.

További felosztás szerint a szocializációnak négy szintere van: az elsődleges szocializáció a család, ahol az alapvető normák és szabályok elsajátítása történik; a másodlagos szocializáció: az óvoda, iskola; a harmadlagos a pályaszocializáció (közép- és felsőoktatás, illetve felkészülés a munkára) és a negyedleges szocializáció: a munkahelyek terepe⁶.



1. ábra Czeizel (2*4)+1 tehetségfaktora

Trencsényi (Gombocz-Trencsényi, 2006) a szocializációs szintereket a nevelés feladataiból részesülő szervezeti formák szerint (a benntartózkodás szabadságfoka, illetve az állami finanszírozás összefüggései alapján) bontja fel, így megkülönböztet:

- *természetadta* közösségeket és nevelési szintereket: család, rokonság, szomszédság, kortárs-csoport,
- *állami* – valamennyire az állam felügyelte, finanszírozta – *intézményeket*: gyermekorvosi rendelő, bölcsőde, iskola, óvoda, kollégium, nevelési tanácsadó, gyermekjóléti szolgálat, gyermekotthon, krízisotthon, javítóintézet, fiatalkorúak börtöne, nevelőintézet, művészeti iskola, általános művelődési központ, többcélú

4 Valamint négy genetikai adottságot: általános értelem, specifikus szellemi adottság, kreativitás, motiváció.

5 Kutatása a tehetség kibontakozási lehetőségeiről szól, de modellje megítélésünk szerint jól kiterjeszthető általában a személyiségfejlődés elemzésére.

6 A felosztást persze árnyalja, hogy olykor a család befolyása alatt vagy egyenesen együtt a családdal megyünk vagy nem megyünk színházba, étterembe, stadionba, diszkóba, moziba, templomba, cserkészkirándulásra, úttörőtáborba.

intézmény, művelődési ház, mozi, könyvtár, színház, múzeum, koncertterem, táncház, stadion,

- *piaci szolgáltatókat*: gyermekmegőrző, ifjúsági szórakozóhely – játékterem – disco, iskolán kívüli tanfolyamok, képzések (nyelviskola, gépjárművezető iskola, tánciskola), uszoda- tornacsarnok- edzőterem és
- *civil kezdeményezéseket*: egyházak, gyermek- és serdülőszervezetek, sportegyesületek, kulturális egyesületek, művészeti egyesületek.

E rendszertanban Trencsényi csak a tudatos aktorokat veszi számba (nem tagadva a „spontán” szocializációs hatások világát). Vitatja a hagyományosnak tekintett, ám történetileg igen fiatal, a polgárosodással kibontakozó nevelési-oktatási intézményeknek, elsősorban az iskolának tulajdonított kiemelt, kizárólagos szerepet (Trencsényi, 2007). Ugyanakkor rendszerének e négyes felosztáson túlmutató eleme a nevelő médiumok (gyereksajtó, gyermekkönyv, rádió – tv, internet) rendszerbe emelése.

E rendszerre az is jellemző, hogy a fentebb három grádicsban meghatározott szocializációs funkciók nem feltétlenül időbeni egymásutánt jelentenek, hanem keverednek, az élet színességének bonyolultságában jutnak érvényre.

II. 2. 4. Többelemlő modellek

Más felosztás hét színteret különböztet meg, úgymint a gyermekkori család, a felnőttkori család, az iskola, a kortárscsoportok, a tömegkommunikáció, a munkahely és az egyéb szocializációs színterek (pl.: egyházi és civil közösségek) (Vukovich, in Nagy, 2006). Kozma is áttekinti a szocializációs tereket, azokat szegmensenként részletesen tárgyalja, de a családon és az iskolán kívüli teret nem vizsgálja egységben (Kozma, 1999). Elmélete szerint a formális nevelés színtere az iskola, a nemformális és informális nevelés terepe a család, a szomszédság, a munkahely, a katonaság, a politika, a vallás és a média.

II. 2. 5. Speciális élethelyzeti modellek

Néhány más elmélet speciális csoportok és nem általános élethelyzetek kapcsán értelmezi a szocializációs tereket. Bodó Csanád a nemzeti kisebbségek oldaláról vizsgálja a kérdést, szerinte a kisebbségek a másodlagos vagy harmadlagos szocializáció során tanulnak meg magyarul. „A felnőtt beszélők a magyar nyelvet is használják a tizenévesek harmadlagos nyelvi szocializációjában, mivel a fiatalok ekkora már a közösség szemében felnőtte, a munka világába beavatódó személyekké válnak, akikkel a tipikus közösségi tevékenységekre jellemző nyelvi kód, a helyi magyar nyelvjárás használata tekinthető adekvátnak” (Bodó, 2011). Szabó Edina (Szabó, 2011) ugyancsak alkalmazza a fogalmat, ő a büntetés-végrehajtási intézetekben beszél másodlagos vagy harmadlagos nyelvi szocializációról.

II. 3. Szocializációs közegek és elemek

Értelmezési keretét tekintve az elméletek egy része (pl.: Giddens, Kozma) egy adott életszakaszra fókuszál és az ehhez tartozó terepeket, élethelyzetet, időháztartást lenyomatszerűen vizsgálja, másik része az egyén fejlődési szakaszaihoz tartozó szintereket fő szocializációs szakaszokat elemzi, mutatja be (pl.: Parsons, Kiss, Szabó, Dupcsik, Czeglédi). Ugyanakkor mind a fejlődési szakaszokat alapul vevő, mind az adott időháztartást elemző szociológiai iskolák között különbség van (sokszor az iskolákon belül is), részben a fogalomhasználatban (beszélünk közegről, terepről, szinterről, csoportról, stb.) és abban, hogy hány szintérrel számol (kettő, három, négy stb.), illetve, hogyha kettőnél több van, akkor melyek ezek, mik a fő mozgatórugói, alapvetései.

A szocializációs szinterek megnevezésének alapja, oka, illetve magyarázata, sőt fogalmi háttere az irodalomban leginkább sejtéseken, kijelentéseken (hovatovább sokszor azonos kifejezéseken, de különböző fogalmakon) és kevésbé levezetéseken, szabályszerűségeken, esetleg axiómákon alapul. A szocializációs közegekkel kapcsolatos írások nem ismertetik, hogy mely szempont alapján sorolnak valamilyen teret e közegek közé és emiatt milyen területek maradnak ki: melyeket tekintik minőségében is új összességnek és melyeket ezek részeinek. Nem tudhatjuk azt sem, hogy e – meglehetősen önkényes – besorolás(ok)nak van-e, és ha igen, mi(k) a kritériuma(i).

Joggal vetődik fel tehát a kérdés:

- a) mi alapján sorolunk valamit szocializációs közegnek, milyen ismérv szükséges ahhoz, hogy valamit szocializációs közegnek tekintsünk?
- b) ez alapján mi tekinthető szocializációs közegnek és mi, ami bár a szocializációs mező része, de mégsem tekinthető önálló közegnek?

A fogalmi zavarok elkerülése érdekében a minőségében is új szocializációs felületet szintérnek, (makro)terepnek, közegnek fogjuk hívni és a szocializációs közegnek nem tekinthető szocializációs ágenseket, a csak tartalmában új – ha pl.: egy új munkahelyre, vagy csoportba lépünk, kerülünk be – felületet szocializációs *elemnek*, *csoportnak* nevezük. A *szocializációs közeg* tehát olyan, a szocializációs elemek minőségileg is új szintű „csokra”, amely az egyén és a közösség (társadalom) közötti kölcsönhatásban a szocializációs elemeket közös szabályszerűségbe rendezi össze. Az új szint egyszerre értendő az egyénitől az általános irányába ható absztrakciónak (értsd: az én családom vs. család) és az egyes elemtől a generális irányába történő absztrakciónak (a családi ünnepek vagy hétköznapi szerepe, a büntetés, jutalmazás szerepe, a gyermekkorban, kamaszkorban szabályozó szerepe vs. a család mint szocializációs ágens általánossága).

A szocializációs közeggel kapcsolatos írások és saját tapasztalataink alapján az alábbi szabályrendszert vesszük alapul, ahhoz, hogy egy szocializációs mezőben szereplő ágens szocializációs szintérnek, közegnek tekintsünk. A szocializációs elemek önálló minőséggé válása megítélésünk szerint az alábbi három tényezőtől függ:

- *A hatókörrel:* alapvető követelmény, hogy egy szocializációs helyzetet akkor nevezzünk átfogóan közegnek, ha annak hatása elől nehezen térhet ki az adott társadalom egy-egy tagja. Azaz extrém kivételektől eltekintve (iskolakerülés,

család hiánya, mélyszegénységben töltött „remetei” lét stb.) az egyén természetes módon találkozik egy közeg hatásaival. (E találkozásoknak természetesen különbözők a mélységei, különböző a gazdagságuk, sőt hozzáférésük lehetősége is eltérhet egymástól.)

- *A szocializációs térben eltöltött időtől és annak intenzitásától:* nyilvánvaló, hogy szükséges megfelelő mennyiségű eltöltött idő ahhoz, hogy egy szocializációs elem *közegként* hathasson. Az intenzitás esetünkben jelenti az egyénnek adott térbe történő involválódását, részvételének tartósságát, mélységét, kötődésének szála-
it, egyéb minőségeit.
- *Saját szabályrendszer, a részvétel egyedi alapvetései:* lényeges, hogy ne csak időben és hatókörben, akár térben különbözzön egy szocializációs elem egy másiktól, hanem ha önálló közegként akarjuk azt értelmezni, ne legyen leírható a másik közeg alapvetéseivel, szabályaival.

A szabályrendszerek különbözősége (elemzésüket lásd: később) lehet az oka az iskolai diszkók kudarcának, de az adott közeg szabályrendszerének egy másikra történő értelmezése, erőltetése kapcsán például az egyházi intézmények és iskola kapcsolatában is láthatunk nem egy példát, de jellegzetes a serdülőmozgalmaknak a totális állam általi „államosítása” is.

Hangsúlyozzuk, hogy itt nem egy egyén szocializációs közegeit, hanem a társadalomban ható közegeket vesszük számba (különböztetve értelmét vesztene a hatóerő követelménye). Egy egyén szocializációs ágenseinek vizsgálatánál ennek megfelelően elegendő az adott térben eltöltött idő, térbeli intenzitás, ahhoz, hogy egy-egy ágens szocializációs közegszerű minőségként hasson az egyén életében. Tehát természetesen lehetséges, hogy egy adott egyén szocializációja során egy-egy olyan ágens kap kiemelt szerepet (szocializációs közegszerű minőséget), amely egy másik egyénnél nem, illetve amely társadalmi szinten sem értelmezhető szocializációs közegként. Gondoljunk csak az egyházi környezetben nevelkedőkre, akiknél sokszor a család, iskola, de akár a szabadidős tér is egyházi keretek között zajlik (vagy a civilek iránt elkötelezett fiatalra, aki szabadidejét közhasznú önkéntes tevékenységgel tölti, és akire ez a közeg hat kitüntetően). Az egyénre hathatnak azok az ágensek is, amelyeknek közvetlenül nem része, vagy amelyeket tudatosan elvet (az egyházakat elutasító egyén szocializációjára nyilvánvalóan hatott, gondolkodását befolyásolta a vallás mint szocializációs ágens). Ettől ezen ágensek társadalmi szinten történő szocializációs közegebeli megítélése nem változik.

II. 4. A szocializációs közegek

Nemcsak a szocializációval foglalkozó írások alapján, de a köznapi életben használatos fogalmak szerint is, valamint a fentebb ismertetett ismérveknek megfelelően kevés vita van abban, hogy az elsődleges szocializációs közeg (mind időbeliségét, mind jellegét tekintve) a *család* (nagycsalád, rokonság). A család feladata, funkciója az intim kapcsolati minták működtetése, a kommunikáció képességének kialakulása, az identitás meghatározása, az alapvető viselkedési (pl. egészségviselkedési) szokások kialakulása.

A család mint informális kiscsoport a mintavétel első bázisa, ahol az első „mi-élmény” mintázódik, s megalapozza az ember szokásrendszerét, viselkedéskultúráját, a más közegek irányában való lendítő vagy fékező indítást. Itt kapunk először mintát a különböző szerep-kapcsolatokra, szimmetrikus és aszimmetrikus viszonyokra, és itt tanuljuk meg a szerepek státuszértékét, a státuszok hierarchiáját és a kölcsönösség elvét. Itt nyílik mód a gondozásra-biztonságnújtásra (a szeretet mint elsődleges szociális érzelm megtanulására); az interakciós tér biztosítására (modellnyújtás-sze-reptanulás), az én, az én-rendszer és a belső kontrollfunkciók alapjainak kialakítására (cselekvésserkentő és gátló rendszerek kialakulása, késleltetési képesség, frusztrációs tolerancia, a jutalom és büntetés önszabályozásának képessége) és a kommunikáció rendjének megalapozására (verbalitás, nonverbalitás és azok összhangja). E térben élmények, személyes tapasztalatok alapján tanulunk: az ott jelen lévő személyek nem helyettesíthetők, és a világértelmezés alapjai e terepen teremődnek meg (és ezek később igen nehezen módosíthatók⁷).

Ugyancsak megegyezik csaknem valamennyi elmélet abban is, hogy másodlagos szocializációs közegnek az iskola (óvoda, a közös jelleg értelmezése lásd: később) tekintethető. Az iskolának többnyire deklarált célja, hogy a tanulók elsajátítsák, vagy éppen magasabb szinten rendezzék, tudatosítsák mindazokat az információkat, készségeket, értékeket, kialakíthassák kompetenciáikat, amelyeket a társadalom (vagy annak valamely meghatározó, involválódást kívánó, követelő csoportja, alrendszere, szervezete, rétege, erőszakszervezete) fontosnak tart, vagy éppen tudomásul vesz, valamiképp legitimál (pl. egy meghatározott iskolakép mellett ilyen a kötelességtudás, megbízhatóság, pontosság, altruizmus, demokratikus viselkedés, hűség, kongruencia (hitelesség), bátorság, más iskolakritikák, így pl.: a „rejtett tanterv elmélete” szerint a hipokrizis (képmutatás), a versenyhelyzetben érvényesíthető csalás, a képmutatás, a hűtlenség, alávetettség érzésének elsajátítása⁸ stb.). A másodlagos szocializáció a fejlődés későbbi időszakában zárkózik fel az egyén életében, amikor megjelennek a másfajta világértelmezések, ami a társadalom új metszeteit mutatja és megismertet másfajta hierarchiákkal. E helyen – ellentétben a családdal, ahol sok dolog „alanyi jog volt” – az embert elsősorban a teljesítményei, tulajdonságai, a társadalom valamely alrendszere által neki szánt jövőkép alapján értékeli, és az elvárások, a normák egyre inkább elvonatkoztatódnak a konkrét személyektől. Az iskola speciális feladatai között szerepel a munkamegosztásra való felkészítés, a sokoldalú személyiségfejlesztés és az értékkö-zvetítés intenzifikálása (hatékonyabbá tétele), bizonyos szempontból homogenizálása (Ferge-Gazsó, 1986). További feladatai is vannak e szintérnek: egyrészt a családhoz fűződő érzelmi viszony meglazítása, másrészt a kortárscsoportban történő beválásban

7 Pusztán a szemléletformálás okán jelezzük, hogy csak szocializációs elemnek (és nem közegnek) tekintjük a családi ünnepeket, a családi játékokat, a családi időbeosztást, a szabálykövetés elvárásait stb.

8 Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a különböző, főként XX. századi, olykor meglehetősen radikális iskolakritikai megközelítéseket, melyek bizonyos feltételezések nyomán eljutnak akár a „társadalom iskolátlaniságának” gondolatáig is. Az iskola is egy nagyon változó szervezet és jelenségvilág, funkcióiról napjainkban is homlokegyenest ellenkező teóriák, sőt politikák léteznek. Más a viszonya a „nyitott iskola”, „open education”, community school elméleteinek és gyakorlatának ehhez a bizonyos szocializációs funkcióhoz, ez esetben az iskola nem „hiszi”, hogy erre egymaga képes. Más teóriák az iskolák zárt szigetté szerveződésében látják az emberi közösségek megmaradásának esélyét. Erről részletesebben szólunk később.

való támogatás⁹. Mindemellett a LLL (élethosszig tartó tanulás) és a LWL (lifewide learning, életet átfogó tanulás, a LLL-ben adott tartalmak mint egymásra épülő elemek szervezett rendszere) elméletei e funkciókat kitágítják, olykor messze a tudástranszfer hivatalos üzemén túlra (lásd: később).

Ezen másodlagos szocializációs térhez soroljuk a munkahelyet is, elsősorban azért, mert megítélésünk szerint tartalmi jegyei alapján jellegzetességei ide kötik, másfelől mert bár elfogadjuk az ifjúsági korszakváltás Zinnecker megalapozta elméletét (amely szerint a hagyományos, „lineáris” életutak egyeduralkodó megszűnésében) (Zinnecker, 1993), de az adatok alapján úgy hisszük, hogy a legtöbb fiatal esetében még mindig van egyfajta iskola-munkahely egymásra-épülés.

Kérdés, hogy a családon és az iskolán kívüli kapcsolatok, a baráti, kortársi, szerelmi kapcsolatok lényegüket tekintve mások-e a családi és az iskolai kapcsolatoknál? Tekinthető-e a családon és iskolán túli szocializációs színtér önálló, egységes harmadlagos szocializációs közegnek, azaz lehet-e egységesen és elkülönítetten kezelni az iskolán és a családon túli teret? Van-e szintetizáló szerepe a kortárs csoportnak, tekinthető-e ez külön közegnek vagy csak egy újabb csoportnak¹⁰? Ha igen, mi az a sajátos karakterisztika, amely megkülönbözteti a másik két közegtől (emlékeztetünk: az önálló közeg hármas feltételének a hatókört, az időt – intenzitást és a saját szabályokat – önálló karakterisztikát állítottuk).

További kérdés, hogy van-e mindezen túl még olyan ágens, amely szocializációs közegnek tekinthető? Ide sorolható-e a tömegkommunikáció és az internet meghatározta médiatér? Illeszthető-e az új médiatérre a szocializációs közegtől elvárt hármas ismérrendszer? Van-e ezen kívül más, közegnek tekinthető ágens?

A továbbiakban tárgyalni fogjuk a család (rokonság) viszonyrendszerét mint elsődleges szocializációs közegét, az óvoda-iskola terét mint másodlagos színteret és igyekszünk bebizonyítani a harmadlagos szocializációs közeg létét, valamint megosztjuk kérdéseinket-kétségeinket a negyedleges szocializációs teret illetően és megpróbálunk érvekkel szolgálni további közegek nemlétéről.

II. 5. Egy kis kitérő

Miután szóhasználatunkban a „fiatal” kifejezést használjuk, érdemes mielőbb tisztázni, mit is értünk e fogalom alatt. Az ifjúság (fiatalok) fogalmába – érvényes jogi és szakmai definíciók alapján (pl.: nAgy, 2008; Nemzeti Ifjúsági Stratégia) – a gyerekkortól a fiatal felnőttkor végéig terjedő életszakaszt értjük. Életút alapján fogalmazva: attól az időponttól kezdve, hogy az egyén közvetlen gondviselői és intézményes pedagógusi felügyelet nélkül is részt vehet a „társadalmi élet egyes elemeiben”, vesz igénybe

9 Példaként: az iskola, óvoda szocializációs közegének részeként fogjuk fel, azaz szocializációs elemnek tekintjük többek között, hogy az egyénnek meg kell tanulnia együttműködni másokkal, megfelelnie külső elvárásoknak, kialakítani a viselkedés új szabályait (megosztani dolgokat másokkal, versenyezni), de az is szocializációs elem, ha az iskolaintézmény valamely módon (szándékosan, vagy szándéktalanul) ezzel ellenkező értékeket tartósít.

10 E közeg körvonalazását mind teoretikus (a családon és iskolán kívüli szocializációnak vannak-e olyan közös mozgatórugói, elemei, alapjai, amelyek kapcsán közös jellemzőkkel leírható az), mind praktikus szükségletek (az ifjúsági szakma alapvetéseinek meghatározása) motiválják. Erről később.

szolgáltatásokat, kezdeményez szabadidős, közösségi aktivitásokat, egészen addig, míg éretten ő nem válik más egyének és csoportok felelős gondviselőjévé. A Nemzeti Ifjúsági Stratégia analóg megfogalmazása alapján a kb. 8-12 évesektől a kb. 25-30 évesekig tartozókat értjük az ifjúsági korosztályok tagjai közé, azaz az ifjúsági fókusz – kiterjesztő értelmezéssel – az önmagáért való felelősségvállalástól (a külső hatalom nélküli kortárscsoport szerepének megjelenésétől) a másokért való felelősségvállalásig terjed. Nem tartozik tehát az ifjúsági korosztályok közé az az időszak, amikor a kisgyermekkel kapcsolatba kerülők elsődleges feladata a védelem (és csak ezután következhet bármifajta fejlesztési feladat), csak az ezen időszak utáni és a felnőttkor közötti életszakasz tekintjük ifjúkornak.

A korosztályon belül az életszakaszokat tekintve három felmerülő legfőbb kérdésfeltevés-típus, problémahelyzet kapcsán tehetünk különbséget, így nagyjából a következő három viszonylag homogén korcsoport írható körül (a három korcsoport jórészt megfeleltethető Erikson lapangási szakaszával, serdülő és fiatalkorával és fiatal felnőttkori felosztásának):

- a biológiai éréstől tartó gyermekkor (kb. 8/12 éves kortól – kb. 14 éves korig), ahol első sorban a játékok, szerepjátékok kapcsán szólítható meg az egyén.
- a biológiai éréstől a pszichés éréstől tartó serdülőkor (kb. 14 éves kortól – kb. 18 éves korig), ahol tulajdonképpen saját létük alapkérdéseivel szembesülnek (élet értelme, hálál, szerelem, barátság, szabadság, autonómia stb.) az egyének.
- és a pszichés éréstől a szociológiai éréstől, a fiatalkor végéig tartó fiatal felnőttkor (kb. 19 éves kortól – kb. 25/30 éves korig), ahol leginkább a posztadoleszcencia jelenségével, a lakhatás, továbbtanulás, munkával, párválasztással, családalapítással kapcsolatos problémafelvetésekkel találkozhatunk.

Miután számos dokumentumban és intézmény esetében inkoherens fogalomhasználat érhető tetten¹¹, ezért az alábbi konvenció bevezetését javasoljuk: a gyerekek¹², serdülők¹³ és fiatal felnőttek¹⁴ korosztályait mint társadalmi nagycsoportot együttesen ifjúsági

11 Gyermek- és Ifjúsági Alapprogram, de ifjúságsegítő; Nemzeti Ifjúsági Stratégia, de Gyermek- és Ifjúsági Főosztály stb.

12 Jobb szóhasználat híján szándékolt a különbségtétel a gyermek (a 8-12 éves kortól 14 éves korig tartó ifjúsági korosztály) és a gyermek (0-18 év közötti, nemzetközi dokumentumokban speciális védelemben részesülő korosztály) között. A 0-8/12 éves korosztály elnevezésére a kisgyermek szót javasoljuk.

13 Számos serdülőkor elmélet pl.: a rekapituláció, vagy arousal-ú alapú fajfejlődési állomások ismétlése, látott már napvilágot, ugyanakkor azon túl, hogy ez egy egyedi fejlődési szakasz, egységes elméleti keret máig nincs (Cole, 1997), annyi vélhetőleg kijelenthető, hogy a serdülőkor kezdete a nemi érettségtől számítható (Andorka, 2006).

14 A megnövekedett várható élettartam miatt kitolódott „keresési” időszak okán a felnőttkor elé még egy életszakasz ékelődik be az ún. posztadoleszcencia (Zinnecker, 1993). Az ezen szakaszban lévők még nem teljesen függetlenek a szülői háztól, s bár már nemileg érettek, de anyagilag és szociálisan még nem függetlenek: pszichológiailag és biológiailag már igen, de szociológiailag még nem felnőttek, helyzetük konfliktusos és kooperációs helyzetben sem leírható a más korosztálybeli jellemzőkkel (Keniston, 2006; Vaskovics, 2011). Zinnecker szerint az ifjúsági korszakváltás kapcsán két ifjúsági korszakról beszélhetünk: az egyik az indusztriális (ipari) társadalomra jellemző átmeneti ifjúsági, a másik pedig a posztindusztriális (szolgáltató) társadalomra vonatkozó iskolai ifjúsági korszak (Zinnecker 1993). Míg az átmeneti korszakban egy korlátozott ifjúsági életszakaszról beszélhetünk, ez esetben minél korábban munkába kell állni, a korszak elsődleges célja a szakma megszerzése, s ezután hamar a házasság és az első gyermek következik, addig a posztindusztriális társadalomban az ifjúkor egyre inkább kitolódik, ami összefügg az iskolai idő megnövekedésével. A posztadoleszcencia jelenséget igen látványosan ragadja meg a kapunyitási pánik

korosztálynak, ifjúságnak, fiatalságnak, egyes számban fiatalnak, ifjúnak, többes számban fiataloknak, ifjaknak nevezzük. Az ifjúsági korosztályi értelmezést megelőző kort ezentúl kisgyermeknek hívjuk, míg az ezt követőt gyerekeknek.

Az emberi életút első szakaszainak osztályozására más, általában korábbi, elsősorban fejlődéslélektani iskolák az újszülöttkor – csecsemőkor – kisgyermekkor – gyermekkor – serdülőkor – ifjúkor – felnőttkor „skálát” alkalmazták. A valóban releváns fiziológiai változások regisztrálásán túlmenően (ilyen a pubertás „hormonális forradalmának” jele) az életkori szakaszolásokat rendre „társadalmi konstruktumoknak” is tekinthetjük. Ilyen művelődéstörténeti argumentációk (értrendszerek) közt tartják számon a „beavatási szertartások”¹⁵ – és ezek modern megjelenési formáinak – kultúránként eltérő idejét.

Milyen szépen fogalmazott – egyébként éppen a nevelés és szocializáció összefüggéseit szem előtt tartva Karácsony Sándor: „...együtt játszom a *kisgyerekekkel*, apja-anyja tudok lenni a játékközösségben. Együtt dolgozom, együtt gyűjtök a nő *gyermekcsapattal*, testvére, vezetője vagyok neki a munka közösségében. Együtt élem a törvényt a *serdülők* rendjében, mert tudom, hogy fogadalomközösségünkben óhatatlanul ideáljává kellennem. Végül együtt értékelem át vele a világot, ha *adoleszkál*, mert én vagyok a barátja világnézeti közösségünkben s befejezésképpen ha megnő, vele együtt hiszek a problémává vált törvény új megfogalmazású érvényében, a reformban, mert ez az igazi nevelő igazi viszonyulása az igazi növendékhez” (Karácsony, 1942).

A beavatásoknál példaképp hosszan sorolhatjuk az „érettségit” mint egyfajta érettség-rituálét, de hazánkban még a múlt század hatvanas éveiben is a nyolcadik, illetve a „nyolcadikból való kimaradás” volt ez a szakaszhatár (a parasztlányok kisvártatva rendre oltár elé is álltak), vagy sokáig a katonáskodás utáni leszerelés időpontja jelezte a férfivá válás idejét (azon kultúrákban, ahol sorkatonaság létezett, létezik), de ilyen az első fizetésnap i cukrászda/berúgás szimbolikája is. A nagy gazdasági-társadalmi korszakváltások-újrendeződések éppen ezeket a hagyományalapú konstrukciókat zilálják szét.

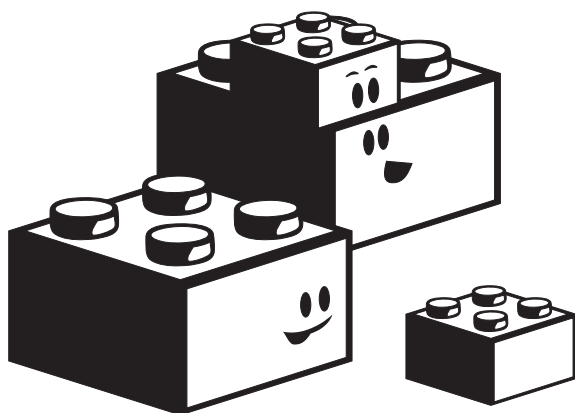
Különböző magyarázatok születtek (ingergazdag környezet, egészségesebb-fehéredésűbb táplálkozás stb.) arra, hogy a nemi érettség, a pubertás általában korábban jelentkezik a népességben (akceleráció). A hirtelen felnőtté válás – egyes kultúrákban a klasszikus gyermekkor, kamaszkor – kimaradása, átugrása strukturálja át a családot, másutt a biológiai érettség és a társadalmi érettség közti olló már-már végzetes nyílása. Hiába érett már sok szempontból a gyermek, a társadalom nem hajlandó, nem képes őt új nemzedékként elfogadni, nem ad módot új család alapítására, munkavállalásra: inkább „visszakényszeríti” felnőtt gyermekként a családi kötelekbe. (A Csehov-drámákban jelenik meg először ez a felnőtt nem tudó öregdiák karaktere, a XX. századi drámairodalom aztán megteremti a leszakadni nem tudásában frusztrált, extrém, deviáns világokba kivonuló „dühöngő ifjút” – a kifejezést az angol J. Osborne 1956-ban írt nagyhatású drámájától kölcsönöztük. S hol voltak még ekkor a Hair hippijeik!)

fogalma (Sólyom, 2011).

15 Sajátos példaként említhető a Waldorf-pedagógia atyja, aki ragaszkodott az úgynevezett 7 éves ciklusokhoz, ahol spirituális alapokon a testi átalakuláshoz a „lélek tereinek” változását rendelte hozzá.

Persze arról a jelenségvilágról is szólnunk kell, melyben óvodásgyerekek, sőt babakocsiban tolt csecsemők hétköznapi ruházata Barbie és párjának legfrissebb divatját követi, vagy a legújabb filmsiker reklámtárgyai veszik körül őket, ezek jelennek meg bilin, poháron, pólón, tolltartón. E külsőségekhez az a koraérettség társul, amely – elsősorban a média jóvoltából – a halálhoz és a szexualitáshoz olyan közel hozza a gyerekeket, melyekről évszázadokkal korábbról szólnak a feljegyzések – a később bemutatásra kerülő „libalegelőn” a parasztgazdaság szálláshelyein megtapasztalhattak a „klasszikus gyerekkor” korszaka előtti időben. Ezen tünetekre született meg a „gyermekkor halálának” teóriája (Buckingham, 2002; Postman, 1994), amely szerint el is tűnt a nemzedékek életéből az „igazi” gyerekkor. A babakocsiból, az óvodai balagásból immár az uniformizált „kisfelnőtt” lép ki, bár valójában a hozzáférésük a felnőttvilág élményeihez mégiscsak korlátozott (anyagi és pszichoszociális okokból is, hiszen a felnőtteknek való javakból mégse részesednek olyan könnyedén; és mert mégsem várhatjuk el tőlük a rómeói izzású szerelmet). Egyszerre érettebbek és éretlenebbek. A különböző érettségi dimenziók (biológiai – szociális) közti olló nyílása drámai feszültségek forrása. A hivatkozott eredeti Shakespeare-drámában is voltaképpen serdülőkről van szó: az újabb rendezések erre hegyezik ki a tragédia értelmezését, a magukra hagyott kamaszok nem tudnak mit kezdeni korán támadt szerelmi érzéseikkel, pontosabban a társadalom sem felkészült még ennek fogadására. Az új rendezésekben Lőrinc barát, mint egy rosszul felkészült szociális munkás téblábol a szerelmes ifjak közt, s az ő szakszerűtlen ötletei alaposan hozzájárulnak a tragédiához.

III. A VÁLTOZÁSOK SODRÁBAN – A CSALÁD



III. A VÁLTOZÁSOK SODRÁBAN – A CSALÁD

A családról sokunknak Arany János megkapó verses elbeszélése jut eszébe először (Nagyszalontán máig mutogatják azt a bizonyos eperfát). A munkából hazatérő apa, a gyerekeinek kenyeret szelő édesanya, a különböző életkori feladataikkal biztonságban megküzdő gyerekek, vendégszerető porta.

Arany János: Családi kör

Este van, este van: kiki nyugalomban!
Feketén bólingat az eperfa lombja,
Zúg az éji bogár, nekimegy a falnak,
Nagyot koppan akkor, azután elhallgat.
Mintha lába kelne valamennyi rögnek,
Lomha földi békák szanaszét görögnek,
Csapong a denevér az ereszt sodorván,
Rikoltoz a bagoly csonka, régi tornyán.

Udvaron fehérlik szőre egy tehénnek:
A gazdasszony épen az imént fejé meg;
Csendesen kérődzik, igen jámbor fajta,
Pedig éhes borja nagyokat döf rajta.
Ballag egy cica is - bogarászni restel -
Óvakodva lépked hosszan elnyult testtel,
Meg-megáll, körülnéz: most kapja, hirtelen
Egy iramodással a pitvarba terem.

Nyitva áll az ajtó; a tüzelő fénye
Oly hivogatólag süt ki a sövényre.
Ajtó előtt hasal egy kiszolgált kutya,
Küszöbre a lábát, erre állat nyújtja.

Benn a háziasszony elszűri a tejet,
Kérő kis fiának enged inni egyet;
Aztán elvegyül a gyermektársaságba,
Mint csillagok közé nyájás hold világa.

Egy eladó lány a tűzre venyigét rak:
Ő a legnagyobb s szebb... a hajnali csillag.
Vasalót tüzesít: új ruhája készen,
Csak vasalás híja,... s reggel ünnep leszen.
Körül az apróság, vidám mese mellett,
Zörgős héju borsót, vagy babot szemelget,
Héjából időnként tűzre tesznek sokat:
Az világítja meg gömbölyű arcukat.

A legkisebb fiú kenyeret kér s majszol;
Üszköt csóvál néha: tűzkigyókat rajzol.
Olvas a nagyobbik nem ügyelve másra:
E fiúból pap lesz, akárki meglássa!
Legalább így szokta mondani az apjok,
Noha a fiú nem imádságon kapkod:
Jobban kedveli a verseket, nótákat,
Effélet csinálni maga is próbálgat.

Pendül a kapa most, letev é gazda;
Csíkos tarisznyáját egy szegre akasztja;
Kutat az apró nép, örülne, ha benne
Madárlátta kenyér-darabocskát lelne.
Rettenve sikolt fel, amelyik belényul:
Jaj! valami ördög... vagy ha nem, hát...
kis nyúl!

Lesz öröm: alunni se tudnak az éjjel;
Kinálják erősen káposzta-levéllal.

A gazda pedig mond egy szíves jó estét,
Leül, hogy nyugassza eltörődött testét,
Homlokát letörli porlepett ingével:
Mélyre van az szántva az élet-ekével.
De amint körülnéz a víg csemetéken,
Sötét arcúerdői elsimulnak szépen;
Gondúzó pipáját a tűzbe meríti;
Nyájas szavu nője mosolyra deríti.

Nem késik azonban a jó háziasszony,
Illó, hogy urának enniavalót hozzon,
Kiteszi középre a nagy asztalszéket,
Arra tálalja fel az egyszerű étket.
Maga evett ő már, a gyerek sem éhes,
De a férj unszolja: „Gyer közelebb,
édes!”
Jobb ízű a falat, ha mindnyájan esznek, -
Egy-egy szárnyat, combot nyújt a kicsi-
nyeknek.

De vajon ki zörget? „Nézz ki, fiam Sára:
Valami szegény kér helyet éjtszakára:
Mért ne fogadnók be, ha tanyája nin-
csen,
Mennyit szenved úgy is, sok bezárt
kilincsen!”
Visszajő a lyánka, az utast behíván.
Béna harcfi lép be, sok jó estét kíván:
„Isten áldja meg a kendtek ételét is,
(Így végezi a szót), meg az emberét is.”

Köszöni a gazda: „Része legyen benne:
Tölts a tálba anyjok, ha elég nem lenne.”

Akkor hűja szépen, hogy üljön közelébb -
Rá is áll az könnyen, bár szabódik elébb.
Éhőket a nagy tál kívánatos ízzel,
Szomjukat a korsó csillapítja vízzel;
Szavuk sem igen van azalatt, míg esznek,
Természete már ez magyar embereknek.

De mikor aztán a vacsorának vége,
Nem nehéz helyen áll a koldus beszéde;
Megered lassanként s valamint a patak,
Mennél messzebbre foly, annál inkább da-
gad.
Beszél a szabadság véres napjairul,
S keble áttüzesül és arca felpirul,
Beszél azokról is - szemei könnyben úsznak -
Kikkel más hazába bujdosott... koldusnak.

Elbeszéli vágyát hona szent földére,
Hosszu terhes útját amíg hazaére.
Az idősb fiú is leteszi a könyvet,
Figyelmes arcával elébb-elébb görnyed;
És mihelyt a koldús megáll a beszédben:
„Meséljen még egyet” - rimánkodik szépen.

„Nem mese az gyermek,” - így feddi az apja,
Rátekint a vándor és tovább folytatja:
Néma kegyelettel függenek a szaván
Mind az egész háznép, de kivált a *leány*.
Ez, mikor nem hallják, és mikor nem látják,
Pírulva kérdezi tőle... *testvérbátyját*.
Három éve múlik, hogy utána kérdez,
Még egy esztendő vár, nem megy addig
férjhez.

Este van, este van... a tűz sem világít,
Kezdi hunyorgatni hamvas szempilláit;
A gyermek is álmos, - egy már alszik épen,
Félrebillent fejjel, az anyja ölében.
Gyéren szól a vendég s rá nagyokat gondol;
Közbe-közbe csupán a macska dorombol.
Majd a földre hintik a zizegő szalmát...
S átveszi egy tücsök csendes birodalmát.

Vagy egy másik – még ősi – modell dolgozik emlékeinkben? A téli napforduló ünnepéhez közeledve a Kisdedet óvó „iruló-piruló” Mária, az aggódó József, a já-szol, a kedves jószágok és az újszülött előtt hódoló vendégek. Ez lenne a család képe számunkra? Vagy modernebb változatai? Szabó Lőrinc esetei Lócival? Vagy a szoba-konyha barátságos párja Zelk Zoltán közismert verséből?

<p>Zelk Zoltán: Este jó, este jó</p> <p>Este jó, este jó este mégis jó. Apa mosdik, anya főz, együtt lenni jó.</p> <p>Ég a tűz, a fazék víznótát fűtyül bogárkarika forog a lámpa körül.</p> <p>A táncuk karikás, mint a koszorú, meg is hal egy kis bogár: mégse szomorú.</p> <p>Lassú tánc, lassú tánc táncol a plafon, el is érem már talán, olyan alacsony.</p>	<p>De az ágy, meg a szék messzire szalad, mint a füst, elszállnak a fekete falak.</p> <p>Nem félek, de azért sírni akarok, szállok én is mint a füst, mert könnyű vagyok...</p> <p>Ki emel, ki emel ringat engemet? kinyitnám még a szemem, de már nem lehet....</p> <p>Elovadt a világ, de a közepén anya ül és ott ülök az ölében én.</p>
--	---

A pszichológia azt is tudja, hogy a gyermek egészséges fizikai-mentális-pszichés fejlődéséhez ilyen család dukál, férfias minta a helytállásról, gyöngéd-átölelő anyai szeretettel.

A pszichoanalitikus Freud persze sokat írt arról, hogy ennyire mégsem szép a „leányzó fekvése”. Ismerhetjük Franz Kafka segélykiáltását a rideg apa ejtette gyógyíthatatlan sebekről (*Levél apámhoz*).

Vagy említsük a nagy családregényeket, a XIX. századi francia irodalomból, Balzac *Emberi színjátékát* – a magyar olvasó leginkább a lányai által hűtlenül elhagyott Goriot apó történetét ismeri ebből, vagy Zola *Rougon-Maquart család* néven olvasható hatalmas regényfolyamat. Az első világháborús tragédiáig vezeti családtörténetét Roger Martin du Gard *Thibauld családja*. Bár ma kevesebben olvassák, valamikor kultikus példázata volt a regényírói realizmusnak Gorkij *Artamónovok*-ja. Sajátos egybeesés mindegyik esetben, hogy ezek a „romlás” és a „bomlás” történetei. A családalapító ősök valóságos heroszok, s nemzedékről nemzedékre sorvad erkölcsi tartásuk, összetartozásuk. Szigorú kapitalizmuskritika áll ezekben a regényekben, a hagyományos családmodell eresztékei roppanóban. S míg „a karaván haladt”, a válságkritika csak fokozódott. Újabb rémtörténetek készültek akár a makrotársadalomról, akár a családok mikrovilágáról.

Család, családi élet az is, melyet Konrád Györgynek a hatvanas évek végi Magyarországról szóló tudósítása, *A látogató* örökített meg: „...Söröskorsójával villamoskalauz áll meg előttem. Leemeli tányérsapkáját, kopasz fején szilva nagyságú duzzanat. Ujjheggyel simogatja, várja, mit szólok hozzá. Bár tudom, a fiától kapta, illemből megkérdem, hogy jutott hozzá. „Saját lyukasztómmal ütött meg. El tudja ezt képzelni?” El tudom. Fél éve járhattam náluk, a kalauz a konyhakövön nyögött, a fiú akkor ütötte le először. Halogatta ezt a fordulatot, heteken, hónapokon át csövezett előtte, építőállványok nádpallóin, egymás mellé tolt betongyűrűkben, Duna-parti homokládákban, oldalvágányra tolt vagonokban aludt, hogy apját elkerülje. Gumikötéllel gyakorlatozott, tudta már, hogy erősebb, ezért, ha meghallotta hazadülöngelő apja fenyegető dünnögéseit, az összecsapás elől kilépett a földszinti lakás ablakán. Egy idősebb rendőrnek igazoltatáskor azt mondta: nem bánna, ha letartóztatnák: attól tart, hogy agyonüti az apját. „Jó”, mondta a rendőr, az őrszobán kenyeret és húst tett elé, a rádiót csavargatta, s közben elmesélte, hogy ennyi idős korában ő is meg akarta ölni az apját, de valahogy nem került sor rá, most pedig eltartja. Védekezésre mutatott egy karcavaró fogást a fiúnak, ha muszáj, használja, de lehetőleg ne üsse meg apját. Másnap a kalauz a szokásosnál is kellemetlenebb volt: elhatárolta, feljeleníti családját, mert felesége, lánya és fia hármában szeretkeznek. Apró jelekből minduntalan erre következtetett. „Ahogy kiteszem a lábam, összefeküsztek”, néha sírdogált is emiatt, duzzasztotta mérgét. Olykor kuncogni kezdett, „álmodban kiheréllek”. Egy este részegen erősködött: csinálják csak őelőtte, ha távollétében disznólkodnak, most ne szégyelljék, s tépdetni kezdte feleségéről és lányáról a ruhát. Mellüket csipkedte, az ágyra lökte, a keze fejével pofozgatta őket, de fél szemmel fiát leste. Nem nyúlt hozzá, várta, hogy beavatkozzon. De ahogy megmozdult, szájon vágta, ütötte, ahol érte, őt: csak őt. A csavaró fogás eredményes volt, a kalauz előregörnyedve letérdelt, és ordított. Rossz volt hallgatni, fia tenyérrel nyakszirtén ütötte. Negyedóra múlva kopogtam be hozzájuk, a kalauz még a földön feküdt, mint aki agyrázkódást szenvedett. Nyögdecse, s kezébe temetve arcát árulkodott. Az esti műsorokhoz azonban, bár fél év óta már csak ő marad alul, s a többiek együttesen rugdalják, változatlanul ragaszkodik. Véletlenekkel magyarázza vereségeit, s fogadkozik, hogy még fölülkerül. Fenyegetően, kihívóan odatartja arcát a fiú elé, s az egyre pontosabban, egyre irgalmatlanabban üti. „Magát kiszámolták”, mondom neki. „Beleőrül, ha nem hagyja abba a mókáit.” Szeretném megértetni vele, hogy megbukott, s vonuljon ki méltósággal a szorítóból. „Egy apát nem lehet megbuktatni”, mondja sírósan, és öklével verdesi a söröskancsóját. Odakönyököl egy félszemű óriás, és megjegyzi: „Istent is meg lehet buktatni. Téged? Téged el lehet fújni.” Fúj egyet. A kalauz felteszi elcsúfított, gumós fejére a tányérsapkát, és hazabaktat, gondolom: leütni magát.

Annyi „haszna” mindenesetre volt ennek a válság-életérzésnek, hogy a megszülető tudományok sorra fordultak a kérdés felé. Az erősödő pszichológia mellé megszületett a szociológia családdal foglalkozó ága, s talán még izgalmasabb volt az új tudomány, a „kulturális antropológia” módszere, hiszen ráirányította a figyelmet olyan társadalmak és családképek iránt, amelyeket korábban ez európai ember nem ismert, vagy borzadva „nem ismert el”, s muszáj volt megismernie. Muszáj volt megismerni, mivel az új népvándorlásban – először a repülőgép, majd a televízió, végül az internet jóvoltából – ezek a kultúrák „beköszöntek az ablakon”. A szó szoros értelmében is, hiszen immár a sokáig elzárt közép-kelet-európai (s bármily furcsa, de alapvetően a nyugati kultúrákhoz képest konzervatívabb) világban is kritikus tömegben jelentek meg új összetételű, igazán „vegyes” házasságok, vagy korábban nem tapasztalt migráns kolóniák színesítették a modern-posztmodern ember tapasztalatait.

Ne feledjük, a modern Magyarország a XIX. században szintén ilyen multikulturális talajon jött létre, a zárt etnikai közösségek a városiasodásban feloldódtak, először tragikus, később elismert szerelmek hoztak létre új, immár kevert kultúrájú családokat, ahol a gyerekképek, apaszerepek, családi munkamegosztásról alkotott ideológiák is ötvöződtek.

A kutatások rendre felfedeztek olyan családmodelleket – természeti népeknél, az euroatlanti civilizációba másképp, megkésve integrálódó közösségeknél –, amelyek a magántulajdon kialakulása előtti világról szóltak. Ezen egzotikum iránti borzongásból lassan-lassan valóságos tudomásulvétel lett. Kiderült, hogy a maga módján, a maga területén funkcionális volt a bonyolult csoportházasságokban élő törzs is az óceániai szigeten, s a saját társadalom-fenntartóerejét illetően teljességgel erkölcsös is.

A magántulajdont legalább mikroszinten felszámoló életreformokat szorgalmazó kritikák nyomán a XX. század különböző ciklusaiban – az előbbi mintákra is némiképp emlékeztetve – új meg új együttélési, utódnevelési formák jöttek létre például: a kommunák vagy az izraeli kibucok. Ez utóbbi közösségek alapító atyái és anyái együtt törték fel az ugart, teremtettek fedelet maguknak, s a javakból való közös, egyenrangú részesedés ethoszától vezérelve legalább két nemzedéken át vállalták a munkamegosztásban is a rotáció elvét (fizikai munkások, háztartásban dolgozók, irodisták, tanítók stb. mind-mind szigorú váltásban lehettek). S eképp nevelték együtt „ügyeletes anyákként” a kibucok gyerekházaiban mindenki gyermekét¹⁶.

De említhetjük a zsidó-keresztény kultúrkörön túli példánkat, ahol a muszlim társadalom többségében sokszor több feleséggel alkotott a férfi családot, de akár az ezen a kultúrkörön belüli mormonokat, ahol ugyancsak nem a páros kapcsolat a megszokott.

Láthatjuk tehát, hogy a „párkapcsolat”, a család fogalma jóval sokszínűbb, mint ahogy egy adott helyről látszik. Nézzük meg, sokszínűbb-e az időben is.

III. 1. Család a történelemben¹⁷

A spártai anya kemény parancssal küldte ütközetbe fiát: adta át a pajzsot a hagyomány szerint, mely azt jelentette: győztesen vagy holtan várja vissza őt. De az antik tragédia spártai hősnői mégiscsak egészen modern anyai érzésekkel siratják elveszett gyermekeiket! S mégiscsak eszünkbe jut – a korai családok érzelmi telítettségének igazolására – például Molnár Anna közismert magyar népballadája, aki a haramia által elrabolva is visszaszökik kicsi fiához, hogy megszoptassa. S hát ki vonná kétségbe az Ómagyar Mária-síralom címen elhíresült, első magyar nyelvű versünkben áradó anyai érzelmeket („volék sírolm tudotlan...”)?

16 Az is tény, hogy a kibucok „bennszülöttjei” – nagyjából a harmadik nemzedék képviselői – szépen lassan, óvatosan visszatértek-rátértek a nukleáris család életmódjához. Nagypák magukhoz ölelhatték unokáikat saját lakásukban.

17 Bodonyi-Busi-Hegedűs-Magyar-Vizelyi alapján

Az ókor, majd a középkor családfogalma egész más volt, mint ma. A népvándorlások korában a szállás és a szállás védelmének alapegysége volt – néhány, matriarchátust idéző példától eltekintve – a családfőhöz rendelt hadinép. A jobbagycsalád a gazdaság szükségleteinek rendelődött alá. A családba gyakorlatilag beletartoztak a mester, a felesége, az alkalmazottak, segédek, tanoncok, inasok, cselédek, szolgálók, rokonok, fattyak, gyerekek mintegy másfélutcat fő. A család tulajdonképpen a háznép (udvartartás, klán, nemzetség) volt, ami az egymással vérségi vagy függőségi kapcsolatban állók együttese. A munkát közösen végezték, ezért cserébe az ellátást és a biztonságot kapta a háznép tagja. (A nemesi család értelme sem a mai família, hanem az apai ági rokonságban álló, egy őstől vér szerint leszármazók összessége volt).

„Egy familiához számláltatnak mindazok, akik magoknak külön nem főznek, együtt tápláltatnak és egy asztalon, kenyéren élnek, akár ezek házasok legyenek, akár nem” (idézet az 1784-7 népszámlálási utasításból)

A nagycsalád kora-középkorra emlékeztető emléke igen sokáig fennmaradt a palóc vidékeken, s a maga módján kimutatható a szegénység-társadalomként élő cigány-roma közösségekben.

Néhány mikroklímában városias körülmények közt is megmaradtak ezek a hagyományok – a balkáni, kaukázusi vagy keleti városok lakótelepi viszonyai közepette is megtapasztható a nagycsaládra emlékeztető életforma.

A hagyományos életmódjukban megmaradt cigány családok megfigyelhető eltérő családi szocializációja elsősorban szociális és nem etnikai kérdés. Eltérő a nem cigány családoktól a szociális ingerek gazdagsága – az újszülött körül az egész család és szomszédság mozog, gondozzák, így alig van nyoma a gyermek körüli munkamegosztásnak. A családi élet strukturálatlansága miatt az időélmény, időfogalom nem, vagy csak alig alakul ki. A gyermeket alapvetően nem trenírozják s kimarad az életükből a szeparációs félelem és a dackorszak. Ez kihat az önkontrollra irányuló képességekre is. Szabadabban, nyíltabban fejezik ki érzéseiket, de életükben kevesebb a rendszer – otthon mindig történik valami, gyakran emiatt kitolódik a lefekvés, és esetlegesebb az iskolába való felkészülés. Gyakorta hiányzik – vagy archaikusabb, naivabb formákban él – a történelem, a történelemtudat, a nemzettudat, a hazatudat, és jellemző az írott emlékek hiánya. A szabályok sajátosak, általában csak a saját közösségükre vonatkoznak, és kisebb szerepe van a magántulajdonnak. Jellemző az endogámia és korai párválasztás, az apaközpontúság, az idősek tisztelete, a kolónián belüli testvériség, de az azon kívülitől történő szeparáció, valamint a korlátozott nyelvi kód használata is.

A XVI-XVIII. századra alakult ki az újkori – szekularizált (az egyháztól leváló) –, polgári család, elsősorban a reneszánsz, a reformáció és a megjelenő, erősödő polgári eszmearamlatok hatására (Pukánszky-Németh, 1996). A gazdasági fejlődés eredményeképp átalakuló társadalmi viszonyok megnövelték a kapcsolatnak az elsősorban nem gazdasági, hanem szeretetalapúságát, kialakult a romantikus szerelem, a másik fél elismerése, az érte való rajongás eszményképe. Eközben a nő feladatává vált a magánélet gondozása, az otthon és az érzelmi kötődés kialakítása, a férfi pedig a család nevében történő

racionális cselekvés. Az apa képviselte a családot és családon belül csaknem korlátlan hatalommal rendelkezett: jogosult volt dönteni a gyerek neveléséről, a házasságáról, a pályájáról. Még ekkortájt sem volt ritka, hogy egy asszony egy házasságban 15-20 szülést élt végig. Szerencse kellett hozzá, ha ő maga életben maradt, nem nyomorodott meg, s az is szerencse volt, ha e szülések nyomán 2-3-4 gyermek felnőhetett, életben maradhatott. Sokan már a gyermekágyban elhaltak, sokat vitt el kisgyermekkorban járvány, vagy ért végzetes baleset. Kegyetlen, de úgy is mondhatjuk, hogy ez „bele volt kalkulálva” az emberöltőbe. Olyannyira, hogy gyakran az egymást követő gyermekek azonos nevet kaptak a keresztségben, legyen legalább egy, aki az anyja, apja nevét továbbviszi.

A XIX. századra az urbanizáció, a tömeges (nagy)városiasodás hatására jelent meg a gyerekszoba. Ezek kezdetben kis lukak voltak, sokszor nem is a gyermeki igényeket szolgálták, hanem a gyermeket tartotta távol a szülők szexualitásának látványától.

A gyerekkor mindazonáltal önálló árucikké vált, ekkortájt jelent meg iparszerűen a gyerekjátékok piaca. A zárt, otthonközpontú kiscsalád levált a nagycsaládról és ezen kiscsalád lett a gazdaság alapja és a kultúra átörökítésének letéteményese. Egyre nőtt az együtt, bár nem egymással töltött idő (bár itt különbséget kell tenni mennyiségi-kvantitatív és minőségi-kvalitatív együtt töltött idő között), ugyanakkor általánossá vált a monogámia elvárása a férfitől is, miközben általánossá vált a monogámiából való kibúvás lehetősége is (meghatározott társadalmi csoportokban a szeretők, illetve a prostituáltak hozzátartoztak az elvárt életminőséghez, s immár a közösség ítélte el erkölcsileg, nem a férfira tekintő és emiatt megkövezett özvegyasszony. Így történik ez a híres görög regényben, filmben: a Zorbában is).

Az ipari forradalom következményeként egyre kisebb lélekszámú közösség volt képes az önellátásról gondoskodni, s nem volt szükséges (olykor nem volt lehetséges) már a több generáció együttes jelenléte; illetve a specializáció hatására a lakó- és munkahely szétvált. (A városba költöző, az iparban szerencsét próbáló férfit, majd az őt követő feleséget a nagyszülők már nem, vagy alig követték.) Elterjedt az ún. nukleáris- vagy magcsalád. Nukleáris vagy magcsaládnak az a formáció tekinthető, amelyből bárkit „elvéve” már nem beszélhetünk családról, azaz a magcsalád eredeti jelentése az, ha csak két generáció él együtt, amely egyenesági leszármazási kapcsolatban van egymással. Mára ez utóbbi kitétel szükségessége is kérdésessé vált. A nukleáris család elterjedésének folyamatát erősítette a városiasodás „házból lakásba” trendje, valamint a modern építkezési szokások (gyári kolónia, kislakás, panel stb.) kialakulása.

A közoktatás és közegészségügy, ha igen hézagosan is, a dualizmus korában épült ki. A külvárosi telepek, a nyomor, a kosz felszámolása azonban évtizedekbe került, nemegyszer megküzdve azzal a szemlélettel, hogy azok tehetnek arról a helyzetről, amelyben vannak, akik odakerültek, sőt, akik odaszülettek. Rengeteg tudósítás született a koldusok, utcagyerekek, szegények mindennapjairól. Ezidőtájt a tankötelezettség a 12. évet követően megszűnt, de már ennél fiatalabbak is sokszor dolgoztak. Az 1872-es Ipartörvény szabályozta, hogy a tanonc 14 éves koráig napi 10 órát, utána pedig 12 órát dolgozhatott (Gelencsér, 2004). Az élve születettek kevesebb, mint fele (47%-a) élte meg a tizedik életévét; ugyanekkor Svédországban 85%-uk, de Ausztriában is kétharmaduk élt meg hasonló kort (Ellen, 1976). A születéskor várható élettartam 30 év alatt volt (29,4). Az 1870-es években meghoztak ugyan bizonyos, a csecsemő- és

gyermekhalandóság elleni intézkedéseket (pl.: bevezették a kötelező himlőoltást), de a 20. század kezdetén a várható élettartam így is csak 37 évre emelkedett. A gyerekek gyógyítását általában javasasszonyokra bízta, így nem csoda, ha a csecsemőhalandóság ilyen magas volt. Ehhez az is hozzájárult, hogy gyakorlatilag kereskedelmi szinten működött a lelencgyerekek dajkához adása, akik sokszor megölték vagy hagyták meghalni a gyerekeket, a kegyetlen eljárást angyalcsinálásnak nevezve. Ezt megakadályozandó, 1901-ben a gyermekvédelmi törvény mondta ki, hogy az elhagyott gyermeknek joga van az állami gondoskodásra, s pár éven belül megkezdődött a gyermekmenhelyek országos hálózatának kiépítése (Franciaországban ez 1793-ban indult el). A beszámolók szerint a legszembetűnőbb a „rikkancs” gyerekek látványa volt. Amikor a kormány engedélyezte a lapok utcai árusítását, „mezítlásos gyerkőcök” és „szurtos kislányok” lepték el az utcákat. Bár eredetileg az alsó korhatár 14 év volt, az első világháború idején engedélyezték akár a 10 évesek éjszakai lapárusítását is. Persze munka mellett ezek a gyerekek már nem, vagy kevésbé jártak iskolába, megkeresett jövedelmük pedig nemhogy nem vetekedett az amúgy sem magas felnőtt bérekel, de éhen halni is alig volt elég.

A ma hagyományosnak nevezett családmódel a XX. század terméke. Bár kevesebb az együtt töltött idő, de ennek jórésze már minőségi jellegű: ebédek, beszélgetések, utazások, ünnepek. A kapcsolat alapja az érzelmi kötelék. A családfő elsődleges feladata a pénzkereset, az anyagi biztonság megteremtése, míg az anya feladata az otthon harmóniája, a gyerekek nevelése, a társadalmi életben a család reprezentálása.

A modernizáció azonban nem állt meg ennél a pontnál. A szekularizáció, individualizáció, emancipáció mentén történő fejlődés posztmodern társadalmá, a női karrier lehetősége, a munkavállalás makrotársadalmi és családi szükséglete-gazdasági egyenlősége, a szexuális jogok kiteljesedése – szexuális tabuk leomlása, más egyenlősítő ideológiák (feminizmustól a kommunizmusig) – a család fogalmát ismét erős átalakításra kényszerítette, mégpedig arra, hogy megszűnjön az egyetlen családmódel primátusa, az egyetlen minta érvényessége és helyébe minták sokasága lépjen. A családon belüli munkamegosztás is változik, egyedivé válik, s a hagyományosnak mondott szerepek is keverednek. Megjelennek az új családmódellek/állapotok: az elvált szülő, nevelőszülő, nevelő nagyszülő, egyedülálló nő, egyedülálló férfi (szingli státuszok), az egynemű női kapcsolat, az egynemű férfi kapcsolat, az anya és új partnere, az apa és új partnere, az örökbefogadott helyzet, a bejegyzett vagy be nem jegyzett élettársi viszony, a hagyományos házasság stb. A hagyományos család mellett párhuzamosan jellegzetessé váltak az „alternatív” életstratégiák és családmódellek, olyannyira, hogy ma az adatok szerint kultúránkban nagyságrendben azonos mennyiségben választják ezen alternatívákat mint a hagyományos családmódellet. A modern, városias társadalomban újabb emberi közösségek, társulások jönnek létre. A második, harmadik házasságok természetes velejárói életünknek.

Már Karinthy Frigyes is élcelődött ezen a furcsának tűnő helyzeten: „A te gyereked meg az én gyerekem veri a mi gyerekünket” – panaszkodik az anya.

Az örökbefogadók közt is különleges történetekről tud a szemfüles média, amelynek sokáig volt középpontjában az a nőimitátor újságíró, aki minden előítélet ellenére fogadott fiából épkezláb embert nevelt (az övénél rosszabb viszonyokból mentve ki őt). S az már a történet romantikájához tartozik, hogy ebben az együttélésben a fiúcska hatására visszanyerte férfiúi identitását.

Az utolsó 100 év alatt radikálisan csökkent a gyerekszám, s radikálisan nőtt a 10. életévüket megélték aránya. Megjelent a tiszteletben tartandó magánélet, nőtt az intimitás jelentősége (közös játék, beszélgetés, ünnepek, személyesség). Újrafogalmazódtak a szülői szerepek: a családfenntartóból kétkeresős modell lett a XX. századra, s a XXI-re ez is sokfélévé vált, csökkent a szülői kontroll, általánossá vált az iskoláztatás.

A kétkeresős családmodell kialakulását több, egymással szorosan összefüggő mozzanat támasztotta:

- az intenzív gazdaságfejlődési ciklusok munkaerő igénye, amely gyárakban, irodákban, intézményekben igényelte a női munkaerőt (számítsuk ehhez hozzá, hogy Európában két nagy háború is tizedelte a férfiakat);
- a munkavállalói jövedelmek relatív alacsony szintje;
- az emancipáció különböző hullámokban megjelenő ideológiai (melyek mögött hol nők álltak, hol férfiak).

A változások ugyanekkor a családok létszámának csökkenését is jelentették. Ez nem egyszerűen az egy „szülőpárra” jutó gyermekek számának jelensége. Vizsgálatok mutatták ki, hogy a társadalom iskolázottságával fordítottan arányos a vállalt gyerekek száma, a legtöbb elemző ezt a felelősség megnövekedéseként értelmezi, akkor is, ha az arányok meg bomlása – mint például hazánkban – a nyugdíjak fedezetét bizonytalanítja el.

Biológusok szerint az állatvilágban az utódok száma és gondozása között fordított összefüggés áll fenn. A rovarok, halak gyakorlatilag egyáltalán nem foglalkoznak kicsinyeikkel, ellenben több ezer utódot nemzenek, míg az emlősök alig néhány tíz utódot hoznak világra életükben, gondoskodnak is róluk sokáig. Az ember még kevesebb utóddal büszkélkedhet, még a magas gyermekhalandóság korában is tucat alatti utód volt jellemző, s még inkább gondoskodó a szülő, míg ma az egyetemig elkísérendő és gondoskodást igénylő utód /társadalom miatt akár érthető is az ilyen kisléptékű szaporulat.

A házasság tudatos alternatívái között szerepel a már egyszer elvált/megözvegyült és újránházasodni nem szándékozó státusza, a vállalt egyedülálló státusz. Ilyen az „egyszerű” együttélés is, ami manapság egyfajta próbaházasságot jelent. A felmérések szerint a partner megértése, támogatása, a kölcsönös érzelmi kapcsolat és a hűség magasra értékelt itt is, mint a házasságban, de a helyzet nem igényel visszavonhatatlan vagy nehezen visszavonható elkötelezettséget.

A bűn fogalma is átalakult, s a büntető verés helyett a nevelési célzattal történő büntetés kerül előtérbe; emellett csökkent a szülő-gyermek érzelmi távolsága (gondoljunk csak

a nyelvhasználatra), a gyermeki mivolt a felnőttiségre való felkészülés helyett egyfajta egyedi életszakaszként értelmezett.

A családi állapot a többgenerációsból a nukleáris irányba mozdult, de a valóságértelmezés megmaradt a nagycsaládnál (ünnepek, vonatkoztatási rendszer, hagyományok-rituálék).

A válások számának növekedésében elsősorban a gazdasági kényszerek csökkenése, az iskolázottság növekedése, az érzelmek felszabadulása jelenségei láthatók. Ez egyfelől a családbomlások mögötti erkölcsi problematika, de másfelől az emberi felszabadulás, „polgárosodás” jelensége, azaz hogy két, az együttélésben immár egymásnak több sebet, mint örömet osztó ember újrakezddheti felnőttként is párkapcsolatát.

A brutalizáló, családot rémületben tartó – akár tragikus sorsú – családtag kényszerítő rab-ságából lehetővé tett felszabadulást nem lehet kárhozatni a jóerkölcs nevében. És nem kerülhetők meg – sőt! – ebben a helyzetben a gyermek(ek) szempontjai sem. Ezt tetézi, hogy az egyedülálló szülő (többször anya, de néha apa) lakáskörülményei, életfeltételei általában kedvezőtlenebbek és hiányzik az egyik szülői minta a szocializációból, hiszen nincs bensőséges vagy semmilyen kapcsolat az egyik szülővel. Hátrányosabb a gyerekek? A jó családnál mindenképp.

És a rossznál?

Mindamellet a társadalom egyre több olyan intézményt finanszíroz és tart fenn, egyre több olyan szakembert képez, amelynek/akiknek feladata a családi együttléték lehetséges rehabilitációja.

„Felnőtti indulatunkban gyakran mondjuk (vagy ha nem is mondjuk, de gondoljuk), hogy a bűdös kölyköknek, inkább a kötelezettségeket kellene a fejükbe verni, semhogy állandóan a jogaikról beszélünk. Jogok ide vagy oda: köszönni kell, az öregeknek segíteni kell, az iskolát kitűnőre kellene járn, az otthoni rendet meg kell tartani, a szülőket segíteni, a tanárokat tisztelni, az öregeket szeretni. Az autóhoz nem szabad hozzányúl, benne ülve szemetelni, a labdával játszani, hógolyóval eltalálni. A tanórán, szobájában este, hétvégén ebéd után csend legyen, holmijai között rend, ruháit tartsa tisztán, pucolja ki cipőit, ne legyen az ételben válogatós, becsülje meg azt, ami van, sőt örüljön is neki, mert sokat dolgoznak a felnőttek érte. Tudja, mit ér 100,-Ft. Ne járjon a Vidámparkba vagy játékkerembe, se „shoppingolni”, inkább olvasson; barátnőivel ne flangáljon az utcán, inkább járjon háztartási szakkörbe, hagyja azt az idétlen görkorcsolyát, járjon le evezni a Dunára. Baseball-sapka, bomberdzseki, bakancs helyett szép holmikban érezze jól magát. Kapcsolja ki a videót és olvasson végre, okosodjon a hülyéskedés helyett. Kötelességek, kötelességek és kötelességek. ... S ilyenből van több tucatnyi az iskolában is! Nincs a világon még egy olyan munkahely, ahol annyi előírást és szabályt kellene betartani, mint napjaink iskolájában. Csupa regula gyermekeink élete: regula otthon és regula az iskolában” (Bíró Endre, 2008).

III. 2. Mi is a család?

Látható, hogy sok minden máshoz hasonlóan a család fogalma is változott az évszázadok, -ezredek folyamán, változik ma is, sőt sokszor homlokegyenest ellenkező értelmet nyert (vö.: a középkori háznépet mint családot és a XX. századi nukleáris családot) így nem kerülhető meg, hogy leszámoljunk a ma épp hagyományosnak nevezett család fogalmának kizárólagosságával, ahol egy férfi és egy nő élethosszig tartó házasságát tekintjük egyedül családnak. A női-férfi szerepek is átalakulásához (házimunka, családfenntartás stb) hasonlóan átalakulnak a szülői szerepek (szigor vs. engedékenység) is, sőt sokszor gyakori a szerepcsere szülő és gyermeke között (gyerek tanítja a szüleit – játékok, számítógép, média). A család mint fogalom csak egy héj, amelynek korszakonként más és más a jelentéstartalma, s a családmodell is korszakonként változik.

Nem a család van tehát válságban, hanem az idő múlása és a társadalmi struktúrák átalakulása miatt a hagyományos családmodellt kell ismét újragondolni. Ezt a folyamatot meghatározza, hogy a tudatos alternatívák virágzása tapasztalható: többek között az egyedülálló, „szingli” pozíciónak és az elvált státusznak nincs már olyan negatív megítélése, mint régen.

A család fogalma tehát folyamatos változásban van, formálódik és formálja mikro és makrokörnyezetét: egyszerre szűrője és tükre a társadalomnak.

Összességében tehát nemcsak hely, hanem bizony időfüggő is a család értelmezése, mást jelent e fogalom a középkori európainak, a mormonnak, a modern fiatalnak, a falusi időss asszonynak. A család fogalma hely, idő és kulturális közeg szerint változik. Kell is változnia, hiszen nem egy zárt, statikus rendszer, hanem környezetével, a mikro-közösséggel és a társadalommal is interakcióban lévő nyílt szisztéma.

Láthatjuk tehát, hogy a gyermekvállalási, családalapítási problémák részben evolúciós, részben társadalomfejlődési okokra vezethetők vissza, de ki kell mondjuk: az állam is súlyosan felelős a helyzet alakulásában. A párkapcsolati és gyermekvállalási döntések ugyanis jóval hosszabb elkötelezettséget jelentenek, mint ameddig egy kormányok közti és kormányzati ciklusokon belüli állandóan változó családpolitika befolyásolni képes. Tulajdonképpen egyetlen kormány sem nézett szembe azzal a ténnyel, hogy véget ért a hagyományos és egyetlen mintát felmutató családmodell kora, s így politikáján keresztül maga is gyermekellenes. Pedig családpolitikusok évtizedek óta azt szajkózzák, hogy a negatív népesedési folyamatok, csak kormányzati ciklusokon átívelő rendszerrel ellensúlyozhatók, de az e területeket felügyelő politikusok és pártok rendre csak jelszavakkal, sárdobálással és rábeszéléssel élnek. „A papa, mama, két gyerek a frissen vásárolt Opel Astrában döcög a balatoni nyaralóba: olyan ideáltípus, amely csak a politikusok rózsaszín álmaiban létezik...Az államnak végre el kell felejtenie a „lepapírozáshoz” való görcsös ragaszkodást és senkitől sem tagadhatná meg a gyermekvállalás jogát.”- mondják a családpolitikai szakértők (Kerékgyártó, 2011).

Persze az érem másik oldala, hogy a túlnépesedett bolygón nagyon finom egyensúly van a fenntartható fejlődés és a népességállomány viszonyának. Az ökológiai lábnyom és a túlnépesedés tárgyalása túlnő könyvünk keretein, mindenestere az „ökoszakemberek” szerint a bolygó már most is jóval túl van teljesítőképessége (az emberi lélekszám és fogyasztás okozta hatások pótlási lehetőségének) határán és a helyzet csak súlyosbodik az előrejelzések szerint.

Összegzésképp a sokféle megközelítés metszeteként elmondható, hogy a család egy természetes, kiscsoportos együttélési (élet)forma, amelynek tagjai érzelmileg egybetartoznak, testben és lélekben egymáshoz kötöttek, egymásért felelősséget vállalnak, egymásnak támaszt nyújtanak; közös (kulturális) identitásbázissal rendelkeznek; gazdasági egységet képeznek.

Szándékosan nem tartalmazza meghatározásunk, mert nem fér bele minden elképzelésbe, hogy tagjai biológiai-genetikai kapcsolatban vannak (lásd még: ismeretlen donorú mesterséges megtermékenyítés, örökbefogadás stb, illetve a család funkcióinak elemzését); hogy két ember által meghatározott kapcsolatról beszélünk (lásd mormonok, muszlimok, kibucok); hogy különböző neműekről szoltunk stb. és, hogy legalább két generációt igényelne a meghatározás. Így talán kevesebb a vita, hogy a házasság nélküli együttélés, az egyszülős családok, a vegyes család, a nemzedékeket átugró család, az újraegyesült család, a homoszexuális párok stb. is alkalmasak lehetnek-e a fenti családmeghatározás betöltésére.

III. 3. Változatok a családra – a korábbi fogalmi keretek feszegetése

Abban nincs vita, hogy a gyerekeknek családban kell felnőnie, bár a család fogalma az elmúlt évtizedekben – mint láttuk – ismét végérvényesen átalakult. Ma már családnak hívja a köznyelv a házaspárt gyerekekkel vagy anélkül, a házasság nélküli együttélést (élettársi kapcsolattal vagy anélkül) gyerekekkel vagy anélkül, az egyszülős családokat, családtörödékeket, a vegyes családot: szülők az új szülővel vérrokon kapcsolatban nem lévő gyermeket hoznak az új kapcsolatba, a nemzedéket átugró családot (amikor a nagyszülő nevel), az újraegyesült családokat és egyre inkább a homoszexuális párokat gyerekekkel vagy anélkül, de akár a kommunákat is stb. Ne felejtjük el azt sem, hogy a családként viselkedő két egyén elsősorban a mi kultúrában evidencia, a zsidó-keresztény kultúrkörön túl, de akár innen is létező családminta alapulhat akár a többnejűsége is. Igyekszünk jellegzetességei alapján csoportosítani tehát a család típusait.

Néprajzi értelemben a család felosztható monogám, poligám (egy férfi, több nő) vagy poliandrán modellre (egy nő, több férfi). Társadalmi szegmentáció szempontjából pedig megkülönböztetünk endogám (ugyanabból a társadalmi csoportból származnak a család tagjai) és egzogám (más társadalmi csoportból származnak a család tagjai) családot. A hatalmi és jogi viszonyok alapján ismerünk patriarchális családot (az apa jogán öröklődik a vagyon, hatalmi viszonyok, származás, vallás) és matriarchális családot (amely egyébként a közkeletű elképzeléseknél jóval ritkább jelenség, alig lehet a történelemben matriarchális társadalmat mutatni (Hahner, 2010)).

A kettőnél több felmenőt tartalmazó családot többgenerációs családnak hívjuk. Az egyedül nevelt gyerek jellegzetes példája – folyamatosan emelkedik számuk és arányuk – a családtörödéknek, amelynek oka elsősorban válás, esetleg haláleset,

esetleg már szülesskori apahiány. A reprodukciós küszöb (kb.: 2,2 fő) feletti, tehát legalább három gyerekes családot nagycsaládnak, a nem csak egyenesági rokonsággal rendelkező családot tágabb családnak nevezzük. Míg a nukleáris családban nő a bensőségesség, de csökken a sokoldalú, intenzív társas kapcsolat, hiányoznak a többgenerációs nevelési helyzetek, az idősek peremhelyzetbe kerülnek, nincs szükség a tudásukra, tapasztalatukra (az információs társadalom és az újradefiniálódó tudás is ezt erősíti), társadalmi megbecsülésük csökken. A nagycsalád és a tágabb család bár kevesebb lehetőséget ad az intimitásra és jobban jellemzik a generációk életfelfogása közti különbségből származó konfliktusok, de jobban tanít a toleranciára, együttműködésre, alkalmazkodásra, gazdagabbak interakciós terei és az idősebb gyerekek gondoskodása a fiatalabbakról vélhetőleg növeli a ragaszkodást is (ehhez persze az is hozzájárul, hogy a tágabb családi lét sokszor biztonságos anyagi háttér hiánya miatti kényszerből jön létre).

Valamennyi család megannyi egyedi eset, amelyben az „igazságosztás” csak ártni tud. Ezért aztán felértékelődik az, amit Boreczky Ágnes nyomán „szimbolikus családnak” nevezünk (Boreczky, 2004), vagyis az a család, amit az adott család „családként él” meg. Megannyi mintából, emlékből, hagyományból, jövőképből és vágyból formált, egyedi, megismételhetetlen képet. A segítő szakembereknek, így a pedagógusnak is az a dolga, hogy a megtalált identitást segítse boldoguláshoz és boldogsághoz. Egyre inkább teret nyer ezen „szimbolikus család” gondolata, azaz, hogy tekintsük családnak azt, amelyet a felek (és szándékosan nem írtuk, hogy két fél) egyezően családnak tekintenek. Legyen ez továbbá független attól, hogy mások mást tekintenek családnak, azaz, egy konzervatívabb pár csak a férfi és nő házasságban megpecsételt együttélését tekinti annak – s az ő családjuk ilyen lesz. Egy megengedőbb pár két férfi kapcsolatát és örökbefogadott gyermeküket is annak tekinti, s így az ő családjuk eképp meghatározott. S akár az is elképzelhető hogy három egymást szerető ember ily módon határozza meg magát mint családot, így szükségképpen ez lesz a családjuk. Vagy vegyük azt a modellt, amelyben a kutya is családtagi státuszt nyer, s így annak a családnak az eb is tagja lesz: gondoljunk csak egy kutyájával egyedül élő vak emberre.

III. 4. Családi funkciók

Nehezen boldogultunk tehát, amikor a család fogalmát igyekeztünk meghatározni, végül adtunk egyszer egy – természetesen vitatható – meghatározást, másszor egy önde-finíciós rendszert támpontul. Most megpróbáljuk feltérképezni, hogy milyen feladatai, funkciói lehetnek a családnak, illetve ennek tükrében vizsgálni, hogy milyen kiscsoport teljesíti be ezen elvárásokat, és milyen formáció nem.

III. 4. 1. A biológiai-reprodukciós funkció

A biológiai-reprodukciós funkció hagyományosan a belső reprodukciót (saját gyerek) jelentette. A modern társadalomban kétségkívül leginkább ez „puhult fel” ettől, mint feltételtől (értsd: családnak azt nevezve, amely szülői generációja képes szaporodni) a

gyereknemzés szándékának, illetve a külső reprodukciónak az elfogadásán át (genetika-
ilag nem leszármazó gyermekvállalás: örökbefogadás stb.) a tudatosan vállalt gyermek-
telenség elfogadásáig.

Egy egyedül élő, meddőségi problémákkal küszködő nő nem vehet részt lombikbébi-prog-
ramban, azaz az állam eltiltja a gyermekvállalástól. Ugyanígy nem megoldott a béranyaság
kérdése sem, azaz az állam jelenleg olyan embereket gátol meg a gyermekvállalásban, akik
mindent megtennének azért, hogy gyermekük szülessen.

III. 4. 2. A gazdasági funkció

Az ipari társadalmakban először a családnak mint gazdasági egységnek kopott meg
(de nem tűnt el) a szerepe. Míg a földtulajdon megőrzése-gyarapítása együtt tartotta –
örömben, bánatban – a családot, s a „kikapós menyecske”, a „félrelépő családfő” ezt
a jól-rosszul megélhetést biztosító gazdaságot veszélyeztette, addig ez az ipari társadalmakban már nem volt szükségszerű.

„Főd a fődhöz házasodik” – mondja a legendás magyar film, a Körhinta „modernizálódó”
szerelmeseinek a régi erkölcsöt képviselő apa. Vagy hogy korábbi, balladás példát említsünk:
a gőgös Gyula Mártonné a halálban sem engedte egyesülni fiát a szép jobbágylánnyal, Kádár
Katával.

Ennek ellenére a család még ma is gazdasági (és jövedelmi) egység, hiszen, a ház-
tartási munkák, a családi tér karbantartása-fejlesztése, a rászoruló családtagok
gondozása és elsősorban a közös jövedelmi-fogyasztási viszonyok ma is gazda-
sági szereplővé teszi a háztartást, családot. Régióinkban úgy is mondhatjuk: ez a
gazdasági egység az egy élet munkája által megszerzett (vagy egy életen át hitel-
törlesztett) lakás, autó, esetleg más jelentősebb javakhoz való hozzáférés együttes
lehetősége.

Ma a gyermekek majd harmada, illetve a nagycsaládosok csaknem fele él mélyszegénység-
ben. A magyar szegénységvizsgálati kutatások szerint a háztartás munkaerő-piaci helyze-
te, a gyermekek száma, a lakhatás körülményei, a településjelleg és mindenekelőtt a roma
származás a legfontosabb szegénységi kockázatot növelő tényezők (Darvas-Tausz, 2006).
Hazánkban a társadalom átlagánál jóval nagyobb arányban szegények a gyerekek-családok,
a gyermekvállalás pedig komoly szegénységi kockázatot jelent. Különösen igaz ez euró-
pai összehasonlításban: az európai átlaghoz képest a gyerekszegénység feltűnően nagy. „A
hátrányos helyzetű családok gyermekei – hatékony beavatkozás híján – rosszabb tanulási
esélyekkel rendelkeznek. A marginalizálódott helyzetbe került fiatalok közül kevesebben
mennek középiskolába, maguk is munkanélküliek vagy dolgozó szegények, később pedig
hátrányos helyzetű szülők lesznek. Az újratermelő spirál „önfenntartóvá” válik, amelyet
a hagyományos intézményrendszer egyre kevésbé képes kezelni.” (Darvas-Tausz, 2006). A
család gazdasági funkciójának sérülése esetén a családvédelmi intézményrendszer igyekszik
segítséget nyújtani.

III. 4. 3. Szeretni mindenk felett? – a szeretet-biztonság funkciója

Sajátos helyzet ez mifelénk: azt gondolnánk, hogy az egyedi, kisközösségek determinálta családi nevelési kultúrában erős az elfogadó-felmentő szeretet, s a másodlagos közegként működő iskola kapcsolja be a normák, követelések motorjait, ehhez képest a helyzet sokszor fordított. Olykor az iskolának kell kimentenie a családi önkény alól felvilágosultabb, szeretet-, és személyközpontúbb követeléseivel és követeléseinek érvényesítésmódjával a gyereket.

Egy magyarországi nagyvárosban 5 éve 100 gyerekkel végzett felmérés szerint a legszembevetőbb az volt, hogy a büntetés hozzátartozik a gyerekelet kultúrájához (Rucska, 2008). Csúpan 5 személy számolt be arról, hogy nem szokott büntetést kapni. A büntetés szerepéről alkotott vélemények megdöbbenőek. Mindössze 5%-nyi esetben találni olyan funkciót, mely szerint a büntetésnek valamiféle változás kiváltása lenne a célja (úgymond: javulás). Az interjúalanyok kétötöde arról számolt be, hogy a velük szemben alkalmazott büntetés hatástalan, mondhatni diszfunkcionális volt.

A büntetések „céljáról” is kérdezték az interjúalanyokat. Gyakorisági sorban a kapott válaszok: korlátozás- megfosztás-tiltás-eltiltás; bűnhődés-megtorlás; szabadságtól, szabad cselekvéstől való megfosztás; szenvedésokozás(!); akaratátvitel, bizalom-, illetve figyelemmegvonás. Holott tudjuk, hogy csak e két utóbbi a viszonylag finomabb, az érzelmek szintjén lejátszódó büntetéstípus.

A szeretetet – a szeretni és szeretve lenni – kultúráját is elsősorban a család közvetíti. Különböző családokban más és más intenzitású, erejű, dinamikájú, mintázatú szeretetnyilvánítások alakulnak ki. Gesztusok, szavak, külsődleges kifejezések – mind-mind egy-egy család apáról/anyáról fiúra/lányra öröklődő mozzanatai. Nyomon követhetjük a gyerekek játékán, amikor babájukat becézik, dorgálják, babusgatják, vagy félrevetik, odahagyják. Más családoknál a nagymama, nagypapa az érzelmi „kályha”, menedék. Megint csak utalunk a „másodlagos” szocializáció feladataira: óvodában, iskolában (ha nem is egyenirányúsítani), de egymással kommunikálhatóvá kell tenni ezeket a szeretetképeket. Az óvónő, a dadus pontosan tudja, hogy melyik kisgyerek mennyire érzékeny, melyik kéri a cirógatást a délutáni alvás előtt, ki az, aki még a puszit is „kiküzd” magának de azt is tudja: közelíteni kell a csoportban (kicsit nagyképűen közösségnek mondják) az eljárásokat, mert „itt már ezt is meg kell tanulni”.

„Anyám szájából édes volt az étel, apám szájából szép volt az igaz” – írta József Attila. Vannak családok, ahol gyerek és szülője intenzív szájon csókolással fejezi ki szeretetét, másutt ezt nem tekintik illőnek, zavarbajönnek ilyen érzelmnyilvánítás láttán – mint ahogy vannak családok, ahol a lenge öltözet, akár meztelenség „normális”, másutt az apa csak öltönyben látható.

A korszerű „adaptív” óvodának, iskolának úgy kell megüzennie saját – igazoltnak tűnő – gesztusnormáit, hogy ez ne horzsolja fel, ne sértse a gyerek családi kötődéseit. Ez nyilván sokkal nehezebb feladat, mint egy vélelmezett „egészséges” normarendszer nevében fellépni, és ráerőltetni a gyerekekre ebből adódó szabályrendszerünket.

A korszerű gyermekápolási kézikönyvek mind azt tartják a legfontosabbnak, hogy a gyerek-nevelő szülő e fontos életfeladat (a kisgyermek ápolása, gondozása, nevelése) során ne adja fel *identitását*, vállalja önmagát, ezzel teszi a legjobbat gyermekének (az apró bűntudatok, álságosságok, hazugsággá duzzadnak – s igazán ártanak az érzékeny, növekvő gyermeki léleknek). De az is igaz – ahogyan ezt a Gyermek jogairól szóló egyezmény kimondja (New York 1989, illetve az 1991 évi LXIV törvény) –, hogy a „gyermek mindenek felett álló érdeke” – alapvető a család életében is. E két meghatározó közötti keskeny mezsgyén keresik a családok a felelős magatartás lehetőségeit.

A gyermekek jogairól szóló egyezmény szerint minden gyermek egyenlő (bőr, nem, életkorra való tekintet nélkül) és joga van:

- A szeretethez és a gondoskodáshoz (a gyermek kiszolgáltatott, joga van a testi, lelki, szellemi táplálékhoz);
- Megfelelő és egészséges tápláláshoz (gyermek nem éhezhet);
- Tanulni és iskolába járni (objektív és pluralista iskola);
- Egészségügyi ellátáshoz;
- Játsszani (személyiségfejlődésének egyik legfontosabb letéteményese);
- Nem dolgozni (tilos kereső tevékenységként dolgoztatni, de ebbe nem tartozik bele a családi munkamegosztás);
- Nem bántalmazottnak lenni (tilos a fizikai, lelki és szellemi bántalmazás);
- Nem erőszakban és háborúban felnőni;
- Nem szexuálisan bántalmazottnak lenni;
- Véleménye kifejtéséhez (korának és érettségének megfelelően a családban és a társadalomban);
- Saját vallást választani (14 éves korától);
- Információkhoz jutni (szükségletei kielégüléséhez);

A gyermekek jogairól szóló egyezmény szerint kiemelt figyelmet kell fordítani a család nélkül élő gyerekekre, a bántalmazott gyerekekre, a menekült gyerekekre, a fogyatékkal élő gyerekekre és a törvénnyel szembekerült gyerekekre.

Az Egyezmény rögzíti:

- az Emberi Jogi Egyezményekből jól ismert szabadságjogoknak a gyermekkor specialitásaihoz igazodó különleges védelmét (élethez, névviseléshez, családi kapcsolatokhoz, véleménynyilvánításhoz, gondolat-, lelkiismeret és vallásszabadsághoz, egyesüléshez és békés gyülekezéshez, jó hírnévhez, emberi méltósághoz való jog);
- a gyermekeket megillető alapvető gondoskodásokat (orvosi ellátás, szociális biztonság, társadalombiztosítás, oktatás, játékhoz való jog, család támogatása);
- a gyermekeknek szükséges különleges védelem területeit (törvénytelenes külföldre vitel, családgyejesítés, tömegtájékoztatási ártalmak, erőszak és kizsákmányolás, nemi fejlődés, kábítószer, gyermekkereskedelem, örökbefogadás, fogyatékos gyermek különleges gondozáshoz való joga, büntetőjogi védelem és büntető eljárásjogi védelem);
- az állam kötelezően ellátandó konkrét feladatait (állami gondozás, helyettesítő védelem biztosítása);
- közigazgatási és igazságszolgáltatási szervek eljárásaiban a gyermek mindenek felett álló érdekének szem előtt tartásának kötelezettségét (Bíró Endre, 2008).

Sok elemző hangsúlyozza a család érzelmi feladatait, mint annak legfontosabb értelmét, a szeretet-biztonság szükségletének kielégítését szolgáló funkcióját. Ez a gyerekek számára fokozottan fontos, hiszen az elszakadástól, elhagyástól való félelem traumáit sokszor leírta a pszichológia. Néha egészen váratlan helyzetben tapasztalhatjuk meg a gyerekek kötődését szüleikhez, a megkapaszkodás feltétel nélküli igényét. Ebben a kapcsolatban fontos nevelési funkciók is érvényre jutnak. Nem elég a gondozás, a táplálás az újszülöttnak; a kommunikációval, játékkal, figyelemmel, szemkontaktussal átadott szeretetüzenetek e funkció beteljesítésének tekintendők. Az ember „nevelésre ítéltetett lény”, az élővilágban az egyetlen, aki nevelés nélkül az élete fenntartására sem képes, míg az állatkölykök születés után jóformán spontán, de mindenképp hamar képesek fenntartani életüket. Az ember koraszülött lény, mondja Czeizel Endre erre a jelenségre (Czeizel, 2004).

A család működésének alapjait ez a szeretetfunkció teremti meg, ez szolgálja az érzelmi szükségletek kielégülését, enélkül nem lehet család a család. Ez a funkció óv a feszültségtől, tompítja a külső ártalmakat, érzelmi biztonságot, harmóniát ad. Szolgálja a családtagok életének mederben tartását, fokozza az érzelmi teherbírást, kölcsönös kontrollt és pszichés támaszt biztosít. Hiszen egymás tükrében értelmezzük és értékeljük magunkat. Nem csoda talán, ha ez a funkció a legkevésbé megkérdőjelezett.

A család szeretetfunkciójának súlyos sérülésekor a helyzet kezelése a gyermekvédelmi ellátórendszer feladata.

A Parlament 1997-ben fogadta el gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló XXXI. törvényt, amely tulajdonképpen az ENSZ Gyermekjogi Egyezményének gyermekvédelemre vonatkozó magyar törvényi rendszerbe ültetése. Fő célja a gyerek családban történő nevelkedése, de részben pénzügyi természetbeni és gyermekjóléti alapellátásokkal igyekszik kezelni a veszélyeztetettséget, részben a gyermekvédelmi szakellátáson keresztül a (valamilyen okból) családban nem nevelhető gyermekeknek igyekszik pótolni a családot (nevelőszülők, gyermekotthonok). 2006-ban a statisztikák 210 ezer veszélyeztetett és 19 ezer védelembe vett gyerekkel számoltak.

III. 4. 4. Identitásfunkció – szocializáció, nevelés, kultúra

Az identitásfunkció tekintetében, miután a primer család teremti meg azokat az alapvető attitűdöket, értékeket, amelyek a felnövekvő egyént egész életében elkísérik – továbbá innen származnak életvitelének alapvető tárgyai is – különleges fontosságú, hogy milyenek azok a kulturális-nevelési körülmények, amelyek a családban adóttak. Az érintettek ezen a szinten szerzik első mintáikat az interszónális viszonyokról, felelősségről, normakövetésről és a normaszegés következményeiről, személyközi kapcsolatokról, a tulajdonviszonyokról, és a felelősségről.

A nevelésnek ezek a kezdeti formái meghatározóak. Nem feltétlenül a nevelés ideológiakusan, verbálisan megfogalmazott tartalma, sokkal inkább a hangneme, az ingerek mértéktartó izgalma (vagy éppen felfokozott agresszivitása, vagy éppen a „hospitalizációt” jelentő sivársága) meghatározóak a felnevelendő személyiség számára.

Az anya, az apa, a testvérek, a rokonok együttese gyakorolja azt a bonyolult hatást, amiből a kisgyermek megteremti identitását.

Karácsony Sándor nyomatékosan hangsúlyozta a nevelés és a *nyelvi nevelés* lényegi egybeesését (Karácsony, 1942). Társas-lélektani rendszerében (mai szóval) a fejlesztő-segítő célzatú kommunikáció, vagyis a nyelv használata, alkalmazása kulcsfontosságú. A beszéd mellett más kifejező nyelvek (zene, tánc, vizuális kifejezés stb.) elemzői is fontosnak tartják elkülöníteni az anyanyelvi készséget és képességet. (A széles értelemben vett nyelvi nevelés alapvetően meghatározó mivoltáról a 3. mellékletben szólunk, annak argumentációját ott részletesen is bemutatjuk.)

Ne feledkezzünk meg a képességek komplex fejlődéséről sem. A földműves-világ megrendítő „gyerek-állókája” az egyik véglet: a mezsgye szélén ásott gödörbe állították a kisgyereket, hogy ne szökjön el, ne tehessen kárt magában. A másik véglet a „parlagon hagyás”, majd csak felnékelkedik valahogy, s van egy harmadik véglet is: az agyontanítás. A korai járástanításról például ma már tudjuk, hogy visszaveti a kisgyermek mozgásfejlődését, sőt ez a hanyatlás intellektuális fejlődésére is kihat (mint ahogy a gödörben állás ingerszegénysége sem csupán mozgásszervi ártalmakat jelent).

A fentiekben a család négyféle feladatát gyűjtöttük össze: szolgál egyfajta bensőséges összetartozást, bizalmi teret (szeretetfunkció), egyfajta közös identitáshátteret (identitásfunkció) közös anyagi bázist (gazdasági funkció) és örökítési célt (reproduktív vagy biológiai funkció), amely utóbbi funkció értelmezése egyre tágabb.

A funkciók elemzése kapcsán a biológiai funkció tekintetében is (a többi funkciónál már eddig sem volt erős lábakon álló kritika) – függetlenül a befogadó vagy elutasító állásponttól – a homoszexuális pár egy kategóriába kerül a gyermeknemzésre nem képes örökbefogadó, vagy a mesterséges megtermékenyítést választó szülőkkel, márpedig ez utóbbi esetekben senki nem tagadja e formációk család mivoltát.

III. 5. A családi élet konfliktusai

A család nem zárt és nem statikus, hanem nyílt és dinamikus rendszer, amelyen belül tucatnyi alrendszer is felfedezhető. Ilyen családi alrendszerek a következők:

1. Házastársak párkapcsolata;
2. Szülő – gyermek kapcsolat (nevelés szférája, tekintély, iskolai előmenetel, barátok);
3. Gyerekek szférája (rivalizálás, alá-fölérendeltség, testvéri szeretet vagy hiánya);
4. Férj/egyik partner és munkahelyi viszonyai (jövedelem, réteghez tartozás, család szociális státusza);
5. Feleség/másik partner és munkahelyi viszonyai (presztízsznyereség, saját jövedelem, új ismeretségi kör);
6. Lakás és háztartás szférája (fenntartás, munkamegosztás, közös és privát helyiségek);

7. Család és rokonság (két oldalról szelektált kapcsolat, látogatás);
8. Család és szomszédság (intenzív vagy tartózkodó, kiválasztott kapcsolatok);
9. Család és ismerősök (barátok, civil szervezetek, körök, egyetek);
10. Család és a kulturális, egészségügyi, szabadidős alrendszerek kapcsolata;
11. Család és vallás kapcsolata;
12. Család és nyilvánosság kapcsolata (média helyi közösség, politika);
13. Család és iskola kapcsolata (a nyilvánosság gyerekre vonatkozó szelete, siker vagy kudarc).

A modern családszemlélet nem tekinti a családi kríziseket, konfliktusokat feloldhatatlan problémának, hiszen mindig lesznek a családban ilyenek. Pontosan fogalmazva megkülönböztetünk ún. normál kríziseket (gimnáziumba megy a gyerek, mi legyen?) és ún. valódi vagy paranormális kríziseket. A valódi krízisek nem természetesen adódnak a család fejlődéséből, arra az nem tud felkészülni/válaszolni, illetve nem tudja a problémákat rugalmasan kezelni, nincs válasza rá, az esetleges új szerepeket nem tudja integrálni (Bodonyi-Busi-Hegedűs-Magyar-Vízelyi, 2006). Ennek okai lehetnek többek közt: válás, hosszú betegségek, migráció-mobilitás, katasztrófa, munkanélküliség, pszichikus trauma stb. A kérdés tehát az, hogy hogyan birkózik meg a család a változásokkal (esetleges veszteséggel), fel tudja-e vállalni az új helyzetet? A valódi krízisekkel ellentétben normál krízisnek tekinti a szakma (vö.: Erikson 8 fejlődéslélektani stációjával):

- Az új házasságot, együttélést;
- A csecsemőt a családban;
- A kisgyermekes családot (2-6 év);
- Az iskolás gyermeket a családban (6-12 év);
- A serdülőt a családban (12-);
- Felnőttet kibocsátó családot;
- Magukra maradt aktív szülőket;
- Inaktív házaspárt/felet.

A gyermekek veszélyeztetettségének okaival sokoldalúan foglalkoznak a különféle diszciplínák képviselői. Ezek az okok alapvetően kétféle megközelítést takarnak.

Szociális depriváció, a család és a környezet gazdasági, kulturális meghatározottsága veszélyezteti a gyerek egészségét, testi és szellemi fejlődését, döntően a testi szükségletek és a tanulás, képzés korlátozott esélyeinek okán.

A gyermek érzelmi szükségletei, kötődése, biztonsága, állandóságérzete nem, vagy csak korlátozottan biztosítható; mert a szülők, a család ezt nem tudják valamely okból nyújtani. Ennek következtében a gyermek érzelmi fejlődése, kötődés- és szeretetképessége sérül. Félő, hogy nem lesz képes biztonságos felnőttkapcsolatokra, párkapcsolatra, jó szülővé válni.

Magyarországon mindmáig döntően az első faktor fontosságát hangsúlyozzák, és a beavatkozások is lényegében erre irányulnak. Ugyanakkor a kétféle probléma gyakran összemosódik, és egyszerűbb megoldásnak tűnik a gyermek testi szükségleteinek kielégítése – lakhatás, ruha, élelem –, semmint a lelki, érzelmi, szellemi, spirituális természetűeké. Különösen igaz ez, ha

végiggondoljuk, hogy a gyerekek családból való kiemelése ezeknek a fizikai – és remélhetőleg szellemi – szükségleteknek az otthoninál jobb színvonalát jó eséllyel biztosítja a gyermekotthoni, nevelőszülői ellátás, míg ugyanezt nem mondhatjuk el a lelki, érzelmi szükségletekről. Ezek kielégítése ugyanis sokkal bonyolultabb mechanizmusokon keresztül, nagyon lassan és csak tervezett, tudatos, szakszerű segítség mellett lehetséges. Ráadásul elsősorban akkor, ha ezek a törekvések a vér szerinti családdal való kapcsolat rehabilitálására irányulnak, mivel nem, vagy alig képzelhető el a szülői, családi kötődés helyettesítése átmeneti, de akár tartós elhelyezés esetén is. A szociális, kulturális és érzelmi depriváció gyakran jár együtt, de súlyos tévedés lenne egybemosni őket. Gyakran előfordul ugyanis, hogy nagyon rossz gazdasági körülmények között élő, alacsony iskolázottságú, kulturálisan is izolált családokban nincsen kötődési, érzelmi probléma, noha az élet rendkívül nehéz és feszült, míg jó gazdasági, kulturális szinten élő családok esetében az érzelmi elhanyagolás sajnálatosan nagy számban fordul elő. A közvélemény, de igen gyakran sok szakember is könnyebben azonosítja a szegénységet az elhanyagolással, bántalmazással, és nehezen vagy egyáltalán nem fogadja el a látszólag jó családok esetleges diszfunkcióit (Herczog, 2001).

Amennyiben a paranormális krízisek súlyosbodnak, sokasodnak, a családi funkciók betöltése elnehezül, később ellehetetlenül, a család súlyos működészavart produkál, s létrejön a diszfunkcionális család. A diszfunkcionális család a gyermek számára célszerűtlen, következtelen, merev mintákat közvetít, s hiányzó vagy szélsőséges nevelési eljárásokat takar. Az ilyen család disszonáns szülői kapcsolatokat hordoz, nem biztosít társas támaszt, belső kommunikációs zavart eredményez, sokszor az új családi életszabást kezelni képtelen, elégtelen válaszkészletű. Súlyosabb esetben játszmák alakulnak ki a családban (olyan kétszintű, duplafenekű kommunikációs helyzetek, ahol a rejtett tranzakciós szándék a másíknak történő sérülés okozása¹⁸ (Berne, 1976)).

Három időszakra tekintünk különösen veszélyeztetett diszfunkcionalitást előidéző korszaként: ez a csecsemőkor (0-18 hó), a 3-4 éves kor (autonómia, dackorszak, mérték) és a serdülőkor (lázadás).

Súlyosabb esetekben kerülünk szembe a családi bántalmazásokkal, amelynek passzív formája az fizikai, érzelmi vagy nevelési elhanyagolás, aktív formája a fizikai, pszichés vagy szexuális bántalmazás. Az ilyen és ehhez hasonló kezeletlen helyzetek (pl. kezeletlen válás¹⁹) iskolai kudarcokhoz, pszichés, testi, érzelmi károsodáshoz vezetnek²⁰. A felnőttkori pszichés betegségek jó része a gyerekkori bántalmazásból vagy elhanyagolásból adódik. Régi igazság, hogy minden problémás gyerek mögött problémás család áll.

„A gyerekeknek mindenki jót akar – úgy általában és elvileg. Konkrétan és gyakorlatilag már nem feltétlenül esik egybe a gyermek jogaival a könnyes szemű és elhivatott szakmai érvelés. Például soha semmilyen gyermekjogi következménytől ebben az országban még nem kellett tartani, mert a gyermekek érdeke és az egyéb érdekek konfrontációja és egyeztetése nem intézményesült, mert a gyerekek „nem szólnak vissza”... Nálunk nincsenek ügyek a gyerekek jogainak sérelmeiből, helyesebben mindig csak egy-egy konkrét gyermek sorsa tudja el

18 Ennek ellensúlyozására Berne a kölcsönös, a spontán és az intim kapcsolati módokat ajánlja.

19 Gyermeki büntudat, szülői rivalizálás, gátolt kapcsolattartás, érzelmi zsarolás, elnevelés a másiktól.

20 Míg a hátrányos helyzet szociológiai megközelítés, a veszélyeztetettség pszichés megközelítésű.

érni a média és a hivatalok ingerküszöbét. A gyermeki jogok területén tehát meghatározó a jogsértések rejtve maradása (látenciája), ezért kevés a gyerekügy, kevés a beadvány, alig van gyermekjogi eljárás. Legalább is a valósághoz képest kevés, hiszen még ez a nyilvánosságra kerülő „kevés” is milyen sok, ha a gyámhatóságok terhelésére vagy a média által felkapott néhány konkrét ügyre gondolunk.

A Gyermek jogairól szóló Egyezmény emblemikus szabálya a 3. cikk, amely az Egyezményben részes államokra a következő kötelezettséget állapítja meg: „A szociális védelem köz- és magán-intézményei, a bíróságok, a közigazgatási hatóságok és törvényhozó szervek minden, a gyermeket érintő döntésükben a gyermek mindenek felett álló érdekét veszik figyelembe elsősorban.”

A gyermek mindenek felett álló érdeke... S mégis, mi szokott ennél fontosabbnak minősülni? Számos dolgot sorolhatnánk fel: például a város érdeke, a költségvetési bázisszámok, az iskola jó hírneve, tanári imázs, a közösségi érdek, a szülők véleménye, hitviták, a pénzhiány. De a kifogások között említhető még a regionális összefogás, a politika, a személyes ambíciók, az üzleti érdekek. Ezek bizony gyakran, sok helyütt és nagymértékben szorítják háttérbe, előzik meg, nyomják el és sorolják hátrébb a gyerekek érdekeit. A Gyermek jogairól szóló Egyezmény pedig egyértelmű: a gyermek érdekét kell elsősorban figyelembe venni a gyermekeket érintő döntések során. Ebben a parancsban kifejeződik egy jövőpárti társadalom ... alapelve: semmilyen napi érdek nem lehet előrébb való a jövőt hosszú távon hordozó gyermek érdekeinél. A gyerek minden mást megelőzően szorul védelemre, mert önmaga még nem képes érvényesíteni érdekeit. Eszükbe jutott-e már a döntéshozóknak egy-egy testületi döntés előtt, egy határozat meghozatalakor vagy más döntés előkészítése során, hogy ügyükben van egy minden mást „überelő” szempont: a gyerek érdeke. Érvelték-e már ezzel? Indult-e jogvita ezen az alapon? Pedig lehetne! Az Egyezményt kihirdető 1991. évi LXIV. törvény megszületése óta Magyarországon hivatkozható és számonkérhető szabály a „gyermek mindenek felett álló érdekének” tétele. Szoknunk kell még e formulát ahhoz, hogy ugyanolyan természetességgel használjuk mindennapi gondolkodásunkban, mint például „a legfőbb érték az ember”-t használtuk a múltban, vagy „a tulajdon szentségét” és „az ártatlanság védelmét” használjuk a jelenben. A jogrendszer pedig ismer több hasonló alapelvet, amely áthúzódik jogágakon és meghatározó szemléleti fogódzkodót jelent minden szintű jogalkotónak és jogalkalmazónak: gondoljunk a rendeltetésszerű joggyakorlásra, a joggal való visszaélés tilalmára. Ugyanilyen szintű szabály a gyermek minden felett álló érdekének tétele is, hiszen jogági és jogágazati határoktól függetlenül minden eljárásban és döntéshozatalban kötelező alkalmazni. Ha gyermekeink nem protestálnak ennek elmulasztása miatt, akkor az nem megértés, belátás vagy kompromisszum, hanem kiszolgáltatottság, védtelenség, tehetetlenség. Az Egyezmény az emberiségnek az utódokhoz-, a jövőhöz-, a kiszolgáltatottsághoz- és rászorultsághoz való természetes alapállását úgy érvényesíti az agyonformalizált társadalmi szervezetrendszerben, hogy az minden egyes hatósági, bírósági és gyermekvédelmi ügyben-, továbbá a jogalkotásban is érvényesíthető, hivatkozható és vizsgáltható legyen. Ez azt jelenti, hogy semmilyen más érdek vagy szempont (például nemzet, haza, költségvetés, önkormányzatiság, migrációs politika, népesedés, ipar, közlekedés stb.) nem lehet erősebb a gyermek(ek) érdekeinél, s e mérlegelési erősorrendet törvény írja elő! Ez a tudatosság, előrelátás és gondos normaalkotás az emberiség legokosabb és legszebb gondolatainak rangjára emeli a gyermek érdekeinek mindenek felettsége szabályát.

Ha lehet egy nemzetközi szerződés „szép”, A Gyermek Jogairól szóló Egyezmény az. Veretes, kimunkált, tartalmilag és a kifejezések használatában is szép szövege méltán válik a világ civilizált jogrendszereinek alapidokumentumává” (Bíró Endre, 2008).

III. 6. Leválás a családról

20 éves kor alatt a fiatalok leválási folyamata is jelentősen átalakult, egyre idősebb korban válnak önállóvá a felnövekvő generációk. A tanulással töltött életszakasz meghosszabbodott, a fiatalok mind nagyobb arányban szereznek közép, illetve felsőfokú iskolai végzettséget.

A családról való leválás jellegzetes eseményei (természetesen nem jellegzetes sorrendben, ilyen ma már nem is feltétlen állítható fel) a következők (Somlai-Bognár-Tóth-Kabai, 2007):

- házasság- vagy élettársi kapcsolat,
- első elköltözés a szülői házból,
- a legmagasabb iskolai végzettséget adó iskola befejezése,
- az első gyermek megszületése,
- az első rendszeres munka megkezdése.

Miután a családalapítás, gyerekvállalás ma komoly szegénységi kockázat, a fiatalok csak egyre későbbi életkorban vágnak abba bele. A látszattal ellentétben a fiatalok nagy többsége ugyanis pontosan tudja, hogy a magyar családtámogatási rendszer kormányváltásokkor alapvetően átalakul és legnagyobb részben pusztán jelszavakat és politikai szlogeneket tartalmaz, valódi családtámogatási rendszer helyett.

Ezeket a mintázatokat vizsgálva megállapíthatjuk, hogy korábban a betöltött 30. életév előtt mind az öt fordulópontra jellegzetesen bekövetkezett az egyén életében. Mára ez a kép, a fiatalok családról történő leválási folyamata is átalakult. Míg a biológiai érések egyre korábbi életkorokban következnek be, szociológiai érések egyre később, így az ifjúkor egyre elnyúltabb lesz. A hajdan volt tanulás-munka linearitása megtörik, sokszor párhuzamossá vagy ciklikussá válik, a fiatalok sokszor pár év munka után vagy mellett ülnek vissza az iskolapadba: lehet az ember előbb diák, majd dolgozó, később megint diák, de lehet egyszerre állásban és diák, miközben gondoskodik a családjáról és a szüleivel él, hiszen a társadalom már nem garantál élethosszig tartó univerzális pályáveket, karrier-sablonokat, életút-garanciákat. A fiatalok egyre nagyobb számban szereznek felsőfokú iskolai végzettséget, önálló egzisztencia-alapításuk, párkapcsolataik új és újabb formákat öltenek²¹. A fiatalok szülői háztól való leválását más vizsgálat öt tényező szerint elemzi (lásd: 1. táblázat): jogi leválás, elköltözés, anyagi függetlenedés, önálló döntéshozatal és öntudatosulás.

Leválási dimenziók	Függőség (fiatal)	Önállóság (felnőtt)
Jogi értelemben vett leválás	Kiskorúság, korlátozott üzletkötési képesség	A korlátozás nélküli üzletkötési lehetőségek megszerzése
Közös fedél alól történő leválás	Szülőkkel közös háztartás	A szülői házból való kiköltözés és önálló saját háztartás vezetése függetlenül a szülői háztól

21 Az 1961-72 között születetteknél 51% volt azok aránya, akik később jutottak lakáshoz, minthogy elhagyták a szülői házat.

Anyagi-pénzügyi leválás	Anyagi rászorultság	Saját kereseti lehetőség által az anyagi függetlenség, a létminimumszint feletti pénzügyi eszközök rendszeres megteremtése
Önálló döntést eredményező leválás	Szülői ellenőrzéssel történő döntéshozatal	Saját cselekedetek szülői ellenőrzés nélkül történő véghezvitele (pályaválasztás, partnerválasztás, családalapítás, lakóhelyválasztás, részvétel a gazdasági, kulturális és politikai életben (Vaskovics, 2004)
Öntudatosulás	Fiatalok	A személy szembesülése önmaga felnőtté válásával, annak tudatosulása, hogy nem függ már mástól

*1. táblázat: A leválási dimenziók és a felnőtté válás jegyei
(Vaskovics, 2004, hivatkozza Jancsák, in Nagy, 2009)*

Ez az ún. ifjúsági korszakváltás paradigmája: régen a tanulás, majd a munka egymásutániságáról beszélhettünk, addig ma a serdülők és a fiatal felnőttek számára ez a két terület egyre inkább kettős mezőként és kettős életként jelenik meg. A házasság alapvetően veszített a népszerűségéből: a házassági hajlandóság csökkenése, a házassági életkor növekedése, az élettársi viszony és annak megítélésének változása, a válások számának növekedése, a gyermekvállalási kedv csökkenése, az első gyermekvállalás idejének kitolódása, a házasságon kívüli nemi kapcsolatok megítélésének változása is azt jelzi, hogy nem feltétlen a család, hanem annak hagyományos megítélése és fogalma van ma válságban.

Mindezek ismeretében érthető, hogy az ezer lakosra jutó házasságkötések száma 1970 és 2001 között 9,3-ról 4,3-ra esett, majd 2007-ig csekély hullámmal tovább süllyedt 4,1-re (Statisztikai tükrök, 2007). Napjainkra jelentősen módosult a házasságkötések jellegzetes életkora is. A 16-19 életévig terjedő (Magyarországon a korengedményes házasság 16 évesen köthető) csoportban a férfiak már csak elvétve lépnek házasságra, és a nők körében is drasztikusan csökkent a házassodók előfordulása. A 20-25 évesek mindkét nem esetében szintén lényegesen ritkábban kötnek házastársi kapcsolatot. Ebben a körben már érzékelhető, hogy ez a trend a férfiak körében erősebben érvényesül, mint a nőknél. A 25-29 éves férfiak és nők esetében is csökken a házasságkötések előfordulása. Az első tartós párkapcsolatoknak a házasság és az élettársi kapcsolat közötti megoszlása az 1980-1984 és a 2000-2004 közötti periódusban is alapvetően megváltozott. Az első időszakban kerekítéssel 80-20%-os arány 2000-2004-re 30-70%-ra változott, tehát domináns módon az élettársi kapcsolatok váltak meghatározóvá (Spéder-Kapitány, 2007). A fiatalok tartós párkapcsolatainak átalakulása a közmegítélésben is elfogadottá vált. A párkapcsolatban élők döntő többsége (56,7%) az együttélést követő házasságkötést javasolná a fiatalok számára, és csak harmaduk (32,5%) ajánlaná az azonnali házasságkötést (Pongrácz-Spéder, 2003).

Jelentősen csökkent a 20-25 éves korukig első és második gyermeküket világra hozó nők aránya, s 1990-2004 között a 20 év alatti nők termékenysége felére, a 20-24 év közöttieké pedig közel harmadára esett vissza. A 25-30 év közötti korcsoportban hozzávetőleg 25%-os csökkenésnek lehettünk tanúi és ma már 50% alatti a házasságban élők aránya (15 évnél idősebbek; nők és férfiak esetében is) és hazánkban ma többen élnek élettársként, mint egyházi házasságban. Miközben csökken a termékenység, egyre több a házasságon kívül születő gyerek. Így ellentmondani látszik az a két szándék, hogy nőjön a gyerekszám és kötésszen minél több házasság (Demográfiai évkönyv, 2004).

III. 7. Szocializációs közeg-e a család?

Fejezetünk végén igyekszünk összevetni elvárásainkkal a családi teret mint szocializációs ágenszt. Elvárásunk az, hogy mind hatóerőben, mind időben-intenzitásban, mind sajátos szabályrendszerben tegyen eleget a család elméleti fejezetünkben bemutatott ismérveknek.

Hatókörét tekintve egyértelmű a helyzet, azon néhány szomorú sorsú embertársunktól eltekintve, akinek nincs módja családban felnőni.

A családban töltött idő, illetve intenzitás tekintetében – bár az a gyermek korának növekedésével csökken – de egészen a leválásig ez az egyik leginkább meghatározó idő. A csecsemő napi 24 órát tölt a családban, de ez a mennyiség legalább napi 2-4 órára terjed ki még a fiatal felnőtteknél is. Karakterisztikus világ – akár zárt világként, akár nyílt kapcsolatrendszerben – a családi kör.

Szabályrendszerét tekintve összegyűjtöttük azon alapvető vonásokat, amelyek a családot (általában) jellemzik (2. táblázat). A család a szocializáció szempontjából a születéstől létező közeg. Nem választjuk, hová jövünk világra, és azt sem választjuk, „kit nevelünk fel” (ennek a kitételnek a tartalmát sok idézőjel kíséri; az antik Démokritosz és a reneszánsz Montaigne ugyan gondolkodott ilyesmin a klasszikusok közül, s a história ismer néhány „nagy kitagadást” is, de példájuk jóformán egyedülálló). Ezért a család fő jellemzőit adottságnak tekintjük. Ehhez kapcsolódik, hogy ezen viszonyok nem változnak: a (tágabb) családhoz élethosszig hozzátartoznak szüleink, gyermekeink, függetlenül attól hogy az életközösség adott pillanatban fennáll-e. Ilyen értelemben a családra egyfajta feltétel nélküliség jellemző, hiszen ez a viszony – extrém esettől eltekintve – nem ingatható meg („akkor is a gyerekem maradsz, ha...”), személyi lényegét tekintve nem változtatható (tekintsünk el a kivételektől).

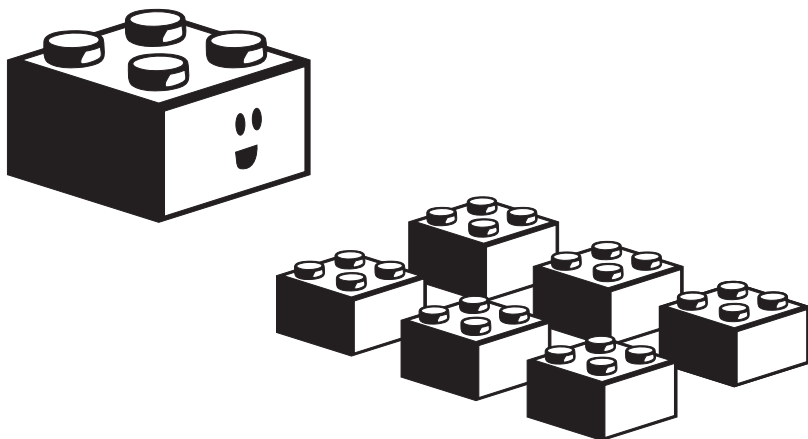
A családban lévő kapcsolatok nem szimmetrikusak, a benne lévő relációk jobbra nem megfordíthatóak (ha én az apád vagyok, te nem vagy az apám, de a testvéri viszonyra már igaz a megfordíthatóság). Ezt egyszerűen a kölcsönösség hiányaként aposztrofáljuk (a tranzitivitás sem jellemző valamennyi családbeli viszonyra: ha én a Te apád vagyok és Te az Ő apja, akkor én nem vagyok az Ő apja, míg ugyanez a reláció a testvéri viszonyra, vagy a felmenő kitételre viszont fennáll). E nem szimmetrikus viszony másik jellemzője, hogy a családban előre meghatározott hatalmi hierarchia van (a szülők felelős hatalommal bírnak a csemeték fölött), amely egyfajta természetes, az adottságból származó hierarchia (találkozunk majd nem-természetes hierarchiával pl.: az iskola esetében). Ennek megfelelően a fegyelemvállalás, a szabályelfogadás nem önkéntes akkor sem, ha tartalmát tekintve családonként változó. Szociológiai értelemben a család tere jobbra intézményesített (bár eltérő mértékben) alapokon nyugszik. Persze egyre inkább része ennek az intézményesülésnek a további szocializációs közegekkel alakuló kapcsolat szabályrendszere, az iskola tudatosan befolyásolja, vagy szeretné befolyásolni a családok bizonyos szabályait, kultúráját, a szabadidő világa indirekt úton gyakorol hatást, szükségleteket teremt, olykor éppen a gyereket tekintí szövetségesének (különösen a piaci módon hozzáférhető szabadidős szolgáltatások esetében). Mindezzel együtt a családban – még a leginkább szétesőnek tekintett családban is – axióma, hogy a család (családfő vagy a tápláló anya) definiálja, tartja kontroll alatt e szabályrendszereket.

Jellegetesség	Család
Fő viszonybeli jellemző	Adottság
Szervezőelve	Feltételnélküliség
Változása	Nem változtatható sem személyében, sem intézményében
Kölcsönösségi viszony	Nincs kölcsönösség
Hatalom léte	Létezik a közegben előre meghatározott hatalom mint természetes hierarchia (szülők),
Szabályelfogadás	A fegyelemvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes, de meglehetősen individualizált
Megjelenése	A születéstől létező közeg
Intézményesítettség	Inkább intézményes, de különböző szervezetségű intézményekben létezik
Kapcsolatrendszere	Erősen determinált a más szocializációs közegekkel alakuló kapcsolatrendszer

2. táblázat: A család mint szocializációs közeg

Kijelenthetjük tehát, hogy a család tekinthető szocializációs közegnek, a jövőben pedig elsődleges szocializációs közegként fogunk hivatkozni rá.

IV. A VÁLTOZÁSOK SZÜKSÉGESSÉGE – AZ ISKOLA



IV. A VÁLTOZÁSOK SZÜKSÉGESSÉGE – AZ ISKOLA

A társadalomtudományi elméletek szívesen illetik a különböző társadalmakat frappáns, találó jelzőkkel (pl.: Berlin, 1990). A *meritokratikus* (érdemek szerinti) társadalom (nyilván idealisztikus) víziója szerint törekedni kell arra, hogy mindenki érdeme és teljesítménye szerint részesedjen a javakból, azzal, hogy bizonyos minimumok megléte a XXI. században mindenki számára biztosítandó civilizációs elvárás. E felfogás szerint a társadalmi hierarchiában való elhelyezkedés teljes mértékben az „*érdemtől*”, konkrétan a *tudástól és a munkateljesítménytől* függ. Nem befolyásolhatja azt tehát a társadalmi *származás, vagyon* vagy bármi más *teljesítménytől független tényező*.

Ezen elmélet szerint ezt az érdemet fiataloknál – persze meglehetősen szűkítő és leegyszerűsítő értelemben – az iskolai teljesítmény, eredmény alapján, az iskolai végzettség szintjével mérik. Hozzá kell tennünk, hogy bár ez valóban egy elméletileg hibás egyszerűsítés: gondoljunk csak az iskolai teljesítményt fel nem mutató cégvezetőkre, feltalálókra, professzorokra, autodidakta művészekre, médiacelebekre, ugyanakkor – és itt természetesen nem a sokat kritizált osztályozásról beszélünk – ennél jobban elfogadott mérési-értékelési rendszert még nem találtak, még akkor sem, ha az egyszerűsítés megannyi súlyos hibát is eredményez.

A meritokratikus társadalom víziója a tudást egyfajta humán tőkeként²² értelmezi, és ebben az elképzelésben ez a feltétele a társadalmi (fel)emelkedésnek. Ezen tétel mögöttes tartalma szerint minél többet tud az egyén (a már említett torzítással: minél magasabb az iskolai végzettsége), annál szélesebb körűek az ismeretei, érettebbek kompetenciái, annál jobbakká a foglalkoztatási esélyei a munka, a gazdaság világában és annál jobban tudja érdekeit érvényesíteni a társadalmi (köz)élet megannyi terén.

A hatalmi viszonyok gyakorlása is más módon zajlik egy iskolázottabb társadalomban. Az oktatási expanzió a társadalmi alávetettség csökkentésének és a demokratizálódásnak

22 *Emberi beruházásnak* tekintjük az oktatási (és pl. egészségügyi) ráfordításokat, tágabb értelemben mindazokat a ráfordításokat, amelyek az egyén, egyének csoportja munkájának hatékonyságát, termelékenységét közvetlenül – a tárgyi termelőeszközöktől függetlenül – emelik.

is eszköze. Az iskolázottság növekedésével általánosabbá válik ugyanis mind a munkahelyeken, mind a társadalomban a konfliktusok érvekkel, és nem pedig parancsokkal, erőszakkal való megoldása. Emellett a foglalkozási szerkezet átalakulásával egyre inkább elterjednek az olyan állások, amelyek betöltéséhez engedelmesség és fizikai erő helyett, együttműködési készség, kommunikációs kompetencia és önálló döntések meghozatalára való képesség szükséges.

A meritokratikus társadalomhoz vezető út egyik eszköze az iskola. Tekintsük át az iskola funkcióit-céljait, típusait és próbáljunk meg választ adni arra a kérdésre, hogy az iskola tekinthető-e szocializációs közegnek. De előtte egy kis iskolatörténeti kitérő.

IV. 1. Kis iskolatörténet

4000 éves, Mezopotámiából származó régészeti leletek bizonyítják, hogy volt olyan „ház”, ahová írást-olvasást, számolást, az ősök (istenek, szentek stb.) tiszteletét tanulandó jártak „nebulók” (nem mindig gyerekek, olykor felnőttek is). S több, mint 2000 éve, hogy ennek elnevezése emlékeztet a mai *iskola*²³ szavunkra (*didaskaleion* az antik Hellásznak, *scola* Itáliának, majd a középkori Európának)²⁴.

Iskoláról azonban mai értelemben csak a középkor vége felé, a reformáció nyomán végbement „kulturális forradalom” összefüggéseiben beszélhetünk. Néhány jeles történelmi kivételtől eltekintve (ilyen volt a szétszórásban élő ókori zsidóság, s a rendezett poliszokban élő görögség²⁵), az „iskolába járás”, a tanulás, a lecke, az engedelmeskedés, s mindaz, amit tanulói szerepnek nevezünk mindeddig a társadalom elenyésző kisebbsége számára volt életforma. Értelmiségképző szakképző intézmények voltak ugyan (a kiválasztottak, a kiválasztódni akarók kisebb-nagyobb csoportja látogatta is ezen intézményeket, s szerezte meg a „befutottságot” jelentő okmányt, a diplomát, a címet, a szerzetesi rangot stb.), de a „nép egyszerű fiát” a társadalom többé-kevésbé szabad terei „nevelték”.

Ne feledjük: a születéstől halálig minden egyént végigkísértek a középkori és későbbi Európában a keresztény egyház gyakorlatba ültetett tanításai: az évkör mágikus rendjét

23 A szó etimológiájában joggal halljuk ki a „skála”, a „lépcső” metaforáját. Az iskolához szorosan hozzátapad az „előrehaladásnak” az a szakaszos-ütemezett üzemmódja, amelyben a továbbhaladás feltetele a – adott iskolán általában „túlról” érkező – normáknak, értékeknek, követelményeknek való megfelelés. Egyszerre igaz tehát az „aki nem lép egyszerre, nem kap rétest estére” típusú fenyegetettség és az „aki lemarad, kimarad” parancs.

24 Ebben a fejezetben nem, vagy csak kevésbé érintjük azokat a „helyeket”, alkalmakat, melyek az emberiség fejlődésében, a csoportok életében nem érték el ezt az intézményesültséget. A „vadon iskolája” – amelyet többek közt Kipling A *dzsungel könyvében* rajzolt meg – nem tárgya jelen írásnak. Bár nagyon izgalmas a pillanat, amikor a tagolt beszéd kialakulásával jóformán egy időben, az ún. beavatási szertartások körül megjelennek azok az alkalmak, amikor a serdülőket – nemegyszer a közösségnek a „tisztátalanságtól történő mágikus védelme” érdekében – el-elkülönítik a törzstől, s ebben az elkülönítettségben valami képzésszerű is megtörténik. Arra nincs adatunk, hogy praktikus ismeretek „átadásának” lett volna itt helye, úgy tűnik inkább a szakrális-szimbolikus javak rituális közvetítése zajlott – a közösség hőseinek, őseinek történeteiről.

25 Az ókor nagy államaiban a szervezett tudásátadás szorosan összefüggött az államok létrejöttével. Az államélet (gazdaság és adminisztráció) magától értetődően termelte ki az írás és olvasás iránti szükségletet, a képzett írástudók iránti igényt.

(is) felidéző ünnepek, jeles napok adventtől adventig, illetve az egyéni életút állomásait jelző ünnepek „bölcstől koporsóig”. Sokáig kiszakíthatatlan volt az egyén ebből a kettős körből. A családok nem kockáztatták a szembeszegülést egyházuk és annak földi képviselőinek parancsaival.

A reformáció megmozgatta ezt a fejlődésben nem gondolkodó világot. A viszonylag erős vallási alternatívák készítették egyébként arra az erdélyi fejedelmet, Rákóczi Györgyöt, hogy – Európában elsőként – vallási toleranciát hirdessen. E feltételek mellett nem nagy számban, de a felekezetváltásra is sor kerülhetett (gondoljunk csak Balassi Bálint példájára), s ez újabb és újabb tanulnivalót jelentett, hiszen nem csupán az egyházi tanításokban, de a szertartásokban, szabályokban, énekekben is voltak eltérések.

Persze, a családszerkezetből adódóan nagyrészt a családok „helyei” voltak ezek a szabad terek, de a fiatalabb nemzedékekre bízott munkafeladatok – aprójszágok őrzése, hasznosítható mezőgazdasági melléktermékek, „hulladékok” gyűjtése – hamar egybeterteelte (megfelelő szabályok mellett) a gyerekeket, fiatalokat, lányokat, fiúkat. Ha az európai téren nem terjeszkedünk túl, bátran nevezhetjük ezen, a XX. századig tartó, nem intézményesült korszakot a „libalegő pedagógiájának”.

A liba-, illetve birkalegő „szocializációs” feladatairól Petőfi is mesél. Kukorica Jancsi és Iluskája is szigorú számadással tartozott (ugyan) mostohaszüleinek az itt történetkért, de megannyi fontos tudásnak, tapasztalatnak – immár függetlenül utóbbiaktól – itt jutottak birtokába. Nem kellett iskolában – élővilág órán például, erkölcsstan órán pláne – tanítani Jánost, hogy mi a teendő, ha Iluskának „két szép térdecskéje” kilátszik a patakból („...nem egyszer nem százszor...”).

Mindamellet a társadalmi helyzet alapvetően elkülönítette a gyerekeket egymástól. Emlékezzünk a népdalra: „Kihajtottam ludaimat a zöld pázsitra / arra ment a bíró fia, meghajigálta”. Népballadánk rendre tudósítanak ezen gyülekezési helyek drámáiról, többek között az egymáshoz készülő, mégis elválasztott szerelmesekről. A falusi bálók világába a szatmárököritői nagy tűzvész története avat be, amelyet Mórícz Zsigmond a *Fáklya* című regényben örökített meg.

Ennek az „idillnek” vetett véget a reformáció, (az egyházi élet átalakulása), a polgárosodás (a városiasodás, a gazdálkodás, a kereskedelem reformjai), a technikai forradalmak (pl.: Gutenberg találmánya, de a fegyverviselés megannyi innovációja), az írástudás iránti „össztársadalmi” igény stb.²⁶ A világtörténelemben egészen ritkán létrejött „népfrontban” igenelte minden társadalmi szereplő a „nagy újítást”: a mindenkire kötelező elemi/népoktatás létrehozását. A kötelező iskolát Nagy Frigyes modern hadseregszervező terveihez, Mária Terézia a birodalom egységesítéséhez tartotta alkalmasnak. A XVII-XVIII. század polgári (és iskolai) forradalmi a reformáció-ellenreformáció küzdelmeként jöttek létre („küzdalem a lelkekért” motívumával²⁷).

26 A Kárpát-medencében persze minden később és jobban széthúzódva jelentkezik. Így hivatkozásunk Tessedik Sámuel, aki szarvasi „szorgalmatossági iskolájának” „ideológiai” alapjaiban meglepő érettséggel ismeri fel a mezőgazdaság európai felzárkózásához, modernizációjához szükséges „nagy ugrást”, a családi áthagyományozódáson tülemelkedő szervezett „tudásimport” biztosítását.

27 A tömegiskola kialakulásával, majd későbbiekben annak reformszándékok ihlette kritikájával kapcsolatban bővebben lásd: Pukánszky-Németh, 1996.

Comenius, az üldözött protestáns püspök, válaszként a történelmi kihívásra a maga csorbítatlan humanizmusával fogalmazza meg a mindenkinek szóló iskolázás kihívását. Egyúttal mint rutinos iskolamester, arra is volt gondja, hogy ha az „új nép” tömegesen lepi el az iskolákat, akkor ahhoz új szabályok kellenek. A „*Jól szervezett pataki iskola rendje*” voltaképpen egy házirend. Benne szembeszökő a „tűzzel való játék” szigorú tilalma (a tűzvész pusztító réme mindennapos volt), de olyan illemszabályok is, melyben az „*orr törése süvegbe*”, szintúgy az „*iskolában való szellentés tilalma*” is írásba foglaltatott. Mondhatni mindez szorosan hozzátartozott az iskola feladatához.

A kötelező népoktatás törekvése egyházi gondolat (is) volt. A véres, pestist hozó vallásháborúkba belefáradt Európa megértette, nem a „halott protestánsból” lesz a legjobb „pápista” és fordítva. Az eleven lelkekért folytatandó küzdelem ugrásszerűen növelte meg az intézményeket, a tanulók számát, az oktatás infrastruktúráját is. Lassan megérett „a mindenki járjon iskolába” igénye, amely a népoktatás-tömegoktatás rendszerének szükségességét bontakoztatta ki. Ezidőtájt az elsősorban vallásos tartalmakat átvették a világi tartalmak, s az új típusú tömegiskola új technológiákat is igényelt. Ezen új technológiák egy része protestáns, másik fele jezsuita hagyományokban gyökerezett.

Comenius vezette be a protestáns kollégiumok hagyományait követve:

- az *évfolyam-osztályt* – a naív pszichológiával hasonló érettségűnek gondolt, s így hatékonyabban tanítható azonos korosztályú tanulói szervezet létrehozását;
- a *tantárgyat* – mint a jól szervezett, egy tudományra épített tanítási egységet és az ezzel együttjáró *tanórát* – mint a tanítási napot emészthetőbbnek gondolt falatokra tört időszervezési módját;
- a *tanévet* – parasztgazdaság „szakképzetlen munkaerő” iránti igényeihez (az aratás utáni évkezdéssel) alkalmazkodó, de mégiscsak rendet parancsoló időszervezést.

Az ellenreformáció úttörői, a jezsuiták „szabadalmazták”:

- a *tantervet* – az egységesnek elképzelt, jól irányítható iskolarendszer ellenőrzésének biztos dokumentumát;
- az *osztályozást* – mint a tanulói előrehaladás értékelésének egzaktnak látszó, a lemaradás elkerülésére ösztökélő formális kifejezését.

S íme, előttünk a „modern iskola” képe! Igaz, hogy Karinthy Frigyes – a *Tanár úr kérem* című satírágyűjteményében – és még sokan mások Mórától Móriczon át Kosztolányiig, sőt Ottlikig kikezdtek ennek érvényességét, feltárták diszfunkcióit, vagy éppen a mindenkori társadalmi rend, establishment fenntartására hivatott, ám az iskola mai képe alig változott.

A protestáns iskolakultúra hagyományában igen fontos volt a jól kidolgozott *diákönkormányzati* szervezet, a jezsuiták pedig a drámapedagógia őseit, az *iskola-drámát* tökéletesítették. E két elem – sajnálatos módon elkopott az iskola fejlődésében, változásaiban, szerepüket majd a XX. századi kritikai reformpedagógiák elevenítik fel.

Az Európán kívüli világ nem egy szegény állama – különböző történelmi bukenceken át, amit pl. az elsődleges gyarmatosítás jelentett – mostanság jut ide. A Salamon-szigeteken egészen fiatal az iskola, Sierra Leone-ban a fizikai életbenmaradáshoz nyújt védelmet az intézmény. Nem csupán az egydolláros családfenntartó bányászgyerekek számára kínál emberi életet, a különböző súlyos légzőszervi betegségek elkerülését, de olykor meleg ételt, oltást, vagy csupán kellő védelmet a falu körül ólálkodó éhes nagyragadozók elől.

Az egészséges magyar közoktatás tulajdonképpen a XVIII-XIX. századra alakult ki: az 1777-ben kiadott Ratio Educationis igyekezett megszervezni a közoktatás rendszerét. Ekkortájt terjedt el az alapszintet biztosító népiskola, a középszintet képviselő öt évfolyamos gimnázium és a két évfolyamos akadémia. A népiskolai oktatás 1868-tól kötelező és 1908-tól ingyenes.

A korszak nem csak az iskolaintézmény-rendszer kialakulását eredményezte, hiszen ekkor van a „gyermekkertek”, az óvodák hőskora is – gondoljuk Brunszvik Terézre. S hasonlóképp lényeges, hogy a gyermekvédelem modern intézményrendszere is ekkor van kialakulóban: a napóleoni háborúk, mint minden más modern háború, bőségesen termeltek árvagyereket az otthonok számára. Pestalozzi kezdeményezésére jönnek létre a pedagógiaileg szervezett gyermekotthonok.

Míg a XIX. század utolsó harmadáig a „klasszikus modell” tökéletesedése volt megfigyelhető, addig a század végén „robbant” a szenvedélyes kritika (ugyan mindig „kisebbségi tényként”), s az iskola új modelljei munkálódtak ki.

Hogy világosan értsük, idézzünk egy 1861-es „tanítói kézikönyvből”, ahol a maradási parancsa a maga korszerűtlenségében mutatkozott meg: „[a tanító] a divatot nem majmolja, változtatását mérsékeli... a tanügyekben őrizkedik minden időelőtti robamos változástól... ha változást hoz be, ezt, amennyire lehetséges, régi alakjában meghagyja, sőt régi nevét is megtartja....” (Král József *katholikus népnevelői tükrök*, 1861).

Világszerte megszülettek a megújítást igénylő modellek. Az 1889-es első reformintézmény nem is filozófiai értelemben nyerte el az új jelzőt, hanem a régi iskolaépülethez csatolt új épületrész gyakorlatias megnevezése volt:

- 1889 New school – Abbotsholme,
- 1898 L'education nouvelle,
- 1899 Új Iskola Nemzetközi Irodája (Ferriere),
- 1914 Új Iskola Budapesten,
- 1921 Az Új Nevelés Ligája (Decroly, Neill),
- 1922 „Na putyah k novoj skole” – című orosz folyóirat.

Ma úgy látjuk, hogy az „új iskolák” keletkezése – a svéd tanítónő, Ellen Key jóslata nyomán, a *Gyermekek Évszázadának* kezdetén – három szorosan összefüggő jelenségre mint forrásra vezethető vissza:

1. Az „Új” kultusza jellemezte az európai kultúrát ebben az időben. Közismert magyar versekből idéznénk ennek illusztrálására: „Új Isten szól hozzátok...” (Tóth Árpád), „Mindenki újakra készül...” (Juhász Gyula), „Új vízeken járok”, „Új időknek új dalainal”... „Pusztuljatok, bilincses iskolák” (Ady Endre), „Rádobni mindent, ami antik, ócska...” (József Attila), „Új világot építünk...” (Hárs László).
2. Új tudás jelent meg a gyerekvilágról – az empirikus tudományok (szociológia, pszichológia, később a kulturális antropológia) egészen másnak ábrázolta a gyermeket, az iskolát is, mint a korábbi teológiai-filozófiai ihletésű képek. Integrált tudományként jön létre, a „gyermektanulmány”. A magyarországi gyermektanulmányozók a világ élvonalában haladtak ebben az időben.

Krónikásuk egyenesen így írt: „Sokan vannak, akik „új pedagógiai rendszer” kialakulását a *pedológiától várják*” (Molnár Oszkár: Bevezetés a gyermektanulmányba, Kolozsvár, 1913).

3. Új helyzet alakult ki a gyerekvilágban is. Ennek főbb elemei a modernizáció, a nagyvárosi urbanizáció, a gyerekeknek termelő, jövedelmező vállalkozások (játékgyártás, könyvkiadás, ruhagyártás stb.), az új szakmák (gyerekkönyvtáros, gyermekorvos stb.) kialakulása. Ezek mind-mind a szociológiai értelemben vett gyerekkor kialakulásáról tanúskodtak. E helyzetben a hagyományos intézményekhez (család, egyház) hozzárendezett iskola már nem volt elegendő.

S megjelentek az iskolán kívüli gyermekellátó-fogadó szervezetek is: létrejön amerikai minták (pionírok, indiánok, 4H Klubok) után 1907-ben Angliában a cserkészzet, 1918-ban Moszkvában a világ első gyermekszínháza. S lesznek, voltak népfőiskolák is, amelyek az iskolarendszeren kívül kínáltak tudást, képzetiséget az iskolából kimaradt tehetséges parasztfiúknak, de ezek sem spontán, családi kezdeményezések voltak, az alapító egyházak kezében jól ellenőrzött második intézményrendszerként működtek. Különösen hazánkban, ahol a 30-as években a cserkészvezető, Sík Sándor is arra panaszkodik, hogy európai összehasonlításban túlságosan összefonódott az iskolával a cserkészélet – pedig még az államosított úttörőmozgalmat nem is ismerte.

A XX. század elején a jezsuiták-protestánsok által bevezetett pillérek rendszerének megroppanását láthatjuk. A pillérek rendre az iskolakritika célpontjai, haragos prédái lesznek. Az évfolyam, illetve osztályszerkezet létét, amelyben megszűnt a különböző életkorú csoporttagok természetes és kölcsönös egymástól-tanulása, a XX. századi reformerek, Montessori és Petersen tagadja elsősorban és követeli vissza az életkorilag is heterogén csoportokat. A tantárgyi szerkezetet az integrált tantárgyak (pl.: az erdei iskola gondolata) kezdi ki. A tanórák tagadását a Waldorf-iskola epochális (tömbösítve tanult-tanított tananyag tartalmainak) rendszere adja. A centralizált tantervtörékvések világára a helyi tantervek jelentik a veszélyt. Az osztályozást érte talán a legtöbb kritika: a motiváció külsővé tételéért aggódott pl. Durkheim, a jezsuitizmus francia szociológus-kritikusa és modern honfitársai, pl. Bourdieu, s nyomában sokan világossá tették, az osztályozás tulajdonképpen az osztályba sorolás (vagyis a tanulási eredményekbe

burkolt kemény társadalmi szelekció) eszköze. Nem véletlen, hogy a fejlesztés-elvű pedagógiák, iskoláképek rendre a szöveges értékelés mellett törnek lándzsát.

Mindaz, ami egy kvázi-statisztikus, de legalábbis nagyon lassan változó társadalomban – ahol generációkon keresztül nem változtak jellemzően a társadalmi, kulturális igények, így az iskola átörökítő feladata sem – megfelelt, az ma egy csaknem kaotikusan formálódó, változó társadalomban végképp avitt, hiszen elvileg is lehetetlen olyan teljes normarendszert alkotni, amely egy generáció múltán is helyes és teljes lesz.

Egyre újabb modellek nyertek tehát teret, s szerzőik olykor világmegváltó üdvtanként hirdették reformjaik szükségességét (szinte hihetetlen, hogy a fiatal Szovjet-Oroszország a húszas években az egyetlen állam, mely a kötelező program szintjére emelte a radikális pedagógiai reformokat²⁸), máskor jóformán „kimenekülvén” a világ zajából a megmaradás jogáért harcoltak²⁹.

Az 1950-es és 60-as években a szociológusok nagy részének körében világszerte optimista nézet uralkodott az oktatás kiterjesztése és demokratizálása tekintetében. A nézet szerint az iskola a társadalmi egyenlőtlenség és különösen a műveltségi hátrányok kiegyenlítésében jelentős szerepet játszik és az oktatási reformok révén lényegesen csökkenteni lehet egyes társadalmi csoportok, családon keresztül örökölt egyenlőtlenségeit.

Az 1970-es évektől fordulat következett be: mivel az oktatásra fordított költségvetési kiadások nem tartottak lépést a létszámok növekedésével, a nagy tanulólétszámok a hagyományos tanár-diák viszony elszemélytelenedéséhez vezettek. Egy-egy tanulóra kevesebb időt lehetett fordítani, s így az oktatás színvonala romlott, és a tömeges iskolázással óhatatlanul összefüggött az elbürokratizálódás. Mire kialakultak, „tökéletessé szerveződtek” tehát a „bilincses” iskolák, addigra meg is kapták súlyos kritikáikat, egyeseken létüket vonták kétségbe. Egyre erősödött az a vélemény, hogy az oktatás nem csak ténylegesen tesz keveset a társadalmi különbségek kiegyenlítésében, hanem elvileg is csak keveset tehet, kevésre képes.

Mindezt tetézték Bernstein nyelvi kóddal kapcsolatos vizsgálatai (Bernstein, 1975), amelyek a nyelvi készségek és a diszkrimináció, illetve az iskola által újratermelt egyenlőtlenségek között talált erős összefüggést. A különböző társadalmi rétegek gyermekei ugyanis családjukban eltérő nyelvi készségeket sajátítanak el, s ilyen értelemben eltérő nyelven beszélnek. Mégpedig alapvetően kétfajta kódban beszél az ember: „zártban” (más fordításban korlátozottban) és „nyitottban” (kidolgozottban). Az előbbit értik a beszédkörnyezet megszokott szereplői, utóbbi kontextustól függetlenül is világos jelrendszer. A társadalmi rétegek között eltérő a nyelvi kód, amely hat az iskolai készségre, mert az iskola kidolgozott nyelvi kódot használ, mint az elit, míg az alacsonyabb rétegekre a korlátozott nyelvi kód jellemző.

28 Azután a harmincas évek „szovjet thermidorjában” (a sztálini, konzervatív fordulatot nevezi a történettudomány így) a legvonalasabb konzervatív iskola állt helyre, s a korábban dédelgetett reformerek sokasága került a gulágokra.

29 Nem feladatunk ebben a könyvben a reformpedagógiáknak alternatív pedagógiákká szelődésének folyamatát ábrázolni, fellendülésének, elhallgatásainak, elhallgattatásainak kalandos, dicsőséges és tragikus krónikáját felidézni. Alapvetően a társadalmak demokratizálódása vagy diktatúrának hódolása ritmusát követi ez a történet.

Add ide azt, hé! – hallják és tanulják sokan, s pontosan értik miről van szó, cselekvéseiket eligazítja. Más családokban: Szépen mondd, kisfiam, egész mondatokban beszélj, mert majd az iskolában... – és kisfiam pontosan megmondja: Kérem szépen azt a meissen porcelán teáskannát az ezüstkannálal.

Az iskola majd az a (másodlagos) szocializációs közeg lesz, ahol utóbbi „kisfiam” lesz sikeres, mert ő használja a „művelt közbeszéd” társadalmi normáit. Míg az előbbi tanuló vagy van olyan kreatív és intelligens – s motivált –, hogy megannyi nehézség árán elsajátítja az iskolában ezt a nyelvet, vagy lemarad, s kimarad... A dráma még nagyobb: hiszen ha odahaza megpróbál ezen a „tanult” nyelven kommunikálni, a családja néz rá, mint a hibbantra.

Loránd Ferenc a korszerű iskolára fordítva Bernstein tapasztalatait, megállapítja, hogy a korlátozott kódot egy nyelv minden beszélője elsajátítja, mert bizonyos alkalmakkor mindenki ezt használja – ez az ismerősök közötti intimitás nyelve. A kidolgozott kódhoz viszont nem minden társadalmi osztály fér hozzá egyformán, különösen nehéz elsajátítaniuk az alsó munkásosztálybelieknek és gyermekeiknek, akiknek valószínűleg alig van benne gyakorlatuk. „Ennek az egyenlőtlen megosztásnak komoly következményei vannak. Mindenekelőtt az, hogy az alsó munkásosztályból származó gyermekek hátrányos helyzetben találják magukat, amikor iskolába kezdenek járni, ahol leginkább a kidolgozott kódot használják. Az oktathatóság szempontjából nagyon nagy problémát okoz a korlátozott kód, amely másképp fókuszálja a tapasztalatot – mondja Bernstein –, mivel az iskola diszkontinuitást teremt a maga szimbolikus elrendezései és a gyermekei között. Iskoláink nem ezeknek a gyermekeknek valók, miért is reagálnának rájuk a gyermekek? Ha arra kérjük a gyermeket, hogy a szükséges kontextusok érzékeny megértése nélkül váltson át kidolgozott kódra, amely más szerepvizonyokat és jelentésrendszereket tételez fel, ez a gyermek számára rémítő és potenciálisan sérülést okozó tapasztalat. Bernstein szerint tehát *az alsó munkásosztálybeli gyermekek számára súlyos következményekkel jár a beiskolázás, mert a tanítás közge a kidolgozott kód.* Amikor az iskolák megpróbálják ezekben a gyermekekben kialakítani a kidolgozott kód kezeléséhez szükséges képességet, valójában kulturális rendszereket próbálnak megváltoztatni, és ennek súlyos társadalmi és pszichológiai következményei vannak az összes érintettre nézve. Az eredmény valószínűleg oktatási csőd” (Loránd, 1997).

Loránd Ferenc a nyelvi kód elméletét azonnal beépítette egyenlőségalapú iskolakritikájába (Loránd, 1997): „Bernstein szerint a nyelv is hat a kultúrára és a kultúra is a nyelvre, de a második hatás láthatólag erősebb az elsőnél. Egy adott nyelvi környezetben felnövő gyermek ennek a környezetnek és kultúrának a nyelvét tanulja meg, majd ezt a tudást átadja a következő nemzedéknek. Bernstein úgy véli, hogy közvetlen és kölcsönös kapcsolat van egy adott társadalmi struktúra létrejötté és fenntartása, valamint között, ahogyan az emberek a nyelvet használják ebben a társadalmi struktúrában. Ráadásul ez a kapcsolat állandó, mivel ezt örököltik nemzedékről nemzedékre. Egy adott társadalmi struktúra adott nyelvi viselkedéshez vezet, és ez a viselkedés reprodukálja az eredeti társadalmi struktúrát. Vagyis van egy körforgás, amelyben bizonyos társadalmi rendszerek létrehozhatnak bizonyos nyelvi rendszereket, amelyek viszont reprodukálják a társadalmi rendszert és így tovább. Az egyének a maguk társadalmi szerepét szintén a kommunikáció folyamatában sajátítják el. Ez a folyamat társadalmi csoportonként változik, és mivel mindegyik csoportban más, a létező szerepkülönbségek fennmaradnak

a társadalomban. Bemsteint ezért azok az eltérő nyelvek érdeklik, amelyeket a különböző társadalmi csoportok használnak. Azt állítja, hogy a társadalomban két teljesen eltérő nyelvi változatot használnak. Az egyiket *kidolgozott kódnak* (eredetileg *formális kód*), a másikat *korlátozott kódnak* (eredetileg *közösségi kód*) nevezi. Ezeknek a kódoknak szerinte nagyon eltérő tulajdonságaik vannak.

A kidolgozott kód például pontos grammatikai rendet és szintaxist alkalmaz a mondandó megszervezésére összetett mondatokat használ sokféle mellé- és alárendeléssel, időbeli és logikai természetű prepozíciókat, gyakran alkalmazza az *én* névmást, sokféle gondosan megválogatott melléknevet és határozót használ, lehetőséget teremt a mondottak minősítésére, és – Bemstein szerint – olyan nyelvhasználat ez, amely rámutat a tapasztalat megszervezésére szolgáló bonyolult fogalmi hierarchia belső lehetőségeire.

Ezzel szemben a korlátozott kód rövid, grammatikailag egyszerű és gyakran befejezetlen, szintaktikailag szegényes mondatokat használ, néhány kötőszót alkalmaz egyszerűen és ismétlődően, kevés benne az alárendelés, hajlamos az információ zavaros bemutatására, mereven és korlátozottan használja a mellékneveket és a határozókat, gyakran alkalmaz személytelen névmást alanyként, összekeveri az okokat és a következményeket, és gyakran él az „együttérző cirkularitás”, például „*Nem igaz? Ugye?*” eszközével, gyakran használ szólásokat, és az implicit jelentés nyelvét.”

Bourdieu még tovább megy: szerinte az oktatási rendszerben nem az esélyegyenlőség, így a meritokrácia növelése a ténylegesen megvalósuló eredmény, hanem az elit fennmaradása, s mint ilyen az oktatás elsősorban a kulturális tőke átörökítésével a társadalmi szelekció eszköze, amely egyfajta rejtett tantervként érvényesül. Bourdieu azt állítja, hogy a gazdasági elit a közvetlen gazdasági tőkeátadás mellett/helyett egyre több figyelmet fordít az oktatási rendszerre, reprodukciós feladatait azon keresztül igyekszik megvalósítani (teszi ezt a kulturális tőke segítségével. Bourdieu harmadik ilyen tőkefajtája a kapcsolati tőke, s az e három tőke közti konverziót szolgáló negyedik tőkefajta a szimbolikus tőke.). Ehhez hozzátartozik, hogy az oktatási rendszer olyan képességeket, készségeket, jártasságokat értékel, amelyet a felsőbb osztályok gyerekei otthonról hoznak, így ők sikeresek, míg az alsóbb osztálybeli gyerekek nem tudják sikerrel használni a rendszert (Bourdieu, 1978). „A szülők segítségével gyerekkorban elsajátított kulturális tőke nyújtotta előnyök nem pótolhatók az iskolában, amely tényleges funkciója az egyenlőtlenségi rendszer újratermelése³⁰” (V. Pók, 2011).

Az iskola világában a szocializáció szempontjából a homogenizáció keretében világszerte a magát többségi társadalomnak nevező, hatalmon lévő társadalmi csoport kínálja a kisebbségeknek az asszimilációt (legyenek indiánok az Újvilágban, bennszülöttek Fekete-Afrika partvidékein, bevándorló arabok Franciaországban, magyarok a Habsburg-bírodalomban, vagy éppen tótok, oláhok, svábok, ruszinok, rácok az Osztrák-Magyar Monarchiában vagy a két háború között). Ne feledkezzünk meg az ellenkezőjéről sem: az apartheidig vezető etnikai szegregációról, ahol más, kevesebb, silányabb tudás jut a leigázottaknak.

A XX. század második felének nagy népvándorlása állította az érdeklődés középpontjába a multikulturalizmus, az interkulturális tanulás válaszait, a kisebbségek kultúrájának értékei, a kultúráközi kommunikáció került ezekben az iskolákban középpontba. Nyugat-Európában

30 Ezzel szemben DiMaggio szerint az iskola segíthet az alacsony státuszú gyerekek felemelkedésében, ugyanis a családi háttér csak részben meghatározó, azt a csoporttagság korrigálni képes (DiMaggio, 1998).

nem ritka az olyan iskola, ahol tucatnyi nemzet gyermekei tanulnak együtt. Nemcsak hazánkban, de Közép-Európában és a világ más országaiban is megannyi sajátos kihívást jelent a megkésett nemzetté válás, s általában ezzel összefüggésben a szegénység, a peremre szorulás jelenségeivel jellemezhető cigányság iskolázása. A szegregáció, az asszimiláció, az integráció stratégiáit is megpróbálták az iskolafenntartók (sőt maguk a gyermeküket iskolába küldő roma családok is). Általános tapasztalat, hogy a kulturális, a családsegítést is magába foglaló szociális „ellátás”, felnőttoktatás, közösségfejlesztés, sőt helyi-regionális gazdaságfejlesztés bonyolult egybekapcsolásával türelemmel segíthető a probléma megoldása.

Még kényesebb kérdés a neveléstudományban, de egyre bátrabban esik róla szó: az eltérő szexuális orientációjú fiatalok sajátosságainak tekintetbe vétele az iskolában.

Végezetül a SNI-nek (törvények által „sajátos nevelési igényű” tanulónak) nevezett fiatalok iskolázásáról kell szólni. Ebben a világban ma jóformán szakmai konszenzus van abban, hogy a sajátosságoknak (hagyományos, mára szemérmesen nem használt szóval: fogyatékoságoknak) kijáró pedagógiai szolgáltatásokat (akadálymentesítést, speciális segítéseket, képzéseket) alapvetően az együttnevelés keretei közt lehet a leghatékonyabban biztosítani.

Az iskolakritikák egészen a társadalom iskolátlanításának tervéig vezettek (pl.: Illich, 1971). Ez a kritika kettős volt: egyfelől elégedetlen volt a nyugati világ iskoláinak hagyományos értékeinek való megfelelését illetően, amelyet az ún. „szputnyik-sokk” tetőzött be. Elnevezését arról kapta, hogy a Szovjetunió megelőzni látszott a több, mint szimbolikus űrversenyben Amerikát, s sokan keresték az okokat a hatékonyabb szovjet iskolarendszerben. A kritika második hulláma éppen ellenkezőleg a hagyományos iskola keménységének, kegyetlenségének adataira épült, s a 68-as diáklázadások egyik okát látta az embertelen, kreativitás-ellenes, személyiségellenes iskola világában (ahogyan ezt a korszak híres filmjei – *Eper és vér*, *Hair*, *Ha...* stb. – illusztrálták). Az „iskola butává tesz”, „Az iskola elnyomó gépezet” – fogalmaztak a radikális kritikusok. Aztán valahogy úgy lett, hogy „mégsem vitték el a kutyák az iskolát” fogalmazott iróniával Csoma Gyula.

E jelenségek akár az iskola feleslegessé válása mellett is szólhatnak. Ám az iskola mellett szóló érvek közt igen lényeges, hogy vannak olyan kihívások, melyek nem válaszolhatók meg a fiatal nemzedéket rendszeres-módszeres tanulási-nevelési (szocializációs) folyamatában együtt tartó terek, szervezetek, emberi gondoskodás (akár az öngondoskodás kulturált megszervezése), azaz az iskola nélkül. Az esélyegyenlőtlenségek, a társadalom dezintegrációja, a közösséghiány vagy az ős patkány terjesztette új kórok (újfasizmus, rasszizmus, terrorizmus egyfelől, hiedelmek, áltudományos „városi legendák”, babonák másfelől), amelyeket a szabad információáramlás donorjai buzgón közvetítenek, és amelyek a fiatalokat is eléri, s szervezett tanulás nélkül ezek ellen vajmi keveset tehetünk.

Érdemes azért feltennünk a kérdést: az évszázadok folyamán változott-e az iskola társadalomban betöltött szerepe? Csökkenti-e az oktatás a társadalmi egyenlőtlenségeket? Közelebb visz-e a tanulás-oktatás-iskola az esélyek egyenlőségéhez, a meritokratikus társadalom eszményéhez?

Az 1990-es magyarországi társadalmi átalakulást megelőző és közvetlenül követő esztendőekben felerősödtek a megújulást követelő gondolatok. Az oktatásra, nevelésre vonatkozó változások jellemzőit jól követhetjük Mihály Ottó szövegeiben:

„Olyan iskolában, helyi nevelési rendszerben, iskolai szervezetben kell gondolkodnunk, amely az érdekeltek konszenzusának elvén működik, elsősorban saját kliensei, saját tanulói javára és meglegedésére. Ez utóbbinak kardinalis eleme, hogy amennyire ez csak lehetséges, részvételükkel és általuk működik. Ezt jelenti az iskola funkcionalitásának új, a pluralizmusnak megfelelő értelmezése” (Mihály, 1990).

„Új, flexibilisebb curriculumra van szükség. A tudást, a tudásstruktúrákra koncentrálni átfogóbb, komplexebb tantárgyakba kell rendezni. A tudás átadása helyett elsősorban a tudás megszerzésének képességét, a tudásforrások kezelését, az információk kiválasztásának-értékelésének-selejtezésének képességét kell fejleszteni. Olyan tanítási stratégiákat kell kimunkálni és alkalmazni, amelyek a tanulókat az önálló és a csoport tagjaként történő tanulásra ösztönzik” (Mihály, 1991).

„Az értékszocializáció területén végrehajtandó fordulat lényege, hogy az eddigi, a személyiséget elszűrő szocializációs gyakorlatot egy személyiséget építő, személyiséget gazdagító gyakorlattal váltsunk fel. Ez azonban csak akkor valósulhat meg, ha a szocializációs gyakorlat átalakításával egyidőben az eddigiekénél nagyobb tér nyílik a társadalmi-gazdasági életben is az emberek számára az autonóm és felelősségteljes cselekvésre. Ennek közvetlen feltételeit a legfontosabb szocializációs ágens, a pedagógus számára csak a mainál függetlenebb iskola teremtheti meg. Egy komfortos, az egyének különbözőségéből kiinduló működést produkáló, a személyiség tiszteletét gyakorló társas viszonyaiban gazdag, humanizált iskola” (Mihály, 1990).

IV. 2. Az iskola meghatározása

A már hivatkozott comeniusi definíciót az első képes többnyelvű tankönyvben, az Orbis Pictus (Látható világ) Oskola címszavában olvashatjuk: „az oskola olly műhely, amelyben a gyöngé (fiatal) elmék a jóságos cselekedetekre szoktatnak és elvlasztatik (osztatik) klasszisekre (rendekre). Az oskolamester (tanító) ül a tanító széken, a tanítványok (deákok) a padokon (alacson székeken); amaz tanét, ezek tanulnak. Némelly dolgok eleikbe íratatnak krétával a táblára. Némellyek ülnek az asztalnál és írnak. Ő megjobbítja az hibákat (megtisztítja azt az hibáktul). Némellyek állanak és elmondják, amiket megtanultanak. Némellyek egymással csácsognak, és csintalanul viselik magokat s resten: ezek megverettetnek lapockával (pálcával) és vesszővel” (Comenius, 1959). Apáczai szikárabban jelöli a kialakuló modern iskola funkcióit, s szavaiban erőteljesebb a tudásnak adott prioritás, lényegében számára is az iskola: értékközvetítés a tudásátadás segítségével. Az átadandó tudás láthatóan értékpreferenciákra épül (ez tudatosul, kristályosodik ki a XIX. századi modern pedagógia klasszikusánál, Herbartnál is, aki a „nevelőoktatás” fogalmát vezeti be), a tevékenység, amelyben mindez végbemegy nem más mint az „iskolásított tanulás”. Fináczy Ernő a XIX-XX. század neveléstudósa a mezopotámiai tábla házáért nem tartotta iskolának, mert hiányolta működéséből a comeniusi iskolakép általa öröknek tartott vonásait (évfolyamonként beosztott tanuló-csoportok tagjai azonos-egyforma műveleteket végeznek).

Más, immár kortárs definíció a szervezet oldaláról közelít, őrzi a tudással összefüggő kulcsfunkciót: „az iskola a tudás megszerzésének társadalmi intézménye...szervezet racionális-legális uralom alapján, bürokratikus rendben, üzemszerűen működik” (Czakó-Szántó, 2002). Az iskola összetettségére, rendszerszerűségére hívja fel a figyelmet

Kozma Tamás. Szerinte „az iskola ugyan elsősorban a tapasztalatrendszer átadására specializálódó szervezetként jelent meg, magában az iskolában sem csupán oktatás folyik, hanem nevelés – azaz beállítottságok, magatartásminták, értékek, szankciók átadása és átvétele... Az iskola az oktatási rendszer része, de legalább ugyanennyire fontos rámutatni arra, hogy az iskola egyúttal része, eleme egy-egy lakóhelyi környéknek. Nemcsak társadalmi igényeket elégít ki, hanem egyúttal egy-egy környéknek, települési egységnek, lakóhelyi körzetnek a tényleges szükségleteit is” (Kozma, 1999). Három iskolaformáról – az oktatóiskola, nevelőiskola, munkaiskola fogalmáról – beszél Gáspár László a történelemben mutatkozó különböző modellek szintetizálására keresve megoldást.

A rejtett tanterv elméletei egyfelől, az életen át tartó tanulás, az információhoz való hozzájutás végtelen gazdagsága másfelől kihúzta a tanári szönyeget a tradicionális iskolafelfogás, a comeniusi-herbarti definíció alól. Tanuláselméletileg a konstruktivista didaktika lép túl a hagyományos iskolafelfogáson, amely fogalomban alapvető, hogy az egyén a tanulási folyamatban maga alakítja, teremti, s folyamatosan teremti újra tudását, a pedagógus pedig ebben aktív és szakértő „támogató környezetnek” tekinthető. A reformpedagógiák, a gyermektanulmány, a szociálpedagógia gondolatrendszerét többek között Karácsony Sándor fogalmazta meg, amely szerint az iskola az új generáció társas(közösségi) együttélésének színtere (Karácsony, 1942). E meghatározásban az ún. „szociális tanulás” az együttélés, az egyezségek módozatainak tanulása megelőzi a klasszikus műveltségátadási meghatározásokat. Megfigyelések szólnak arról, hogy az iskolát kedvelő iskolások amiatt szerettek – ha szerettek – iskolába járni, mégiscsak elsajátítva a kor megkövetelte tudást, ha az nem az „alakokra”, a lexikális tudásra fókuszált, hanem a „formákra”, mai szóhasználattal a tudás megszerzésének és kommunikációjának képességeire. Az UNESCO XXI. századi jövőképében összefoglalóan az oktatás, illetve az iskola „úttelől az élethez” (Delors, 1997), s ugyanitt válasz olvasható az „iskolátlanítási” teóriákra is. „Az egyén egész életét végigkísérő oktatás koncepciója nem homályosította el az intézményes oktatás jelentőségét a nem-intézményessel szemben. Sőt, éppenséggel az a vélemény alakult ki, hogy a tanulás folytatását elősegítő képességek és készségek éppen az intézményes oktatás során kovácsolódnak ki” (Delors, 1997).

A mi meghatározásunkban az iskola különféle emberek (pedagógus, segítő szakember stb.) szándékosan összehangolt tevékenysége, amelynek célja kettős: a gyermekek fejlesztése, önfejlesztésének támogatása és a családi „fészekmelegen” túli világban való sikeres eligazodás segítése. Az iskola (óvoda) szocializációs szerepével összefüggő pedagógiai feladatok is ezek: a tanulókhoz, azok családi kultúráihoz, az iskola közvetlen társadalmi környezetéhez adaptív módon biztosítani azt a tanulási környezetet (motivációkat, eszközöket, tereket, emberi kapcsolatokat), amelyek alkalmasak a tanuló fejlődését támogatni és egyúttal alkalmasak a társadalmi beilleszkedés megtanulására is (igyekeztünk a meghatározás kereteinek lazításával ablakot nyitni a családban szerzett szocializációs tapasztalatok iránt, s kapukat tárni a szabad társadalom szabad közösségei, a „kötelező időt” meghaladó emberi életidők előtt).

IV. 3. Az iskola funkciói

Valóban nő az iskolában elsajátítandó szükséges tudás? Másképpen szólva ennyire megnőtt a mindenki számára járó (mindenkitől megkövetelhető) általános műveltség univerzuma? Vagy ennyi időre van szükség – voltaképpen a jogi nagykorúság elérését jelenti a 18 éves határ – ahhoz, hogy a társadalomban (munkahelyen, közéletben, családban) szükséges, közel hasonló magatartáskultúrát, szociális kompetenciákat elsajátítsa a fiatal? Vagy a munka világa és a gyerekkor világa közti idő megnyújtására azért van szükség, mert a posztindusztriális társadalmak világában jóval kevesebb helyet kínál a munkaerőpiac, s a társadalomnak (államnak) még mindig a legegyszerűbb, legolcsóbb a megnyújtott iskolában tartani békés körülmények között az egyre érettebb fiatalokat, a szociális ellátó feladatoknak mégis ez a legbiztonságosabb helye?

A színházak rendre telepanaszkodják a nyilvánosságot, hogy mennyi baj van az ifjúsági előadásokon, a csoportban-nyájban odaterelt iskolások rendre szétverik, szétpattogatottkukoricázzák, szétröhögik az előadásokat. Ám a színházak alig tudnának megélni a neveletlen, de mégiscsak tömegesen fizető iskolások nélkül. A könyvkiadásnak is vezető ágazata a tankönyvgyártás. Más termékekről ne is beszéljünk. Az ifjúsági folyóiratok kiadói versenyeznek azért, hogy oktatási megrendelésekhez jussanak. És akkor az iskolai büfékről ne is beszéljünk!

A kamaszgyerekek szüleinek nagy része is nyugodtabb, ha iskolában, fedél alatt, felügyelet mellett tudja gyermekét, olykor nem is vár többet az iskolától.

Az elmúlt években tanárjelöltek egy képzeletbeli UFO szemével ilyenek írták le az iskolát:

1. Üreges hely, különböző méretű, kétféle típusba tartozó, különböző származási helyről származó izgó-mozgó lények vannak benne. Minden üregben van egy téglalap alakú tárgy, amelyre kultikus jelek kerülnek fel.
2. Próbálnak együtt létezni. Külső jegyek alapján egy fajhoz tartoznak, látható külső jegyek, kémiai összetételük hasonló, szintjében különböző (néhány bonyolult kémiai vegyület, hormonnak nevezik) viselkedésben meghatározható különbségek határozzák meg a két típust.
3. Láthatólag kommunikálnak, bizonyos időközönként sokan hallgatnak, egy náluk nagyobb élőlény hangokat ad ki. Mindig más tevékenységet végeznek a figyelésre szánt időben. A figyelésre szánt időben egy helyben vannak, koncentráltabbak, a nem önszántukból teljesített egy helyben maradás kivesz az energiájukból.
4. Bizonyos időközönként megszólal egy éles hang, amely jelre mindnyájan kiözlönlének a termekből, ez a hang osztja fel idejüket figyelésre és a nagyobbaktól független tevékenységre. E másik, függetlenebb időszak alatt hangosabbak, fizikailag aktívabbak.
5. A nap közepén legnagyobb részük összegyűlik egy nagy üregben, ahol intenzív szagok keringenek és táplálékot vesznek magukhoz.
6. Napközben nagyrészt papíralapú tárgyat hurcolnak magukkal, ezekre kultikus jeleiket írogatják.
7. Bizonyos „nagyméretű” egyedek félelmet váltanak ki a „kisebbeckből” a kétféle lény-csoport láthatóan elkülönül, sokszor ellenségesség tapasztalható az idő nagyobbik részében.

8. A „nagyobb” lények feladatokat osztanak ki a kisebb lényeknek (elvégzendő munkára vonatkozó inputokat), értékelik (elismerik, hogy megfelelő vagy nem megfelelő), s időnként büntetést, szankciókat, tudatosan előidézett boldogtalanságot osztanak ki.
9. Amikor a lények „kiszabadulnak” az épületből, boldognak, energikusnak tűnnek.
10. A nap vége felé az üregek kiürülnek, legközelebb reggel észlelhető mozgás.

Huszonéves, XXI. századi pedagógusjelöltek közt egyetértés van abban, hogy UFO-szemmel az iskolában osztályokra bontva tartózkodnak a tanulók, egy-egy felnőtt vezérli tevékenységüket (amelyikről óvatosan merik csak gondolni, hogy *fejlesztés, fejlődés támogatása* lenne a célja), kiváltképp csöndjüket és megszólalásaikat. A csengőszó éles hangja utal a bent-tartózkodás periodicitására, s mintha a rövidebb perióduselem, a szünet idején szabadabbak, hangosabbak, mozgékonyabbak – s boldogabbak lennének. A tábla és a füzet a legfőbb munkaeszköz (mint a tábla házában Mezopotámiában 4000 éve), és észlelnek még tornatermet vagy sportudvart, olykor ebédlőt, vagyis utalás van arra, hogy a *tudásközvetítő* szerep, a *figyelmező* szerep mellett egy *szociális ellátó* szerep is jelen van³¹.

Az iskola feladatait egy hagyományos elméleti megközelítés kétféle választja: az oktatás szolgálja a társadalomban felnőttkorban betöltendő szerepekhez szükséges ismeretek átadását, a nevelés pedig a viselkedési normák megtanítását, illetve a mögöttük álló értékek (értékközvetítés, értékteremtés) tudatos (a szocializáció lehet tudattalan, a nevelés mindig tudatos és szándékolt) átadását tűzi ki célul (személyiségfejlesztés).

Igen ám, de melyek azok az értékek, amelyek átadandók? Ki mondja meg, hogy mely értékek közvetítendőek? Újabban sikeres teoretikus kísérletek születtek a két feladat gondolati integrációjára: a kompetenciák elmélete – tudás, képesség, attitűd egysége – anakronisztikussá teszi az iskolai feladatok ilyenén dichotómiáját (a dichotómia történeti kialakulásának elemzése meghaladja e tankönyv kereteit). A már hivatkozott „rejtett tanterv” elméletei is ezt igazolják: a legtudományosabban kiválogatott tananyagok és tanítási módszerek mögött mindig határozott, vágyott – vagy elutasított – emberkép rejtezik, vagyis elhallgatásokkal és elhallgattatásokkal, kimondott, kimondatott és ki

31 Más, több, mint a család, ahol – kinek-kinek pénztárcája szerint, – olykor a kedvencét főzik ebédre, de ha nem is a kedvencét, legalábbis a család kulturális, vallási stb. hagyományainak, egészségügyi sajátosságainak (lisztérzékenység, tejérzékenység, cukorbetegség stb.) egyedi módon megfelelőt („nekem nőszy nagyra szentem” – írta ábrándozva az elveszett gyerekkori-anyaöli biztonságra utalva József Attila):

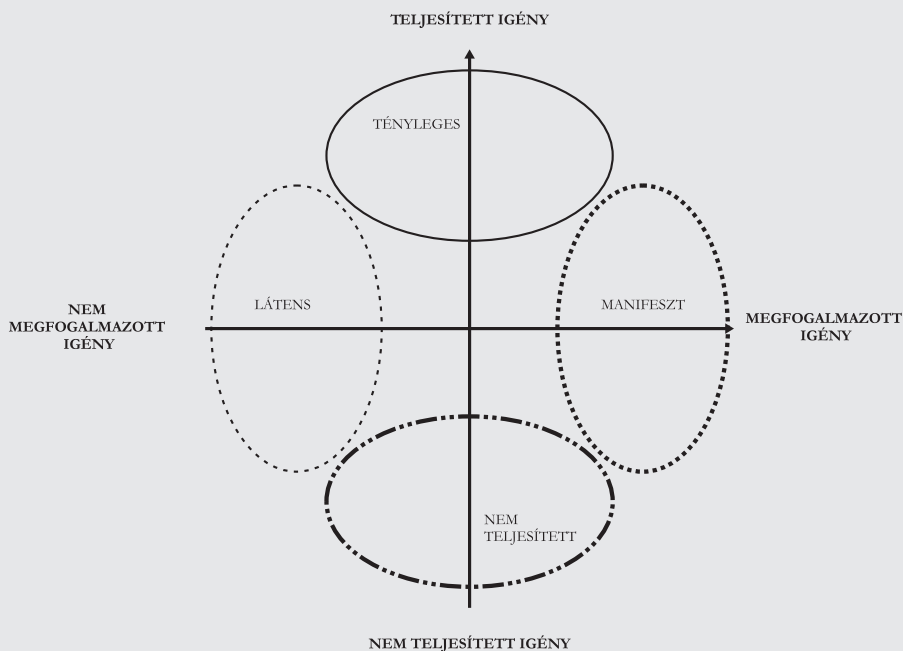
- ahol a fegyelemről, szabadságról a család kulturális stb. hagyományainak megfelelően de mégiscsak „egyéni” bánásmód érvényesül;
- ahol a tudni érdemes tudásról „megvan a maga véleménye” a családnak, a növekvő gyermek számára csakugyan a közvetlen létfenntartáshoz és intim együttműködéshez szükséges tudások emelkednek ki („mi a neve a babának?”, „mit eszik a baba?”, „kit szeret a baba?”, „hol van a fülecskéje?”, „ne nyúlj hozzá!”, „meg ne próbáld!” stb.).

Ne csupán a móríci novella, a *Hét krajcár* könnyek közt is nevetni tudó anyafigurájára, ne csak a Kusturica-film, a *Cigányok ideje* csodálatos nagymamájára, Balázs Béla *„Hét királyfia”*, Gárdos Péter remek, a „legjobb 56-os filmnek” nevezett *Szamárköhögése* szüleire gondoljunk, de Mórícz *Árvácskájának* kegyetlennél kegyetlenebb nevelőire, Franz Kafka *Apa*-figurájára is. Mindegyikükben közös: az adott család normáit érvényesítették.

nem mondatott szavakkal általános személyiségfejlesztés folyik: más ember, más szociális minőség „előállításához” járul hozzá a frontális előadás, s az előadottakból való dekontextualizált – osztályozásra szánt – feleltetés, s máshoz az ún. kooperatív tanulás. Más az emberképe a kérdező diákot tisztelő tanításnak, s más a helyes válaszáért jutalmazandónak. Fordítva is igaz, minden ún. nevelési üzenet és tartalom kognitív (tanulási) folyamat is egyben. Nemcsak jobbak, de okosabbak, intelligensebbek is lehetünk tőle, vagy éppen rosszabbak és butábbak. Sőt: egyszerre jobbak és butábbak, ha az iskolai célok mögül előbukkanó embereszmény ezt diktálja.

Segít az értelmezésben, ha a „rejtett tanterv” gondolatrendszerét bevonjuk az értelmezésbe. Az iskola deklarált céljainak jól–rosszul való érvényesülése mellett ugyanis mélyebb (t) örvényszerűségek érvényesülnek. A meg nem fogalmazott, sokszor nem is tudatosított, a működésben meghúzódó, megannyi apró élményből építkező „rejtett tanterv” az alábbi módon vezethető le:

az iskola társadalom által elvárt szükségleteit a megfogalmazott igények és teljesítettség alapján négy csoportba sorolhatjuk (lásd: 2. ábra).



2. ábra: Az iskolával szemben támasztott igények, szükségletek

- Manifeszt jelleg: a hivatalosan megfogalmazódó igények, elvárások (akkor is, ha teljesülnek, akkor is, ha nem);
- Tényleges jelleg: mindazok a szükségletek, amelyeket az iskola kielégít (akár hivatalosan, akár nem);
- Látens (rejtett) jelleg: amelyekkel az iskola társadalmi környezetének nem hivatalos szükségleteit teljesíti (emögött sok nem teljesített, de nem is hivatalos szükséglet lapang);
- Nem teljesített szükségletek: akár megfogalmazódtak hivatalosan, akár nem, ezek a hivatalos funkciók ellen ható tényezők.

Mindezzel kapcsolatban, az értékpluralizmus és a vállalt értékazonosság ellentmondásának szándékai szerint ideológiamentes feloldására Bábosik (Bábosik, 1999) célrendszerek absztrakciójaként a *konstruktív életvezetés* fogalmának bevezetésére tett javaslatot: az egyén számára hasznos, és az emberi közösségek érdekeivel sem ütköző, azok számára is jövedelmező értékrendszer fejlesztését tartja elfogadhatónak.

Pusztán szemléltetésül egyfajta nevelési célrendszert az alábbiakban mutatunk be:

- Affektív célok (tartalmas emberi kapcsolatok kialakításának nevelése) pl.: együttérzés, összetartozás;
- Kognitív célok (önművelődés kialakításának nevelése) pl.: tudásfejlesztés, aktivitás, érdeklődés fejlesztése;
- Morális célok (erkölcsi-akaratú tényezők nevelése) pl.: önálló felelősségvállalás, értékrend;
- Életstílussal kapcsolatos célok (felnőtt életre nevelés) pl.: életmód, rugalmasság;
- Állampolgárságra nevelés (demokratikus részvételre és szakmára történő nevelés) pl.: állampolgári nevelés, hivatásra nevelés.

Összevetve az iskolai funkciók, célok, feladatok sokrétű és szerteágazó rendszerét, megállapíthatjuk, hogy az iskola fő feladata tulajdonképpen hármas, van benne egyéni, közösségi és társadalmi mozzanat:

- egyfelől az egyén – korszellemnek megfelelően értelmezett, különböző értékek érvényesítésével való – „kiteljesítése” (személyiségfejlesztés, perszonalizáció, individualizáció, abszurd esetekben visszafejlesztése: például „janicsárnevelés”);
- másfelől a csoportba, közösségbe, társadalomba illeszkedés (társadalmi integráció szocializáció és – szerencsés esetben – mobilizáció);
- harmadrészt a kultúra (ennek részeként a társadalmi szerkezet, a munkaerő-utánpótlás, nemkülönben a szimbolikus javak, szűkebben társadalmi közbeszéd és viselkedés, ideértve az öltözködési, táplálkozási, kommunikációs stb. kultúra-elemeket is) elsajátítása, újratermelése más társadalmi intézményekkel (család, kulturális és sportintézmények, médiumok, stb.) együttműködve.

Csányi Vilmos egyenesen ezt a nyílt vagy burkolt lázadást, ennek a „győzelem esélyével” való begyakorlását tekinti az iskola „evolúciós funkciójának”: Az írott történelem első, nagyobbik fele, amikor még nem találták fel az iskolát, főként arról szól, hogy a különböző királyok, hadvezérek milyen nagy területszerző csatákat vívtak. Elvértve olvasunk arról, hogy a nép felkelt volna a zsarnokság ellen, és különféle ellenállási mozgalmakkal fásasztották volna a zsarnokokat. A jó nép általában birkatürellemmel elfogadta az adott társadalmi berendezéseket, hiszen otthon, a templomban és a várudvaron is azt hallotta, hogy milyen nagyon jól és bölcsen van a világ berendezve éppen a zsarnokok által. A népnek eszébe se jutott, hogy ez másképpen is lehetne, és ha a zsarnok megfordul, krétát lehet vagdosni a fejéhez, vagy madzagot lehet kihúzni a trónterem felé vezető folyosón, hogy ha az öreg király budira igyekszik, majd jól hasra essen, és mindenki ezen röhögjön, ami természetesen alaposan fellazítaná a zsarnokságot. A népnek ez azért nem jutott eszébe, mert nem voltak korai gyermekkorban megtanulható viselkedési minták, amelyek ezekre az ötletes ellenállási formákra felkészítették volna. A helyzet alapvetően megváltozott akkor, amikor az első iskolák kialakultak. Az iskola kicsiben az adott társadalmi rendszert mintázza. A tanító és a bűdös kölykök konfliktusainak képében egyszerű

sített modellje a zsarnok és a nép szembenállásának. Amint az iskola működni kezd, megindul a harc a zsarnok ellen. Elgáncsolják a tanítót a padsorok között vagy a kabátjára egy „Hülye vagyok” cédulát ragasztanak. A tanító pedig kioszt néhány körmöst, fenekest és bezárja a Kovácsot, mert az pimaszkodott, és százszor le kell neki írni, hogy „tiszteld öreg tanítódat”. Ezzel beindulnak a mintaképző mechanizmusok. A nép rájön, hogy az ellenállás nem reménytelen. Nincsen teljesen kiszolgáltatva a zsarnoknak, és még a szemetesládába is el lehet bújni, és ott az óra alatt brekegni, amitől a zsarnok feje alaposan megfájdul. Az ellenállás persze áldozatokkal jár, de ha egy forradalmár fenekére nyilvánosan tíz botütést mérnek és az ezt összeszorított szájjal, némán elviseli, akkor még a szomszéd osztálybeli lányok is elragadtatva fogják őt délután üdvözölni, ami hosszú távon a szaporodási sikereit is növelheti, ami nem elhanyagolható szelekciós szempont. Az iskolába tehát a bűdös kölykök tulajdonképpen nem azért járnak, hogy ott írni, olvasni megtanuljanak, ezt csak néhány nyájtermészetű egyed teszi (később az ő segítségükkel jönnek létre a zsarnokságot kiszolgáló intellektuális intézmények), hanem azért, hogy az ellenállás legkülönbözőbb formáit kitanulják, és azokat majd felnőtt életükben is sikeresen alkalmazzák a társadalomban megjelenő elnyomás ellen. Roppant fontos funkció. A forrongások, forradalmak időnként alapvetően megváltoztatják a társadalom szerkezetét, lehetővé teszik egészen új technológiák kialakítását. Az iskola evolúciós szempontból a forradalom előkészületének, preadaptációjának tekinthető, nagyon fontos intézmény, neki köszönhetjük a modern államok demokratikus berendezéseit.

...Iskola nélkül nem lenne modern társadalom (Csányi, 2010)!

E területek metszetében érzékletesen kirajzolódik egy további beteljesített feladat, a szelektív-szelekciós funkció: „mindenki a maga helyére”. A nagy rendszerkritikusok Bernstein, Bourdieu, hazánkban Ferge Zsuzsa, Loránd Ferenc rendre azt igazolják, hogy a származás szerinti megkülönböztetés helyébe, a tudások, tanultságok versenyének álcázva az iskolai előrehaladás (vagy elbukás) válik a mobilitás motorjává. Tagolt, a különböző társadalmi csoportoknak mereven elkülönített elemekből, zsákutcákból álló szelektív iskolaszerkezet, szelektáló tudásanyag (melyhez mindig a „művelt” középosztály gyerekei férnek hozzá könnyebben: a buktató latin, matematika stb.). Az alulról építkező új rendszer, a kötelező tömegoktatás ugyan álcázta ezt a funkciót, de a felülről építkező szisztéma hagyományai mindig is a pozícióban, hatalomban lévő osztályok műveltségi monopóliumának megőrzését, néhol „vérfrissítését” szolgálták.

Pedagógiai stratégiát illetően egy demokratikus- és tudástársadalomban, a sokszínűség és az (esély)egyenlőség iker-értékei mellett Loránd Ferenc a komprehenzív iskola jövőjéről szóló javaslataihoz fordulunk: „... Az iskolába lépés pillanatában a gyerekek nagymértékben különböznek egymástól mind érettség (5-7 éves kor között + – 2 év), mind testi és szellemi fejlettség, mind az iskoláskor előtt beléjük épült kultúra vonatkozásában. A tanító legelső élménye a hozzá beosztott 1. osztályos tanulócsoporthal való találkozáskor a sokféleségnek, a gyerekek közötti különbségeknek az észlelése és érzékelése. A szokványos iskolai tradíciókon nevelődött tanító bevallott-ben nem vallott riadalommal kérdi: „Hogyan fogok én ebből a sokszínű és sokszintű gyerekcsoporthból homogén tanulócsoporthot szervezni? Hogyan fogom megtalálni azt az arany középút, amelyen mindőjünkkel legalább is nagyjából együtt haladhatok?” Az egységes iskola megkíméli a tanítót az effajta szorongástól. Helyette talán nehezebb feladattal terheli: meg kell találnia azokat az eljárásokat, amelyekkel alkalmazkodni tud a gyerekek különbözőségeihez.

Mit jelent ez a nyelviség a vonatkozásában? A gyerekek nyelvi kultúrája több vonatkozásban jelentős eltéréseket mutat az iskolakezdés időpontjában:

- eltér a *szókincsük*, azaz a fogalom-készletük;
- eltérnek azok a *tapasztalatok, élmények*, amelyek egy-egy fogalom (szó) kapcsán akaratlanul is aktivizálódnak (más tehát az asszociációs bázisuk);
- különböző szinten és árnyaltsággal képesek érzelmeiket tudatosítani és kifejezni;
- nagyon különböző a mese-kultúrájuk és a meséhez mint a társas érintkezés sajátos közegéhez való viszonyuk, attól függően, hogy sokat meséltek-e nekik a szüleik vagy csak a "gépi" meséhez szoktak;
- más a dal-kultúrájuk, a zene és a ritmus iránti érzékenységük-érzékük, aminek nagy szerepe van az olvasott-felolvasott szövegek zeneiségének és ritmusának érzékelésében;
- más a vizuális kultúrájuk és képi kifejező képességük, és ezért az olvasás nyomán támadó-keletkező belső képi világuk.

Az anyanyelv, illetve a magyar nyelv és irodalom tanítása az egységes iskola 1. osztályában *ebből a sokféleségből* indul ki. Nem azért, hogy majdan mindent egy szintre hozzon és egy színre mázolja. Épp ellenkezőleg: azért, hogy minden eltérést legitimáljon, *minden* belépő állapotot *induló* állapottá változtasson, azaz minden gyereket start-helyzetbe hozzon. Számára *ebben azonos minden eltérés!* Mi hát a teendő?

1. *Az induló állapot diagnosztizálása:* A nyelvi kultúra rendszere végtelen számú elemből áll, praktikus okokból szükséges hát meghatároznunk azokat az alapvető paramétereket, amelyek mentén az iskolakezdés fázisában a nyelvi kultúrát vizsgálni, illetve megfigyelni célszerűnek látszik.
2. *A közlési eszközök szabad megválasztásának biztosítása:* Azt kell tehát biztosítani, hogy minden kisgyerek a rendelkezésére álló közlési eszközök bármelyikével kifejezhesse magát, kinyilváníthassa, másokkal közölhesse mindazt a tudást, tapasztalatot, élményt és érzelmet, amelyet az ő belátható és eddig megélt kis világáról szerzett, illetve amelyet ez a világ keltett benne. A kommunikáció ebben a primer és átfogó értelemben tehát felöleli az önkifejezés és közlés verbális és nem verbális eszközeit egyaránt: a szó mellett az ábrázolás különféle technikáit (rajz, faragás, szobrászkodás, gyurmázás), az érzelmek mozdulatokkal és mimetikus eszközökkel való kifejezését, az elbeszélésnek a szó szerinti értelemben vett beszélő, mesélő formái mellett a történetek néma egyéni eszközökkel (pantomim) vagy több szereplős szituációjátékokkal való előadását. És így tovább. Ebben a fázisban nem a formán van a hangsúly, hanem azon, hogy valamely *belső tartalom közlési lehetőséghez jut*hat, megnyilvánulhat, ezáltal legitimálódhat az iskola „produkciói” között. A verbális kultúra terén mutatkozó különbségek itt nem játszanak szerepet, aminek felbecsülhetetlenül fontos szerepe van abban, hogy minden kultúra, minden élettartalom egyformán fontosként jelenhessék meg a közösség minden tagja előtt, függetlenül attól, hogy kifejeződésének mi a formája, „nyelve”.

Szemben a szelektív iskolával, amelyben a családból hozott verbális kultúrának meghatározó szerepe van abban, hogy mi milyen fontos a közösség és ennek közvetítésével az egyén számára, amelyben forma kölcsönöz rangot a tartalomnak, a komprehenzív iskolában a tartalom – az egyéni élmények, tapasztalatok, érzések, gondolatok kinyilvánításának, tehát a tartalomnak van elsődleges szerepe. Első fokon ez nem kötődik meghatározott formához, azaz a verbális megnyilvánuláshoz, hanem szabadon keres, illetve rak össze magának megnyilatkozási formát azokból az eszközökből, amelyek már az iskolába lépés előtt a gyerek rendelkezésére álltak. A komprehenzív iskola ezt a sokszor rendezetlen egyveleget beemeli a kommunikációs kánonba,

mindenki számára biztosítva ezzel a közlés, az önkifejezés élményét, de egyúttal kockázatát is. Hiszen bármilyen „nyelven” történjék is a közlés, annak pontossága, árnyaltsága mindig szerepet játszik abban, hogy valakinek sikerült-e magát megértetni, avagy félreértésekre adott okot a közlés pongyolaságával, pontatlanságával. Már ezen a fokon is jelen van tehát egyfelől a tanító, másfelől a társak nevelő hatású kontrollja, amely hol az értelmezést tisztázó kérdésekben, illetve az értelmezési nehézségeket okozó kifejezési módok-eszközök bírálatában jut kifejezésre, hol pedig elismerésben, elragadtatásban.

És jelen van az egymástól, illetve az egymást kiegészítő közlési formáktól való tanulás lehetősége is. A szavak jótékonyan egészítik ki a többi közlési módot, s ahogy mind bonyolultabb dolgok kerülnek terítékre, válik egyre nyilvánvalóbbá a nyelvi közlés elsőbbsége és pótolhatatlansága a kommunikációban. Ez a fázis tehát úgy is felfogható és szervezhető, hogy benne motiváltság jöjjön létre *a beszéd mint önn nyilvánítási eszköz* iránt. Hogy tehát *megszólaljanak* azok is, akik a verbális önkifejezésben való fejletlenségük, elmaradottságuk miatt elnémulnak egy olyan közösségben, amelyben a szóbeli közlés egyeduralma szinte kiiktatja, az iskolai értékrenden kívülre szorítja a nem verbális közlést” (Loránd-Pető, kézirat).

IV. 3. 1. Mitől iskola az iskola?

Lefordítva a szakma nyelvére a korábbi marslakós játékot – rendszerezve a tudósítások elemeit – igyekszünk leírni az iskolát mint inputokra, folyamatokra és outputokra osztható rendszert³²:

- Input: spirituális elemek (elvárások, szabályok, normák), emberi elemek, szereplők (makrotársadalom, helyi társadalom, fenntartók, partnerek, beszállítók, tanulók, szülők, pedagógusok, egyéb személyzet), tárgyak, dolgok (épület, szervezett terek, berendezés, felszerelés, taneszköz);
- Folyamatok: menedzselés, interakciók, érdek-érvényesítés, nevelés-fejlődés, oktatás-tanulás, szociális gondoskodás;
- Output: „megnevelt, megokosított” tanulók, tapasztaltabb, fáradtabb alkalmazottak, elhasznált terek, berendezések, felszerelések, műveltebb, szervezettebb társadalom, elhasznált költségvetés.

Ha a fentieket mind egybegyűrjük és összegyűjtjük egy iskola leírásához szükséges jellemzőket az alábbi sémarendszert kapjuk³³:

- Az iskola környezete: geopolitikai helyzete, helye a térképen; természeti környezete; épített környezete; társadalmi környezete; tanulói rekrutációja (kik a tanulói?)³⁴.
- Az iskola tárgyi világa: épülete; berendezése, eszközparkja; pénzügyi-gazdasági helyzete.
- Az iskola szerkezete: tanulólétszám, csoportlétszámok és szerkezetek, mennyiségi viszonyok; szervezete, szervezeti felépítése; vezetés; stáb (nevelőtestület stb.).

32 E leírás hármas osztása emlékeztet bizonyos minőségértékelési modellekre (Európai Minőség Díj, EFQM), de ennek kifejtése-clemezése túlmutat kötetünk tartalmán

33 Nyilvánvaló, hogy e jellemzők koronként eltérnek, nyilván jellemzők korukra. De egy-egy iskola történetében magában is vannak változások, tradíciók és perspektívák.

34 Felhívjuk arra a figyelmet, hogy e két utóbbi szempont bár hasonlít, nem ugyanaz. Nem minden esetben a közvetlen társadalmi környezet „szolgáltatja” a tanulókat, gondoljunk egy megyei, országos beiskolázású, akár nemzetközi intézményre. Ugyanakkor egy ilyen összetételű intézmény sem nélkülözi a közvetlen társadalmi környezet befolyását.

Az iskola elsődleges szereplőinek tekinthetők: a tanár, a diák és a szülő. Ugyanakkor a komplex elemzés nem hagyhatja figyelmen kívül a vezetők (igazgató és igazgatóhelyettesek, osztályfőnökök), a felügyelet, a speciális feladatot ellátó szakemberek, a kiszolgáló személyzet, a formális közösségek (nevelőtestület, szakmai munkaközösség, osztályos tanárok munkaközössége, iskolaszék, érdekegyeztető fórum, szülői értekezlet, szülői szervezetek) és a nemformális közösségek (helyi közösség, társadalmi környezet stb.) szerepét sem. Jól tudjuk, hogy egy-egy intézmény hatásrendszerében e munkatársak meghatározók lehetnek. A „pedellusról” sok jót írt Mikszáth Kálmán (*Az öreg Dankó bácsi* című elbeszélésében például); Borsodban cigánygyerekek szüleit alkalmazzák, akik kiképzés után segítik a pedagógusokat az iskolai normák elsajátításában; az Egyesült Államok „iskolarendőröket” foglalkoztat, egy ilyen feladatkör hazánkban is felmerült újabban. Látni kell: ők így együtt jelenítik meg a tanulók számára az intézmény légkörét. Sokak számára emlékezetes írás Janikovszky Éváné, a „zsákos Gábor bácsiról”, a fűtőről, akivel ijesztgetik az óvodásokat, miközben kiderül róla, hogy a gyerekek nagy barátja.

Az iskola fejlesztési rendszere: funkciókat betöltő szerepe; céljai, alapelvei; továbbtanulási eredményei; egyéb eredményei; curriculummal összefüggő történések; extracurriculum-oktatás, művelődés; extracurriculum-nevelés; extracurriculum-szociális ellátás; tehetséggon-dozás; hátrányos helyzetűek segítése; tanulási nehézségekkel küzdők segítése; gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenység; etnikai-kisebbségi nevelés-oktatás; speciális bánásmódot igény-lők foglalkoztatása; közösségi lét, közösségi szerkezet; érdekérvényesítés, jogok³⁵.

Az iskola kapcsolatrendszere: kapcsolat fenntartóval; kapcsolat más oktatási intézmé-nyekkel (óvoda, kollégium, más iskola stb.); kapcsolat civil mozgalmakkal (alapítványok, gyerekszervezetek, szülői szervezetek, szakmai szervezetek stb.); kapcsolat a családdal; kapcsolat egyéb szervezetekkel, intézményekkel³⁶.

Történet szól a lakótelepi iskolákról, ahol a tízemeletes panelházak olyan szorosan ölelték ma-gukhoz az iskolát, hogy ablakaikból a tantermekbe is be lehetett látni – egy-egy szülő betelefo-nált, berontott az iskolába, ha gyermekét ért atrocitást látott. Egy másik korszakban az iskolai hangszórókból tájékoztatták a tanulók eredményeiről – és olykor mulasztásairól – a környék lakosságát. Izgalmas helyzet, amikor a tanulói összetétel és a környező társadalom „állaga” közt nagy különbség, feszültség mutatkozik – hány esetben volt emlékezetes perpatvar abból, hogy középosztályi környezetben működő iskolába „állami gondozott” vagy „fogyatékos” tanulók jártak. Más esetben a környező társadalom – nem kis részt az iskola proaktív kezdemé-nyezései nyomán – befogadó szeretettel övezte e gyerekeket. S izgalmas helyzet az is, amikor jellegzetesen biztosabb társadalmi helyzetű tanulók gyakorolnak érzékelhető szellemi hatást a hátrányosabb környezetre (karácsonyi műsoraik a nyugdíjas klubban, az 50-es években agitáló, papírgyűjtő úttörőörsök stb.).

35 E csoport jellemzőit az iskola Pedagógiai Programja rögzíti, itt definiálja magát egy autonóm iskola.

36 Ezen elveket, szabályokat az iskola Szervezeti és Működési Szabályzata tartalmazza.

IV. 4. Az iskola alapkérdései

IV. 4. 1. Kié az iskola és mi a dolga? – az iskola szerepe, feladata

Van tehát valami szemérmesen elhallgatott, mégis érvényesülő, társadalmi érdek, ami az iskolát a társadalom legnagyobb intézményrendszerének tudja-tartja. S ha egyberakjuk egy iskolásnak az iskola falai közt megszerzett mindennapos tapasztalatait, élményeit, akkor – akár benne van az oktatásról szóló törvények szövegeiben, akár nincsen – pontosan megrajzolhatjuk e tapasztalatok „szocializációs” üzenetét.

Először is be kell bizonyítani neki, hogy ő „még nem ember, csak leendő ember, nem életjelenség, hanem csak pedagógiai jelenség”. A szöveget attól az Anton Makarenkótól idéztük, aki néhány más XX. századi társához, pl. az amerikai John Dewey-hez és Karácsony Sándorhoz hasonlóan éppen arra építette kora viszonyaihoz képest „alternatív” pedagógiáját, hogy tudatosan – a növendékek számára is – tagadta ezt a krédót, s a nevelőintézmény üzem módját valósággal „beleoldotta” a releváns társadalmi tevékenységekbe. Úgy mond többé-kevésbé „pedagógiailag reprodukálva” ama bizonyos társadalmi tevékenységeket. Ez a kifejezés a XX. század utolsó harmadának újbóloldali alternatívjának, Gáspár Lászlónak volt kifejezése. A „társadalmi gyakorlat iskolája” – így nevezték a szentlőrinci iskolakísérletet – azt kereste, hol is az iskola és nem-iskola határa. Joggal vetették Gáspár szemére kortárs-kritikusai, így a szabadelvű, rendszerkritikus Balázs Béla Filmstúdió dokumentaristái, hogy minden teória ellenére Szentlőrincen is „társadalmi küldetéstudattól eltelten” gyámkodott a pedagógusi tudatosság a gyerekek felett akkor is, ha ezt másképp szervezte meg (több indirekt hatással, a tevékenységek megszervezési módjával), mint a tömegesen reformálhatatlannak bizonyuló „tradicionális” iskola.

A családok és az iskola (pláne: iskolák) értékvilága különbözik. A társadalom nevében – joggal vagy nem joggal – fellépő állam veszi a bátorságot megfogalmazni, mit tekint társadalmi normának (öltözködésben, evőeszköz-használatban, szóhasználatban, jómodorban, nyilvános társadalmi szereplésben stb.). Innen már csak egy lépés jogot vindikálni, hogy mely családi értékrend egyeztethető össze ezzel a normarendszerrel, s melyik nem. A közvélekedésben alig találni kivétlenül olyan megfogalmazásokkal szemben: X család nevelési deficittel rendelkezik, gondoskodni kell a javításról – óvodában, iskolában. Vajon miért van az, hogy ritkábban hallani: Y iskola nevelési deficittel rendelkezik – gondoskodni kell a pótlásáról – a családban. Pedig a gyakorlatban nem egy a család kikérdezi a leckét, korrepetál vagy korrepetitort fogad, apuka a vasárnapi ebédnél a söre mellett pőfékel valamit az iskolára: „no még csak az kéne, kisfiam...”. Ám sok ilyen vasárnapi sörözés után a családok „lábukkal” szavaznak/szavaztak. Füttyültek az iskola egyre nehezebben számonkérhető tilalmainra, jótanácsaira, fokról-fokra igénybe vették a modern világ azon szolgáltatásait, melyek kívánatosabb értékeket, normákat, komfortosabb körülmények közt biztosítottak. A parti horgásztelep, a sportegyesület öltözője, a színházi bársonyülés, a cirkuszi lelátó, de még a faluszéli kocsmá kecskelábú asztalai („és még Bambi is kapható”), a táborok romantikája, az újságárus színes standja, a TV lila fénye, végül az internet végtelen kínálata fokról-fokra beépült az iskolásgyerekek mindennapi-mindenórás életébe. Akár örülünk neki, akár nem.

Az iskola többféle módon reagálhat erre az új helyzetre:

- Megpróbálhat szigorítani, rátelepedni a gazdagodó iskolán kívüli szocializációs szolgáltatásokra, elemekre befolyásolni azok működését, a tanulók hozzáférését (pl. tanulmányi eredményhez kötötte egy időben az Úttörővasúton – ma Gyerekvasúton – teljesíthető szolgálatot), megpróbálva a „hűtlenkedő” szülők (újra) megnyerését. Ezt nevezzük *totális iskolának*, benne az ideológia: mégiscsak az iskola közvetíti a leghatékonyabban a társadalom/állam/egyház deklarálta (vagy csendben sugallotta) normákat. Ezt a verziót egy valamennyire is fejlett polgári demokrácia kizárja, s tudomásul veszi, hogy a tanulói jogviszony, a tanulói szerep nem borítja be védő-fékező szárnyaival a gyerek egyént, hanem az egyik szerepe ez az „éretlen ifjúnak”:

A feladat teljesítését az is bonyolítja, hogy ez a „széles értelemben vett intézményrendszer” – különböző okokból, éppenséggel az iskolával való elégedetlenség miatt is – minél hamarabb, minél fiatalabb korban kísérli meghódítani magának a gyermeket. A gyerek-, és serdülőmozgalmak XX. századi története, cserkészettől, leventétől, Balilán,

Hitlerjugenden át pionírokig, úttörőig arról szólt, hogy túlpolitizált totális államok megpróbálták bekebelezni, s az iskolához asszimilálni e szervezeteket – mert úgy gondolták, hogy egyenirányítva könnyebb, hatékonyabb az ifjúság „meghódítása”.

- Elkezdheti saját fensősége hirdetését, rossz hírért keltve a nem-iskola közvetítette értékeknek, nem versenyt, nem együttműködést hirdet, hanem szakmai bezárkózást. Ez a *szűkített iskola*. (Rendre felharsannak sikolyok a tévé ellen, az internet ellen, s az érvekben közös: csak és csakis az iskola tudja megmondani mi a jó.)

Ilyenkor érdemes szerénységre inteni az iskola apologetáit (védelmezőit): érdemes lenne egybegyűjteni, milyen tévtanokat tanítottak fennállásuk során – gondoljunk akár a „liszenkoi genetikára”, bizonyos írók, költők talmi tantervi dicsőségére, a maszturbálás gerincsorvasztó hatására, a szovjet csapatok battonyai első magyarországi megjelenésére stb. Nem lenne feltétlen kevesebb, mint a televízió közvetítette „városi legendák”, babonák.

- Örül annak, hogy a modern közvetítőrendszerek valamilyen módon mégiscsak legitim társadalmi értékeket, műveltséget közvetítenek, s keresi az intenzív együttműködések, partnerséget, nem törve dominanciára. Ez a *nyitott iskola*. Olykor egyenlő felek társulásként új, többcélú, integrált, komplex intézményt is létrehoz – jóformán felidézve a kultúra- és értékközvetítés történelmi korokban létezett naiv egységét: az agórát, a zsinagógát, a fonót stb. Ez a „nevelési központ”, „szociokulturális foyer”, általános művelődési központ stb. Ebben a felfogásban tulajdonképp szintetizálódik az iskoláztatás ideológiája egy új, korszerű iskolafunkcióval.

Azt senki sem vonja kétségbe, hogy „kell egy hely” – a család és a társadalom más alrendszerei között, amelynek ez a közteesség a dolga. De hogy napjainkban hogyan alakul ez a tér, ez még nyitott kérdés. Az érzékelhető, hogy az egyik fajta útkeresés a közösségi színtér-értelmezés felé mutat. Az új generációknak óriási szükségletük van arra, hogy urbanizált, sőt globalizált körülmények között is „szellemi-mentálhigiénés melegedőre” leljenek, kortárs kapcsolataik rendezett, szakértelemmel segített, támogatott megélésére, alapvető tanulási készségeik és motivációjuk megalapozására, a család (bár nagyon komplex, de mégiscsak egyedi) értékvilága és műveltségképe integrálására más családok értékvilágával és műveltségképeivel. Ebben az iskolaképben helye van a kisgyerekeket körülvevő ifjúsági és felnőtt társadalomnak is. Ez a *közösségi iskola* többféleképp megvalósuló modellje. Ebben az értékrendek és műveltségképek találkozására szerveződő intézményben is szerepe van az összemérésnek, versenynek, vetélkedésnek – az együttműködések megtapasztalásával párhuzamosan. Más kérdés, hogy az így meghatározott szükséglet a szelekciót a minimálisra csökkenteni törekszik, az inklúzió gondolatával azt az elvet rendezi az iskola működésébe, hogy minden kisgyermek és fiatal tanítható-nevelhető, fejlesztésre született lény. A „pedagógiai Taigetosz” elve végképp elvetendő.

De ki is dönti el a szükségleteket, ki fogalmazza meg az igényt, ki diktál, vagy kellene diktáljon, kié az iskola? Ki mondja meg, mi az „egészséges”, mi a helyes, a „normális” viselkedés? S kié a jog meghatározni a közvetítendő – s a közvetítés sikeréért mérhető jutalmat, sikertelenségért járó büntetést?

A (z eszmei, ideológiai, etnikai stb.) közösség hatalmazza fel a pedagógust? Vagy az iskola a hatalom? Esetleg a szakmai elit vagy a teljes társadalom diktál? Vagy van valamilyen „értékbíróság”, mely az állam magaslatáról mégiscsak megálljt kiált, ha valahol pl. csempészt, szatírt, terroristát próbálnak „előállítani”? Mégse lenne végtelen az értékek piaca? A – mára hol erősen vallásos, hol erősen laikus, szekularizált – helyi közösség? A helyi, regionális, országos vagy éppen globális gazdaság, aki megmondja kerek perec, hogy milyen képzettségű (akár az elvárhatónál alacsonyabb) munkaerőre van szüksége? Vagy a „pedagógiai szakma”, a tantestület, az iskolai menedzsment új, már-már független érdekhordozóként jelenítve meg magát? A család, amelynek tagjai olykor konformista, olykor nonkonformista célokat, jövőképeket rajzolnak legifjabb tagjaik elé, s akik olyan iskolába íratják a gyermekeket, melyet e célokkal egybeesőnek gondolnak (*modernebb változatban: ahol a „gyerek jól érzi magát”*)³⁷?

37 A „házi nevelés”, az otthon letöltött iskolázás, a „home schooling” ritka, alternatív megoldás. A mai tömegiskola/népiskola az otthon maradt tanulót nem igen nézi jószemmel. Az arisztokraták, gazdagok gyerekeit is világszerte jönevű, exkluzív bentlakásos intézményekbe íratják – a kiváltság az, hogy pénzükért megvásárolhatják ezt az intézményi szolgáltatást. A polgárok, a nép fiai számára nem volt ilyen alternatíva. A hatalom hamar megtalálta az iskolakerülőket, s ha a kemencésutban is – mint Móra kedves bice-bóca gyerekhőse –, de helyet szorított nekik az iskolapadok közt. Akkor még nem nevezték így, de valóságosan integrálta a különcöket a „többségi” iskolába. A téli havazások építette úttorlaszok idején is szigorúan büntették a harmincas években is az ún. „zugiskolákat”, azaz a módosabb gazda tanyáján egy „világot” látott írástudó köré gyűjtött mezítábas gyerekek tanulókörét.

A házi tanulási formát szakemberek sem ajánlják, mert úgymond „meg kell tanulnia a gyerekeknek” a társadalomban viselkedni – mégpedig minél előbb. A magántanulói státuszt pedig különleges esetekre tartogatta, s tartogatja ma is az iskolai szabályozás. Különös betegség, különös tehetség (elsősorban korai – a tipikus iskolai életmóddal, ritmussal nem összeférő muzikus- vagy sportolókariert) esetére. Mindenképpen kiváltságos állapot volt – jobbára jó, megnyugtató családi helyzettel társult. Az egészen új jelenség, hogy az iskola – tankötelezettség ide, tankötelezettség oda – azokat a tanulóit „számúzi” magántanulóknak, akivel

Nem lehet – szolt a kritika – dogmaként, dogmatikusan tanítani a „dialektikus és történelmi materializmust”, mert a tanítás „formája”, működési módja felülírja a verbális tartalmat. Nem lehet a „közösségi ember” eszményét felrajzolni a vörös drapériára, ha a sűgásért, puskázásért, egyáltalán az óra alatti „horizontális kommunikációért” megtorlás jár. A tanulók ez utóbbit, a formai elemeket „dekódolják” az iskola igazi „tanításaként”. Aztán vagy – azonosulva vagy „meghódolva” – hallgatnak rá, vagy úgy csinálnak, mintha hallgatnának, közben fűtűlnek rá, vagy szembefordulnak, a lázadás burkolt vagy nyílt formáit gyakorolván.

Mindebben van igazság. Minden társadalmi szereplő nyújtja a kezét: az *enyém*. Az iskolaszociológiai vizsgálatok rendre kimutatják: az iskolát a diákok vették birtokukba. Szeretettel, iróniával, daccal, haraggal, akárhogy is: ez az ő birodalmuk. Ők vívják itt – Karácsony Sándorral szólva – mások által szinte megismerhetetlen „padalatti forradalmukat”. Ők a „nyolcéves háború” igazi várvédői. (A metafora szintén a debreceni professzoré.)

IV. 5. Változatok az iskolára – iskolatipológiák

Kié a gyerek? Kinek is nő nagyra? Erről is szol népdalunk: „A traktor a földet nem magának szántja / az anya a lányát nem magának szánja...” Ezt a változást fejezte ki az egykori úttörők egykori 12 pontjából az első: „Az úttörő hű gyermeke hazánknak...”. Vagy hogy klasszikusabb példát idézzünk, az ókori Athén ifjai a férfivá érlelő nevelő-szolgálat, az ephēbeia után esküdtek szabad városukra.

Látjuk, hogy már egy iskolát is nehéz bemutatni a maga teljességében, nemhogy az iskolákat típusokra bontani, hiszen koronként más iskolaképek érvényesűlnek, más társadalmi (olykor hatalmi, hatalomra törő) érdekcsoportok egészen másfűlven iskolát kívánnak gyermekeiknek, s főként „mások” gyermekeinek. Ezért is érdeemes az iskola elméleti modelljeit áttekinteni.

Bábosik István (Bábosik, 1999) két alapvető modellt különböztet meg a nevelés elméleteinek csoportosításában: a *hagyományos* (ezt *comeniusi-herbarti* modellnek nevezi) és a *reformpedagógiai* modellt. E modellek jellemzőit így mutatja be (3. táblázat):

	Comeniusi-herbarti modell	Reformpedagógiai modell
Célfelfogását tekintve	Normatív	Értékrelatívisztikus
Céltartalma	Vallásos, morális	Önfejlesztő
Személyiségképe	Intellektuális	Regulatív
Nevelésifolyamat-felfogás szabályozottsága szerint	Írányított	Szabad
Bázisa szerint	Befogadásra épűlő	Aktivitásra épűlő
Hatás szervezése	Intellektualisztikus	Naturalisztikus
Módszertana	Direkt jellegű	Indirekt jellegű

3. táblázat: Nevelélméletek

mégsem tud – vagy nem akar – boldogulni. Mondhatni: akinek (iskolai) szocializációját immár nem vállalja. Új tűnet ez, azzal a jelenséggel fűgg össze, hogy – világszerte – növekvőben az iskolában kötelezően eltöltendő időtartam. Ezt nevezzük az iskolázás expanziójának.

Az iskolák gyakorlata a legritkább esetben produkálja a fent említett, s néhány reformpedagógia-bírálatokban kárhóztatott értékrelativizmust. A különbség inkább ott van, hogy honnan eredeztetni, miképp vezeti le az iskolában érvényesítendő normákat, értékeket, műveltségképeket, egyszerűen: szocializációs parancsot. A hagyományos modell tudomásul veszi, hogy létezik egy kívülről, felülről, az adott társadalom uralkodó nézet- és érdekrendszere felől megfogalmazható követelményrendszer. Voltaképpen a reformpedagógiai modell sem *ezt* tagadja³⁸. Úgy vélik általában azonban, hogy a legfőbb értéket az emberi faj egyede mint egyedüli példány önmagában hordozza. Vagy mások úgy vélik, hogy egy szabad, demokratikus társadalom eredendő értékluralizmusában mód nyílik minden egyénnek a saját – a Gyermejjogi Egyezmény szavával mondván – „neki való” – nevelésére, értékrendjének, műveltségének kialakítására. Az adaptivitás, vagy az inklúzió felfogása mögött ez az emberkép dolgozik.

Perjés István metaforákban kísérel meg az iskolák (feladataik és önképük szerinti) tipizálását (Perjés, 2003). Különböző szempontokat vesz sorra, s a szempontok alapján képződő iskolaképek szélső pólusait rendezi e felsorolásba. A részvétel minőségének szempontja szerint, annak két végpontján a *cselekvő* és a *tapasztaló* iskola áll, vagyis amelyik alkotást vagy inkább hangsúlyosan befogadást kínál tevékenységként a tanulónak. A tapasztalás szempontja szerint az iskola lehet *személyes* vagy éppen *kollektív iskola*, annak megfelelően, hogy az alkotó magányt vagy a csoportmunkát részesíti előnyben. E szempontok kombinációi szerint lehet az iskola jellemzője, hogy „cselekvő-személyes” – ennek az iskolaképnek a filozófia a szimbóluma. Lehet „cselekvő-kollektív”, ennek szimbóluma a szerző szerint a rítus. A „tapasztaló személyes” modellnek a hit a szimbóluma, a „tapasztaló kollektív” modell jelképe a mítosz.

- Ennek megfelelően léteztek és léteznek – írja Perjés – „váriskolák”. Ezek elszigeteltek, zártak, normákat szolgáltatók, ebben a modellben a konfliktus rossz, a múlt bizonyos. Kant „kategorikus imperatívusza” érvényesül (*cselekedj úgy, hogy akaratod maximája mindenkor egyszersmind általános törvényadás elvéként érvényesülhessen*). Mindezek miatt ez az iskolamodell: egalitárius és örömtelen.
- Jóformán előbbivel állnak szemben a „városiskolák”. Ez nyílt (egy városnak nincs is igazi határa), nincs hozzárendelt abszolutizált cél-norma, a konfliktus hozzátartozik az élethez, a nevelés feladataihoz, a jövő – a valóságnak megfelelően – eleve bizonytalan. A változás az egyetlen biztos. Ez az iskola szándékai szerint differenciáló és örömteli.

Jean Jacques (Rousseau Émil-jének nevelője) állás nélkül maradna, legfeljebb „korrepetitor” lehetne délután. S így járna Pangloss mester is – Voltaire mulatságos hőse (Candide). Az idézett igazán modernista szerzők a felvilágosodás idején sem tartották ördögtől valónak az előkelők antikvitásból, a feudalizmusból, majd a reneszánszból hagyományozódó szokását: elkülönülten házitánító, nevelőnő gondoskodására bízni a szép jövő elé néző gyermeket.

38 Arról nem is beszélve, hogy vannak kifejezetten „értékmonista” alternatív iskolák, pedagógiák is, olyanok, melyek sose vonták kétségbe az országukban érvényesülő „hivatalos” vagy hagyományos értékrendet – pl. Montessori katolicizmusa sose vonódott kétségbe, de hasonlóképp Sztanyiszlav Sackij, akár Lunacsarszkij népbiztos marxizmusa sem.

- Létezik még e rendszertanban a „panoptikum–iskola”: itt a „múlt köde és bizonytalansága” teremt egalitárius szellemet, s jelent várakozásai szerint örömet a benne tartózkodóknak.
- A könyvünkben már idézett szorongó prágai (Franz Kafka) író a hivatkozása a „kastély-modellnek”. Itt a jövő bizonyos, ám ebből örömtelenség és már-már atomizálódó differenciálás következik.

Mihály Ottó (Mihály, é.n.) az alábbi rendszertant ajánlja, az alábbi elméleti modelleket rajzolja fel napjaink különböző neveléseméleti paradigmáira épülő különböző iskolamodelljeire, bár megjegyzi, hogy e modellek a valóságban sajátos eklektikát alkotva érvényesülnek. E feladatoknak való megfelelés ideológiai háttere alapján az iskola nevelési alaptípusai (4. táblázat):

4 Alapvető nevelési ideológia	Iskola mint töltőállomás	Iskola mint meglegház	Iskola mint eszköz	Iskola mint piac
Iskolatípus	• Tradicionális iskola	• Reformiskola – tedd a magad dolgát	• Forradalmi iskola	• Az egyezsége alapozott iskola
Források	• Klasszikus műveltség-eszmény	• Rousseau	• Forradalmárok	• Progresszivisták, pragmatisták
Metafora	• A gyermek üres edény	• A gyermek növény (kertész hasonlat)	• A gyermek a társadalmi változás ügense (új ember kovácsa)	• A gyermek mint problémamegoldó
Tudás forrása	• Külső, magas-kultúra, a tradicionális érték	• Belülről, kíváncsiság,	• Új rendszer politikai-gazdasági igénye	• Interakció
Iskola fő feladata	• Átadni a múlt információit-értékeit-kultúráját-szabályait	• A belső kvalitásokat felszínre hozó környezet létrehozása	• Új embert nevelni az új társadalmi rend számára	• Olyan környezet létrehozása, amely a tanuló és a társadalom közötti interakciókat táplálja (konfliktust és egyezkedést)
Súlypont	• Tradicionális, intézményszerű, megszokott, rögzült	• Egyedi, újszerű, egyéni	• Az iskola mint a szociális változások eszköze	• Megoldható, valódi problémák
Célok	• Tudás és tradicionális normák átadása	• A tudás természetes igény, a feltorlódott akadályok elhárítása	• Használd az iskolát a társadalom megváltoztatásához, formáld a tanulókat a változás eszközeivé	• Olyan feltételek, ahol a tanulók kooperálhatnak, kapcsolatot létesíthetnek és problémákat oldhatnak meg

Program	<ul style="list-style-type: none"> • Életkor szerint csoportokba szervezett tanulók, • Tudományszakokra alapozott kurzusok, • Tanár előad – tanuló befogad, és ellenőrzik azt, • Hangsúly a fixált tudáson 	<ul style="list-style-type: none"> • A tanulók egyénileg tanulnak érdeklődésük szerint és annak formálásával 	<ul style="list-style-type: none"> • Alapvető doktrínák oktatása: módszerek, technikák a változásokhoz • Lényeges a politikai öntudat 	<ul style="list-style-type: none"> • A tanulók egyéni bekapcsolódása, • A tevékenységeket a tanulók és tanárok közösen dolgozzák ki • Kompetencia alapú szerződések, • A gyermek kívánsága és szükséglete közti feszültség kezelése
Struktúra	<ul style="list-style-type: none"> • Diák passzív–tanár aktív (döntések és konfliktusfeloldás a hierarchikus többség dolga) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kicsi formális autoritás, konszenzusos döntés, demokratikus konfliktusfeloldás, • Tanulói kezdeményezés 	<ul style="list-style-type: none"> • Erős autoritás, a tanár a doktrína letéteményese és interpretátora 	<ul style="list-style-type: none"> • Konszenzuális és hierarchikus (is-is), de világosan elválasztva, • Folyamatos értékelés, • Tanulók közös döntése a célokra-tevékenységekre-értékelési kritériumokra, • Aktív tanulók-aktív tanárok
Környezet	<ul style="list-style-type: none"> • A belső döntések védettek a környezettől 	<ul style="list-style-type: none"> • Elszigetelt környezet, legfeljebb a tanulók érdeklődésének terepe 	<ul style="list-style-type: none"> • A környezet „megdolgozandó” az iskola által 	<ul style="list-style-type: none"> • A tanulás egyik forrása, • A közösség és a szülők bevonva a döntésbe
Informális folyamatok és normák	<ul style="list-style-type: none"> • Egyes pedagógusok versenye 	<ul style="list-style-type: none"> • Ha helyesnek érzed: csináld • Szabadság, harmónia, normák 	<ul style="list-style-type: none"> • Áthatva a célratörés ideológiájával 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperáció, kölcsönös függés, • A konfliktus természetes, • Formális és nemformális normák integrációja
Célok és eszközök mikéntje	<ul style="list-style-type: none"> • Egységes célok, egységes eszközök 	<ul style="list-style-type: none"> • Alternatív célok, alternatív eszközök 	<ul style="list-style-type: none"> • Egységes célok, egységes eszközök 	<ul style="list-style-type: none"> • Egységes és alternatív célok és eszközök

4. táblázat: Iskolatipológiák

Az egységes célokat kitűző, egységes eszközöket alkalmazó ún. tradicionális iskola legfontosabb jellemzői az életkor szerinti csoportokba szervezett tanulók és a tudomány-szakokra alapozott kurzusok. A tanár előad, a tanuló felel és ellenőrzi az átvett tudását, hangsúly a már fixált tudáson van. A döntések meghozatala, a konfliktusok megoldása a hierarchikus felsőbbség dolga, s így van ez az osztályteremben is, ahol a tanár hozza a döntéseket: a tanár aktív, a tanuló passzív, a tanuló és a központi döntések „védettek” a közvetlen környezettől, az egyes pedagógusok atomizáltan működnek („magamra zárom az osztálytermet, és azt csinálom, amit akarok”), szükségszerű velejárója a szellektio.

Az alternatív célokat alternatív eszközökkel megvalósító reformiskolák lényege a tudás iránti természetes igény és a fejlődés akadályának elhárítása. A tanulók egyénileg, érdeklődésük szerint tanulnak, vagy a természetes tanulási helyzetet rekonstruáló életkorilag heterogén, másutt rokonszenv alapján választott kiscsoportokban. Nincs formális értékelés, az autoritás formális, a döntések konszenzus alapján születnek, a konfliktusokat demokratikusan oldják meg, az osztályban (ha az még osztálynak nevezhető). A tanulók választják a tárgyat és tevékenységet, a tanulók kezdeményeznek, a tanárok válaszolnak. Az iskola elszigetelten működik a társadalomtól, a környezetet mint a tanulók érdeklődése kielégítésének terepét használják, az informális folyamatok igen lényegesek („ha helyesnek érzed, csináld”).

A maga módján egységes eszközöket egységes célok érvényesülése érdekében állító forradalmi iskolák. Ide sorolhatjuk a klasszikus marxista-marxizáló forradalmak mellett megannyi felszabadító mozgalom – az amerikai „Fekete Szeptember”, a palesztinok stb. iskoláit is, de a huszita szekértáborokban, a müncheni közösségekben ugyanez az elv érvényesült. Jellemző jellegje: „használd az iskolát, hogy megváltoztasd a társadalmat. Formáld a növendékeket a változás aktív tényezőivé”: a tanulók az alapvető doktrínákat tanulják meg, módszereket, technikákat gyakorolnak a változtatásokhoz. A hangsúly ezeken a doktrínákon és a társadalmi-politikai öntudaton van. Iskolaszinten érvényesül az autoritás, amit a karizmatikus vezető vagy kis csoport gyakorol mint a forradalmi doktrínák interpretátora. A nevelő elsősorban azért felel, mennyire válnak a növendékek a doktrínák elkötelezett képviselőivé, a környezet az iskola központi tevékenységének „megdolgozandó tárgya”, a kapcsolatokat áthatja a „célratörés” és az „egység” ideológiája.

A részben egységes, részben alternatív célokat kitűző, illetve eszközöket alkalmazó „egyezkedésre” alapozó iskola működésének fő jellemzője az a feltételrendszer, amelyben a tanulók együttműködhetnek, kapcsolatot alakíthatnak és problémákat oldhatnak meg. A tanulók egyénileg kapcsolódnak be, saját választásuk alapján a tanulásba, különböző tevékenységekbe, ezeket a tanárok és tanulók együttesen dolgozzák ki. A kompetenciára alapozott szerződések vezérlik a folyamatot, a tanulás különböző időben és helyen folyik, a hangsúly a gyermek kívánsága és a szükségletei közötti feszültségen van, az irányításban az alapvető döntésekben a konszenzus elve érvényesül, más esetben a hierarchikus felsőbbség is szerephez juthat. A konfliktusok megoldására különböző stratégiák érvényesülnek, világos, egyértelmű a különbségtétel abban a tekintetben, hogy ki hozza a döntést, és hogy a konfliktusok miképp oldandók meg, a hangsúly a programok és tevékenységek folyamatos értékelésén és megújításán nyugszik. A kör-

nyezet arra való, hogy a tanulás egyik forrásaként szolgáljon, formális utak helyett a közösséget (lakóhely) és szülőket is bevonják a döntéshozatalba. Speciális szerepek léteznek a felelősség gyakorlásában, a közösség a szülők, a pedagógusok számára nyitott, a kapcsolatokat a kooperáció, a kölcsönös függőség, a szerződéses viszony, az „alku” jellemzi. A konfliktus természetes dolog, a formális és nem-formális normák integrálódnak. A tanulók-tanárok együttesen hoznak döntéseket, amelyek kiterjednek célokra, tevékenységekre és az értékelési kritériumokra. A tanulók aktívak az egyéni döntések tekintetében, a tanárok aktívak a választási lehetőségek kínálata és az egyeztetés tekintetében.

A Dewey féle iskola gyakorlati megvalósításáról Jerry Mintz: „Kétszer egy héten önkéntesként asztaliteniszt tanítok a helyi Fiúk és Lányok klubban. Már sok éve teszem ezt, de még sohasem volt a ranglistákon ennyi név: 55. Számos játékosunk lett bajnok a maga korcsoportjában. Természetesen a klubot demokratikusan szerveztem meg. A tagok elfogadtak 65 szabályt, maguk választják meg vezetőiket, akik 8 és 14 év közöttiek, és ők működtetik a klubot heti hat alkalommal. A véleményem az, hogy a siker oka éppen a működési módban van. Rengeteg dolgot tanultam a klubon keresztül. A tagok legnagyobb része valamilyen kisebbséghez tartozik és a nyilvános iskolákba jár. Rendszerint abba a terembe, ahol a 12 évnél fiatalabbak játszanak nem engednek be senkit a nagyobb teenagerek közül. Ennek az az oka, hogy azok gyakran bántják/piszkálják a fiatalabbakat. A mi klubunkban azonban a klub idősebb tagjai bejöhettek! Ők soha nem piszkálják/bántják a kisebbeket, hanem segítik (mentorálják) őket. ...Azért is szeretek asztaliteniszt tanítani, mert ennek során a gyerekek önbizalomra tehetnek szert, nem úgy mint az akadémikus iskolai tanítás során. Ez engem emlékeztet arra, hogy minden tanulásnak így kellene folynia, arra az alapelvére alapozva, hogy a gyerekek természete a tanulás szeretete. A tradicionális oktatás egy másik alapelvére épül: arra, ami szerint a gyerek természeténél fogva lusta, és ami szerint kényszeríteni kell ahhoz, hogy tanuljon. Természetesen ez egy önbeteljesítő alapelv, ami nem igaz, és csak akkor válik látszólag igazzá, amikor évek sora alatt sikerült a természetes tanuló képességeket a gyerekekből kioltni. Amikor ez megtörtént, akkor az elért állapotot kihasználva igazolni lehet a házi feladatok, a jegyek, és a verseny szükségességét” (Mintz, 2012).

Már magunk is utaltunk arra, hogy például az ún. szocialista iskola, bár frazeológiájában a forradalmi iskola modelljét valósítja meg, praktikusán, működési elveit, technológiáját tekintve igen sok szempontból a tradicionális paradigma foglya, vagy például Makarenko nevezetes kommunájában a közvetlen demokrácia elvét gyakorló, a nevelőket is szankcionáló önkormányzat sok szempontból táplálkozott a pragmatikusok elveiből is – a hatás még filológiaiag is kimutatható.

Összefoglalóan: megállapíthatjuk, hogy a felnövekvő generáció „társadalomképessé” alakítására különböző korok, különböző kultúrák, különböző társadalmi csoportok más- és más tereket, színtereket, személyeket különítettek, különítenek el, bíztak, bíznak meg. Egy bonyolult, sokszínű modern-posztmodern társadalomban nem könnyű, de megkerülhetetlen a választás az egymás mellett létező, hitvallásukat, kinyilatkozott programjukat, (tekintve, hogy ma már az iskolák állami, közösségi tulajdona korántsem egyedülálló, vagyis valódi piac működik itt is, így hát nyugodtan mondhatjuk szemérmesség nélkül) üzletpolitikájukat „jobban-rosszabbul” érvényesítő iskolák közül. Pedagógusként, szülőként és gyerekként is.

IV. 6. A magyar iskolarendszer

Magyarországon az iskolai problémák elsősorban három témakör köré csoportosulnak, ezek: az egyenlőtlenség, a korai szelekció és a merevség.

A társadalmi háttérű iskolázási különbségek kifejezetten nagyok, és az oktatási expanzió³⁹ ellenére sem csökkentek. „Amíg a legiskolázottabb családi, társadalmi környezetbe tartozók hattizede vesz részt valamilyen közép- és felsőfokú képzésben, addig a csupán általános iskolai végzettséggel vagy azzal sem rendelkezők csoportjában mindössze kéttized ezek aránya” (Ifjúság 2004). Tetézi ezt, hogy Magyarországon a közoktatási rendszerben egyedülálló iskolaválasztási szabadság van. Az iskolai autonómia és a szabad iskolaválasztás együtt jár az egyenlőtlenségek növekedésével, s így valóban a bourdieui modell látszik megvalósulni. A felmérésekből kiderül, hogy az általános iskolai eredmények nagy szórásai mellett (ami jól mutatja az egyenlőtlenségeket), a teljesítményátlagok is alacsonyak (kicsi hatékonyság). Az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenséget a PISA-vizsgálatok is megerősítik (Civil Ifjúsági Éves Jelentés, 2005; 2008). A településszerkezeti jellemzők ugyancsak esélyegyenlőségi problémát jelentenek: egy fővárosi gyereknek jóval több esélye van jó minőségű oktatásban részt vennie, mint egy faluban, s az európai országokénál jóval jobban determinál az általános iskola megválasztása a középiskola és a későbbi életpálya tekintetében. A szabad iskolaválasztás kétségtelen sok előnye mellett hátrány, hogy minél több iskola között lehet választani, minél nagyobb a szülők választási lehetősége, annál nagyobb az iskolaválogatási lehetősége is. A korábban decentralizált, megosztott irányítású oktatás, amely jellegzetes volt abban, hogy a tantervi döntések iskolai szinten szülessenek meg, mára erősen centralizálttá vált, mind a pedagógiai tartalom, mind a fizikai- és humán erőforrás tekintetében. A korábbi tantestületi jogosultság mint az oktatási programtervezés, a műveltségi tartalmak tananyaggá szervezése, a könyvek kiválasztása, tantervi döntések ma jórészt központi szinten születnek meg.

A rendkívül korai szelekciót eredményező rendszer középfokon még erőteljesebben jelentkezik, igen fontos elem ugyanis az oktatási rendszerben, hogy a gyermekek hány éves korukig járnak azonos, egységes képzést nyújtó iskolákba, más szóval hány éves

39 A felsőoktatásban másfél évtized alatt megnégyszereződött a hallgatók száma: 71 felsőoktatási intézményben (31 állami, 26 egyházi és 14 alapítványi) 416 ezren tanultak. Állami intézményekben tanult a hallgatók 86%-a, egyházi intézményekben 6%-a és alapítványi intézményekben 8%-a (a10 legnagyobb intézményben tanul a hallgatók 56%-a, s összesen 16 olyan – csak állami – intézmény van, amelyek 10 ezernél több hallgatót képez). Az oktatási expanzió a 20-24 éves korosztály mellett a 25–29 éves korcsoportot érintette leginkább, e korcsoport 12%-a járt iskolába (részben ez másoddiplomás képzés, részben a felsőoktatásbeli tanulmányok elhúzóásával magyarázhatjuk a jelenséget). A szóban forgó korcsoportban a tanulás és a munka egybekapcsolódása is megjelent, az oktatásban résztvevők kétharmada a tanulást valamilyen kereső tevékenység mellett végzi, ez a jelenség a felsőfokú tanulmányokat folytatók 10%-ára jellemző. A felsőfokú szakképzést a hallgatók 2,6%-a választja, főiskolai szintű képzésben 39,2%-uk, egyetemi képzésben 27,2%-uk, alapképzésben 21,9%-uk, osztatlan képzésben 1,8%-uk, szakirányú továbbképzésben 5,3%-uk és PhD, DLA programokban 1,9%-uk vesz részt. A hallgatók 47,5%-a költségtérítéses képzésben, 52,5%-uk államilag finanszírozott képzésben (a nappali képzésben résztvevőknek 78,6%-a) vett részt. A felsőoktatásban 44 felsőfokú szakképzési-, 240 főiskolai-, 231 egyetemi-, 147 alap-, 7 osztatlan (pl. orvosképzés), 218 szakirányú továbbképzési szakon és 54 tudományágban doktori programokon folytattak képzést.

életkorukban válnak szét az iskolai életutak. Ezt csak tovább erősíti a tankötelezettség leszállítására irányuló kezdeményezés, hiszen a mind korábbi döntésre kényszeríti a fiatalokat.

A PISA felmérések – amelyeket 15 éves korban 5000-es mintán végeznek el és egy természettudományos-matematikai problémamegoldást, valamint egy mindennapi életben használatos szövegértési és értelmezési feladatot tartalmaznak – alapvetően nem tankönyvalapú, hanem készség-kompetenciaközpontú mérési módszert használnak – erősen alátámasztják az egyenlőtlenség-elméleteket a magyar oktatási rendszerben (a PISA mérés a feladatok mellett a családi hátteret is felméri), sőt az eredmények átlaga is jóval alatta marad a vártnak. A mérés azt mutatja – Európában példa nélküli módon –, hogy az iskola és a családi háttér Magyarországon gyakorlatilag determinálja a tanuló eredményét: „Magyarországon, Franciaországban és Luxemburgban van a legkevesebb esélyük a tanulóknak arra, hogy a szociális, kulturális és gazdasági háttérük alapján elvártnál jobb eredményt érjenek el⁴⁰... a részletes vizsgálat megerősítette, hogy tanulónk természettudományból a középmezőnyben helyezkednek el, matematikából viszont a nemzetközi átlag alatt teljesítenek....a szövegértés terén a fejlett országok listájának alsó harmadában vagyunk” (Berényi, 2008).

A gyerekek iskolai pályafutása akár már alsó tagozatos korukban erősen beszűkül, középfokú iskolában pedig gyakorlatilag végképp eldől. Magyarországon a tanulók középfokú intézmények közötti eloszlása Európában szinte példátlan módon jósolható a tanuló családi és társadalmi háttere alapján (Berényi, 2008) „az urbanizáltabb településeken élő, rendezettebb családi helyzetű, magasabb iskolázottságú, előnyösebb foglalkozású, és jobb keresetű társadalmi csoportok gyerekei az elsősorban felsőfokú továbbtanulásra felkészítő szerkezetváltó és hagyományos gimnáziumi osztályokba járnak míg a minden szempontból hátrányos társadalmi helyzetű szülők gyerekei az átlagostól jóval nagyobb eséllyel kerülnek be a szakiskolákba.”

A kompetenciamérések kapcsán elmondandó, hogy hiába erősödött a kimeneti követelmények szerepe (pl.: érettségi egyben a felsőoktatási felvételi is) az még mindig tantárgy és tananyag és nem problémaközpontú „azaz, mind a pedagógusok, mind a diákok rövid távú érdeke az, hogy erre a vizsgára készüljenek fel sikeresen, s ez sokszor ellentmondásba kerül a kompetencia-alapú oktatás kritériumaival, ami pedig hosszútávon, a munkaerőpiacon kamatoztatható készségek elsajátítását jelentené” (Berényi, 2008).

Emellett Ferge Zsuzsa-Gazsó Ferenc⁴¹ vizsgálatai óta tudjuk, hogy a magyar iskolarendszer európai és regionális összehasonlításban is – a „porosz utas” társadalomfejlődés csapdáiban rekedve – rendkívül merev (5. táblázat), átjárásai csekélyek, értve ezalatt a tananyagot, a módszereket, a tanulói utakat, de akár a fizikai tereket is⁴²:

40 PISA2006, Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest, 2007.

41 Gazsó–Ferge kutatásai mentén háromféle tudást különböztethetünk meg: az elkülönült munkák végzéséhez a szaktudást, a gyakorlati és társadalmi működéshez a hétköznapi tudást és az alkotások (kulturális, tudományos) befogadásához, értelmezéséhez az ünnepi tudást. Az iskolák típusai között abban is különbség van, hogy mely tudásokat részesítik előnyben.

42 A kutatás bár a 70-es években folyt, és így mai érvényessége korlátozott, mégis jó tükröt tart még a mai iskolarendszer elé is.

Aspektus/ elem	Megjelenési formája általában	Megjelenése konkrétan	Szervező elv és követ- kezmény
Iskola érték és értékelés- rendszere	<ul style="list-style-type: none"> • Szűk körű értékelő esz- közök (büntetés, jutal- mazás) • Értékelt képességek/tel- jesítmények szűk köre • Egyéni teljesítményre ösztönzés (versengés) kizárólagossága 	<ul style="list-style-type: none"> • Osztályozás primátusa • Egyes készségek/ tel- jesítmények túl, mások lebecsülése • Individuális teljesítmény elsődlegessége 	<ul style="list-style-type: none"> • Iskolai hierarchia egyér- telműsége • Jók és rosszak szétvá- lasztása • Szelekció • Egyének közti hierarchia kiépítése
Iskola- rendszer általános struktúrája	<ul style="list-style-type: none"> • Egységes alapfok-több- féle közép, többféle felsőfok 	<ul style="list-style-type: none"> • Átlépés alig lehetséges • Időbelileg meghatározott folyamat • Megszakítás nem elfo- gadható • A nem szokványos pálya deviáns 	<ul style="list-style-type: none"> • Magasabb fokozat felé a verseny korlátozása
Iskolai bel- ső struktúra	<ul style="list-style-type: none"> • Merev osztálykorlátok térben és időben • Tanárok osztályhoz rendelése és kötése 	<ul style="list-style-type: none"> • Minden gyerek egy és csak egy osztályhoz rendelve • Nem elfogadható, csak a normális érési ütem • Osztályugrás nincs, évis- métlés súlyosan deviáns 	<ul style="list-style-type: none"> • Diákdöntések-választá- sok korlátozása • Lemaradókkal kapcsolo- latos erőfeszítések elha- nyagolása
Tananyag	<ul style="list-style-type: none"> • Merev fal az iskolai és nem iskolai tudásanyag között • Tananyag merev tárgyak halmazára oszlik • Tantárgy=konkrét ismer- ethalmaz • Előre kijelölt ütemben kell a tudást elsajátítani • Tárgyak mereven elvá- lasztva 	<ul style="list-style-type: none"> • Csak szűk metszete az életnek • Egyéni igény nem ke- zelhető • Spontán érdeklődés nem kezelhető • Azonos osztályok ugyan- azt tanulják, eltérés nincs • Atomizált, összefüggés- mentes ismeretek, egysé- ges szemlélet hiánya 	<ul style="list-style-type: none"> • Pont a lényeg a „nem tananyag” • Történelmileg megerősí- tett merevség • Iskola tekintélyének pusztán adminisztratív biztosítása (csak azt kell tudni, ami a könyvben van)

Az iskolai tér szervezése	<ul style="list-style-type: none"> • Iskolai terek (terem, folyosó, tanári) merevsége • Osztályon belüli tér merevsége 	<ul style="list-style-type: none"> • Osztályteremben nem lehet bent lenni a szünetben • Tanárba csak hívásra mehet a diák • Frontális oktatás 	<ul style="list-style-type: none"> • Szűkös anyagiak • Diákok szabadságának korlátozása • Társadalmi merevség tükrözése • Tanár-diák viszony merev és hierarchikus • Diákok között nincs tanulmányi kapcsolat, csak tanár és diák között • Merev padsorok nehezítik a diákok egymás közti kommunikációját • Egymás mögötti helyek azt jelzik, hogy nem is lehet diák-diák között tanulmányi kapcsolat
---------------------------	--	--	--

5. táblázat: *A magyar iskolarendszer jellemzői*

Az érettségit adó középfokú oktatásban már egyértelmű a bourdieui értelemben vett hátrány, a felsőoktatási intézménybe pedig az általános iskolát végzett szülők gyermekeinek mindössze három százaléka jár (Civil Ifjúsági Éves Jelentés, 2008).

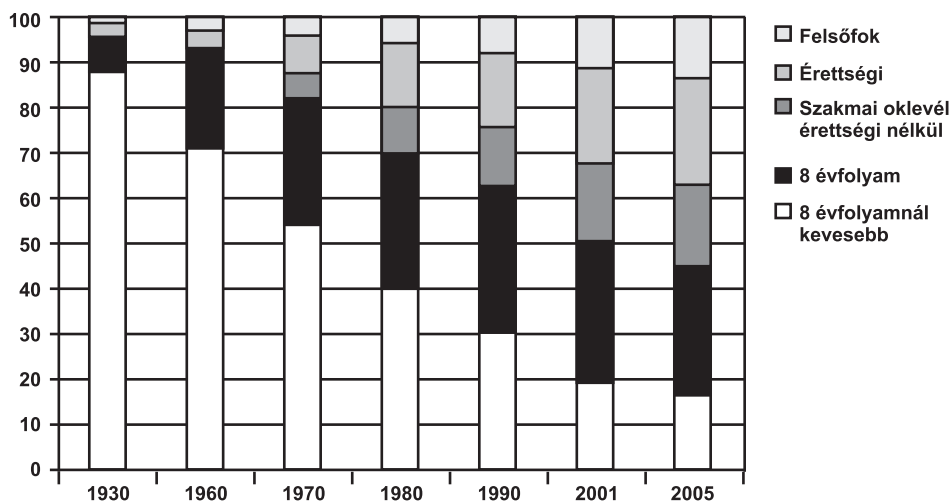
A szakképzés oktatási szempontból ma meglehetősen zsákutcás képzés, hiszen jellegzetesen az általános iskolában legkevesbé teljesítő diákok kerülnek ezen intézményekbe, sőt a szakiskola a legalsó társadalmi rétegek rétegiskolája maradt. „A szakmunkástanulók között a statisztikai adatok szerint 10 év alatt megduplázódott a veszélyeztetett családi körülmények között élő tanulók aránya, és ugyancsak kétszeresére nőtt a tanulási és beilleszkedési problémával küszködő tanulók aránya, miközben a másik két középfokú iskolában (gimnázium, szakközépiskola) ugyanezek az arányok csaknem változatlanok maradtak.” (Liskó, 2007). A szakiskolák társadalmi vonzerejének hiányát a kutatások is megerősítik, ez a legkevesbé vonzó középiskolai forma, s míg „elméletileg ez valamiféle, munkaerőpiacra való felkészítés lenne, addig valójában ... az oktatás túlon túl is kevésbé gyakorlat-orientált; a hallgatók munkaerő-piaci esélyeit nem képes növelni” (Berényi, 2008).

Pár éve a szakképzési rendszer modulalapokon nyugszik, emellett megtörtént a szakmák felülvizsgálata, az Országos Képzési Jegyzékben 416 szakképesítés létezik. Ugyanakkor ma ismét a modulrendszerből a komplex irányba történő ellépésről hallani, valamint hírek szerint megindult az OKJ ismételt felülvizsgálata. „Az elmúlt évek során tovább erősödött az a tendencia, hogy a szakiskolai képzési formában főként azok a gyerekek tanulnak tovább, akiknek nincs esélyük arra, hogy bejussanak egy magasabb presztízsű középiskolába. Mindezek után nem meglepő, hogy a szakiskolai képzésben résztvevők teljesítményei a tanulói méréseken rendre messze a többi képzési formában tanulók átlagai alatt maradnak” (Berényi, 2008).

Az oktatási expanzió súlypontja ma mégis a felsőoktatáson van (lásd: 6 táblázat)⁴³. Az ún. ifjúsági korszakváltás már említett jellemzője, hogy az iskolában eltöltött idő meghosszabbodik, az akár a harmincas évekig kitolódik, sőt néha nehéz határvonalat találni az iskolai, a felnőttképzésbeli, vagy az élethosszig tartó tanulás között (Jancsák, in Nagy, 2008). A munka és az iskola a felsőoktatásban sokszor egymásba megy át, át-átszövik egymást (felváltva vagy egymás mellé ékelődik a tanulás és a munka). A kitolódó iskolai életszakasz miatt későbbre tolódik a gazdasági önállóság is, sőt, általában a társadalom is felmenti a fiatalt „a felnőtté válás alól”. (Zinnecker, 1982; Böhnisch, 2003). „Ez az életszakasz, amelyet tehát túlnyomórészt a hosszabb képzési idő és a kései munkavállalás miatt a felnőtt státusz jogainak és kötelességeinek késleltetett vállalása jellemez, a nagykorúság elérése és a felnőttkor közé önálló életszakaszként ékelődik be. A fiatalok is-is kategóriákban élnek meg a munka és az oktatás világának különböző szerepeit és helyzeteket, a kettő tehát a párhuzamosságban egymásba fonódik és összekuszálódik” (Jancsák, in Nagy, 2008).

Kikerülve az iskolapadból a felnőttképzés, az élethosszig tartó tanulás világába érkezünk. Az antropológia (az egyetemes embernevelés) fogalmát többfelé osztva megkülönböztethetünk pedagógiát (gyermeknevelés), andragógiát (felnőttnevelés), gerontagógiát (időskori nevelés), sőt újabban kezd táptalajt kapni a tanatológia (az elmúlásra nevelés) diszciplínája is. „A felnőttoktatás kifejezésen tartalmukra, szintjükre, módszerükre való tekintet nélkül mindazoknak a formális vagy nem formális, szervezett nevelési folyamatoknak az összessége értendő, és amelyek révén ... a felnőttek... továbbfejlesztik képességeiket, gazdagítják ismereteiket, tökéletesítik technikai és szakmai képzettségüket, vagy új irányban képezik tovább magukat” (Unesco, 2011).

43 Míg a hatvanas években a népesség 70%-ának nem volt 8 általánosa és 90%-ának volt legfeljebb 8 általános iskolai végzettsége, addig 2005-ben ez az arány 20%, illetve 60%, és felsőfokú végzettséggel a népesség 15%-a rendelkezett.



6. táblázat: Iskolai végzettségek az idő függvényében (Berényi, 2008)

Míg a pedagógia feladata a gyermek- és ifjú korosztály iskolai képzése, addig az andragógia a felnőttek tanulását-tanítását tűzi ki célul maga elé, ahol véget ér az előbbi (16, 18, 23 stb. évesen), ott kezdődik az utóbbi terepe. A felnőttképzéshez – talán helyesebb a felnőtt tanulásként értelmezni a fogalmat – szükséges a gyermekkorban az iskola által sokszor külső motivációvá, sokszor kényszerré torzított motivációs bázist önirányító személyiséggé ismét belsővé formálni. A felnőtt tanulás még további számos dologban különbözik a gyermektől: önkéntes, míg a gyermeki tanulás kötelező; általában munka, család mellett történik; legtöbbször nem ingyenes, tehát máshonnan von el erőforrást; épít az önálló feldolgozásra és megoldható az iskolapadban, de az iskolarendszeren kívül is. Míg iskolapedagógiai feladata csak az erre szigorú szempontok szerint minősített intézménynek lehet, felnőttoktatási-felnőttképzési tevékenységet nemcsak iskolák, de képzőközpontok, vállalkozások, kamarák, civilszervezetek is végezhetnek.

Az életen át tartó tanulás (lifelong learning–LLL, lifewide learning–LWL) gondolata egyfelől igyekszik egységes koncepcióba helyezni az ember egész élete során meglévő tudásvágyának kielégítését. Másfelől megpróbálja egy szervezetbe illeszteni a különböző tanulási módokat (formális, nemformális, informális). Harmadrészt megkísérli fogalmilag is követni azon társadalmi változásokat, amely szerint, míg régen egy lassan változó világban elegendő volt egy életre az iskolapadban magunkévá tenni az előre meghatározott (mert meghatározható) tudásvagyont, addig mára a tudásanyagok avulása sokkal gyorsabb, s a szükséges tudás megszerzéséhez nem csak a formális oktatási rendszer szolgálhat segítségül, annak megszerzése az ember egész életén át történik, s elsősorban nemformális keretek közt valósul meg.⁴⁴

A LLL értelmezésével a tanulás fogalmilag és tevékenységi értelemben is leválik az iskoláról. Ilyen értelemben háromféle tanulási módszert értelmezhetünk, a tanulási tevékenység ezen három módozat szerves együttese:

- Formális tanulás történik ott, ahol szervezett és strukturált a környezet (pl. oktatási, képzési rendszer, vállalati képzés keretei között) és ilyen környezetben történik a tanulás. Rendszerint a hagyományos értelemben az iskolarendszeren belüli, többnyire iskola- és tananyagközpontú képzésen zajló tanulási folyamatot értünk ezalatt. A tudás megszerzését igazoló hivatalos elismeréssel (diploma, bizonyítvány) zárul.
- Nemformális tanulás zajlik, ha tervszerűen, rendszerezetten, jelentős tanulási elemet tartalmazó tevékenység keretében, de nem kifejezetten tanulási céllal, történik a tanulás. A nem formális tanulás az alapoktatási és képzési feladatokat ellátó rendszerek mellett zajlik, és általában nem zárul hivatalos bizonyítvánnyal. Lehetséges színterei többek közt: a munkahely, a civil és társadalmi szervezetek vagy a formális oktatási rendszerekben folyó tanulás kiegészítése céljából létrehozott képzőintézmények.

44 Dohmen (Dohmnen, 2001) más felosztást használ, bár ő is három egymástól lényegileg különböző tanulási forrást különböztet meg:

- a pedagógus által vezérelt tervszerű, megalapozó, rendszerező tanulást,
- a néző / olvasó / hallgató szabad programkombinációjából következő, eszközökkel közvetített tanulást,
- a személyes tapasztalatszerzés során jelentkező természetes tanulást.

- Informális tanulásként értelmezzük a napi élettevékenység (családban, munkahelyen, szabadidős tevékenység során stb.) keretében történő, nem feltétlenül tudatos, spontán tanulási tevékenységet. Ez a mód a mindennapi élet természetes velejárója, mindenfajta hagyományos tanulási kötöttségek nélküli ismeretszerzés. Az egyén életének valamennyi színterén történhet, azaz olyan tanulási forma, ahol maga a tanulás mint folyamat elvész a más jellegű cselekvésben, tartalmakban, így ez nem szükségszerűen tudatosan, illetve szándékosan elsajátított tudás, gyakran más, tanulásként nem elismert tevékenységek melléktermékeként alakul ki.

A formalitás szempontjából említett tanulási módok közül (formális, nemformális, informális) az informális tanulási forma szemben a hagyományos rendszerkövetítői-befogadói sémával inkább rendszerkialakító igényeket támaszt a diákkal szemben. Míg a hagyományos tanulási folyamatban kész tudásanyag átadása történik, a folyamat aktív szereplője a tanár, a tanuló inkább passzív fél, az instrukció magára az anyagra vonatkozik, addig az informális tanuláshoz tulajdonképpen felcserélődnek a szerepek: a tanári instrukció és a tanulási környezet kialakítása egyaránt arra szolgál, hogy a tanuló tudását önállóan, aktívan legyen képes kialakítani, konstruálni (Komenczi, 1997).

Felmerül ugyanakkor a tudás értékének problémája, a kanonizált tudás versus felhasználói tudás értékének kérdése. Chomsky arra hívja fel a figyelmet, hogy az informális tanulás túl sokszor nem áll össze rendszerré, széttördeli a valóságot és csökkenti, néha megbénítja a megértési képességet. Új egyensúlyt lenne érdemes találni a rendszerezett (formális, nemformális) és a spontán (informális) tanulási formák közt. A hagyományos, rendszerkövetítő, instrukciós oktatást akkor célszerű alkalmazni, ha egy témakörrel, szakterülettel adunk tájékoztatót, vagy ha jól körülhatárolt és konkrét tudástartalmakat szándékozunk átadni. Ha azonban önfejlesztő, autodidakta tanulásra van szükség – amely akkor lehet igazán eredményes, ha érdeklődés motiválja, így a tanuló vállalja érte a felelősséget és nem a tanár –, amikor nem ismeretek átadása a cél, hanem készségek, jártasságok, attitűdök kialakítása vagy a tanulók komplex problémamegoldó képességének fejlesztése, akkor szituációs tanulási környezetet, informális tanulási lehetőséget célszerű biztosítanunk (vö: az autokrata, demokrata és laissez faire nevelési-vezetési szerepekkel, szituációkkal).

Nem feledkezhetünk meg arról, hogy lényegesen módosul a tanár szerepe is, s hogy ehhez sokak szerint újfajta felkészültségre van szükség. Korántsem kizárólag az új oktatástechnikai eszközökkel való bánni tudásra, hanem arra is, hogy egész tevékenységét újmódon szervezze (Zrinszky, 1994). Az információs társadalom korában a sokféle szocializációs minta nem akadálya, hanem előfeltétele a sikeres szocializációnak, ezért nem megtűrt, megengedett, elnézett jelenség, hanem nélkülözhetetlen és ezért sokféle tanári szerepértelmezés szükséges. A tanár egyre kevésbé szaktanári és egyre inkább pedagógusi mivoltában válik jelentős tényezővé, s a poroszos tanári szerepek elavulása egyértelmű kapcsolatban van a számítógépek-internet használatával (Nagy-Szenes, 1990). A tanár épp a „könnyen hozzáférhető hálózati konkurencia miatt a tudásnak nem kizárólagos forrása lesz, a szerepe többé nem igazságközlő, hanem ellentmondás-tematizáló, a tanárból mediátor tudástechnológus, intellektuális partner válik”. A professzort fölváltja a konzultáns, a tudásátadó tanárt a facilitátor (György, 1997), így

a tanárnak „nem törvényszerűségeket, szabályokat kell bemagoltatnia, hanem információk igazságtartalmának viszonylagosságát szükséges tudatosítania a drámai monológok helyett; szerepének fő mozzanata így a keresés, összehasonlítás, értékelés, érvelés, problematizálás, kérdezni tudás lesz” (Bessenyei, 1997). Bár döccenőkkel, de hosszútávon a magyar oktatási rendszer is az ismeretközlő funkció felől a képességfejlesztő feladatok irányába mozdul el, amely az élethosszig tartó tanulás megalapozását, a kulcskompetenciák fejlesztését tűzte ki célul maga elé.

IV. 7. Fejlett társadalom fejlett iskolája

A közösségi hozzáféréseken túl bemutatjuk azokat a trendeket, amelyek a ma iskoláját jellemzik.

1. Ha a tömegiskola / népiskola történelmi fejlődését nézzük, akkor szemünk láttára bontakozik ki az iskolázás expanziója. Ezen azt értjük, hogy
 - megnövekedett a (kötelező) iskolarendszerben tartózkodás ideje. A fejlett országokban ma már általánosnak mondható a teljes középfokú végzettség, s nem mesebeli az az adat, amely szerint az USA-ban egyes államokban elérte a 80%-ot a 18 éves népességben a felsőfokú oktatásban résztvettek aránya (Kozma, 2011)⁴⁵! Ebben a jellemzőben kell szólnunk az „életen át tartó tanulás” jegyében világszerte gyarapodó felnőttképzési intézményhálózatról – erre szólítja például az Európai Unió tagállamait, társadalmait ennek Liszszaboni Nyilatkozata. S itt tárgyalhatjuk azt a jelenséget is, hogy törekvések mutatkoznak a fogyatékossgal élő (és sajátos nevelési igényű) tanulók integrált iskolai foglalkoztatására (erre pedig a Salamancai Nyilatkozat kötelezi az európai tagállamokat⁴⁶).
 - Az expanzió egyik magyarázata az emberi összinformáció folyamatos és közel exponenciális ütemű fejlődése, gazdagodása. A tantervekből „kicsordulnak” a legfrissebb, s rohamosan gyarapodó tudományos felfedezések egyfelől, a nyitott világszínpadon terjedő kulturális eredmények, művek, s a mindennapi tudás világába tartozó ismeretek (egészségnevelés, szexuális felvilágosítás, drogrevenió, háztartástan, környezeti nevelés, életvitel stb.) másfelől.
 - Nő a ténylegesen és rendszeresen iskolába járók köre, jóformán a teljes népességet eléri. Hazánkban is ritkaság a tanyák zugában vagy a slumokban rejtőző iskolakerülő⁴⁷.
2. Ezzel összefüggésben általában növekszik az intézmények száma is. Ugyanígy jellemzik korunkat világszerte a nagy létszámot fogadó – szervezetében, működésében igen jól, vagy kevésbé jól tagolt – iskolakombinát.

45 E tételnél éri kritika az amerikai kisegyetemeket: „feleségképző”, „kosárlabdaképző” stb.

46 Hozzá tartozik az igazsághoz, hogy a magyar felnőttoktatási adatok messze elmaradtak a világfolyamatoktól, s a fogyatékos-integráció is megtorpant az utóbbi években.

47 Mondjuk ezt akkor is, ha a válság tünetei közt számon tarthatjuk ezek növekedését is.

3. Gyorsuló ütemű technológiai fejlődés jellemzi az iskolaipart, az elektronikus eszközök terjedése ma már szinte naprakészen követi a technológiai forradalom eseményeit. A taneszközök újabb és újabb nemzedéke áll rendelkezésre, hogy az iskolát versenyképesnek tartsa más – informális – tudásközvetítő csatornákkal. Technológián persze nemcsak a hardvereket, berendezéseket, gépeket értjük, de a közvetítés módszertanának fejlődését is – gondoljunk akár például a programozott oktatás 50 év előtti fellendülésére.
4. Megnövekedett és tagoltabbá válik az iskolai személyzet. Minden fejlett országban a legnépesebb értelmiségi csoport mára a pedagógustársadalom. Hazánkban is 170 000-es tömegről van szó (ez a népességnek csaknem 2%-a). S bár vannak mozgások a pedagógustársadalom hierarchiájában, mégis a középiskolai tudóstanár (MA-szinten képzett, a 10-18 éves korosztályra szakosodott) presztízse hagyományosan magasabb, a tanítók (a 6-10/12 évesek nevelőinek) társadalmi elismertsége, képzettsége, bérezése alacsonyabb. Megjelentek az iskolában a nem-tanári értelmiségiek, (pszichológus, gyermekvédelmi felelős), s kialakulóban van az iskolai munkát értelmiségi szakemberként segítő, ám alacsonyabb vagy speciális képzettségű munkavállaló (oktatási-, nevelési asszisztens, technikus, kollégiumi felügyelő stb.). A pedagógustársadalom tagolt marad és képzése, továbbképzése egyre szervezettebb, egyre magasabb szintű⁴⁸.
5. Ugyanakkor az iskolai infrastruktúra és személyzet költségvetési finanszírozása minden fejlett országban egyre nagyobb gondot okoz. A költségvetési vitákban rendre felvetődik az iskolai feladatok „szegényítése”, akár mint nálunk a tankötelezettségi kor leszállítása – de más alrendszere a társadalomnak „nem kapaszkodik” ezekért a „felszabaduló” feladatokért.

Példánk a rendszerváltás körüli nagy szakmai vita az iskolai napköziotthonokról. A napköziotthonok kapcsán a kritika nem egyszerűen az iskolára háruló költségnövekedésre utalt, hanem megannyi diszfunkciót fogalmazott meg: az iskoláskorú gyerekeknek tanítási időn túli foglalkoztatása az iskolában nem igazán szerencsés. Ugyanazokban az iskolapadokban, ugyanazokkal a pedagógusokkal nagyon nehéz „szabad” szabadidőt biztosítani. Váljon le a napköziotthon az iskoláról, s jöjjön létre – más országokhoz hasonlóan – a gyerekszabadidő fejlett, független intézményrendszere! Ez az elképzelés – oly sok más mellett – sem valósult meg, maradt ugyanazokban a padokban, ugyanazokkal a pedagógusokkal a régi, az iskolai napköziotthon.

6. Az oktatás expanziójával s az infrastruktúra fejlődésével is szorosan összefügg az iskola szelekciós funkciójának csökkenése, illetve késleltetése. Míg a hagyományos iskolarendszerek 10 éves korában készítetik döntésre a tanulókat és a családokat, ma, ez fokról-fokra kitolódik. Adatok vannak – így a PISA-vizsgálat –, hogy a szervezetében tovább együtt tartott heterogén összetételű tanulócsoporthoz a „jók” is eredményesebbek.

48 Ez akkor is igaz, ha bizonyos alternatív iskolák (pl. Waldorf, közösségi iskola) tudatosan építenek a nevelő-oktató munkába laikusokat, más szakmákért.

7. Ugyancsak a fejlett társadalmak iskolaügyének jellemzője a tanszabadság. Ez azt jelenti egyfelől, hogy a hagyományos iskolafenntartók, egyház, állam mellett más vállalkozók is szóhoz juthatnak mint iskolaalapítók (magánszemélyek, nonprofit szervezetek, profitorientált vállalkozások, civilek). Másfelől a „tanszabad iskolákban” a tanított ismeretek, fejlesztett képességek kínálata is megnő. Harmadrészt általában a fejlettség jele a tanulók szabad iskolaválasztása. S végül a tanszabadság jeleként írhatjuk le a tanulók, s szüleik fokozódó részvételét az iskolában tanított tananyag megválasztásában.
8. Ezzel összefüggő világtendencia az iskolavilág demokratizálódása. A szülői közösségek, laikus támogatók bekapcsolódása mellett leginkább a diákok „participációjának” (részvételének) növekedése érzékelhető.
9. Jellegzetes vonás a tudatosan vállalt és menedzselt innovativitás, a folyamatos változás szükségleteinek változtatásokkal való megfelelés elve.
10. Karakteres jelleg a multikulturalizmus, hiszen a globalizáció valóban nemzetközivé tette a világot, s a különböző célú népvándorlások jelenségére az iskolák általában az elfogadás pedagógiai hitvallásával válaszolnak (lásd még az adaptivitás, inklúzió fogalmait).

IV. 8. Szocializációs közeg-e az iskola?

Hosszas vizsgálódásunkat azzal zárjuk, hogy megvizsgáljuk megfelel-e az iskola a szocializációs közegekkel kapcsolatos elvárás-hármasunknak:

Az iskolakötelezettség okán első – hatókör – kritériumunk úgy tűnik automatikusan teljesül, függetlenül attól, hogy éppen hány éves kortól, hány éves korig tart ez a tan kötelezettség. Az eltöltött idő és intenzitás kérdésköre sem tartogat meglepetéseket, jól tudjuk, hogy a gyerek-fiatal, diák-nebuló ébren töltött idejének legalább harmadát, de inkább felét iskolában tölti, s ha az iskolai feladatokat is ehhez az időhöz számítjuk, akkor felére-háromnegyedére nő ez az idő. A sajátos szabályrendszert tekintve jól látható, hogy a családtól, annak lényegétől alapvetően eltérő terepről van szó (lásd: 7 táblázat).

Az iskolai viszonyokban lényeges, hogy annak fő jellemzője nem az adottság, hanem a kötelezettség (iskolába kötelező járni), fő szervezőlve a feltételhez kötöttség (de csak, akkor lehetsz iskolás, ha; akkor léphetsz osztályt, ha; akkor...). Míg a családi viszonyrendszer viszonylag állandó, az iskolai előre rendszerezett és rendezett módon, nagyobb léptéket tekintve 4-6 évente (iskola maga, osztálytársak stb.), kisebb léptéket tekintve évente változik (tanárok, tantárgyak, padtársak stb.).

Kölcsönösségi viszonyait tekintve hasonlóan a családhoz nem minden tekintetben van meg a kölcsönösség (a viszony se nem tranzitív, se nem szimmetrikus minden dimenzióban: ha én a Te osztálytársad vagyok, Te is az én osztálytársam vagy, és ha én a Te osztálytársad vagyok és Te az Ő osztálytársa vagy, akkor én is az Ő osztálytársa vagyok; de már nem igaz, ugyanez a tanár-diák relációra). Hasonlóképp a családhoz létezik előre meghatározott hatalmi struktúra az iskolában, de míg a család esetében az egyfajta természetes kapcsolat eredménye, az iskolánál ez a hierarchia emberi szándék által kialakított

(mesterséges). Az iskolai szabályelfogadás, fegyelemvállalás nem önkéntes (e tekintetben figyelhető meg igazán a természetadta közösségek individualizáltságának uniformizálása. Emiatt erre a közegre tekinthetünk a leginkább intézményesítettként, amelynek hatása erősen kisugárzik a többi szocializációs közegre. Az iskola (kisebb mértékben az óvoda, fejlett iskolakultúrákban a kollégium) feljogosítva érzi magát, „társadalmi megbízatást” vél teljesíteni (olykor megszerezve a legitimitást, teljesíti is), hogy befolyásolja az egyén szabad idejében érvényesülő közegait (korlátozza – nevelési ethosszal telítetten – a szabadságot), sőt „visszamenőleges” hatállyal, olykor szankciókkal a családok kultúráját is saját értékvilága köré próbálja rendezni. Ez persze hol sikerül neki, hol nem, hol van társadalmi érvényessége, relevanciája ennek a beavatkozásnak, hol csak kulturális értelemben „gyarmatosít”. Nem képes tehát az iskola betölteni hivatását, ha nem reflektálja a családi történéseket, a szabadidőben kiteljesedő tevékenységeket.

Így úgy tűnik, hogy a szocializációs közegekkel kapcsolatos valamennyi feltételünknek megfelel az iskola, tehát az tekinthető ténylegesen szocializációs közegnek (ezen túl másodlagos szocializációs közegként hivatkozunk rá).

Jellegzetesség	Család	Iskola
Fő viszonybeli jellemző	Adottság	Kötelezettség
Szervezőelve	Feltétel nélkülség	Feltételhez kötöttség
Változása	Nem változtatható sem személyében, sem intézményében	Időben változik
Kölcsönösségi viszony	Nincs kölcsönösség	Nincs kölcsönösség
Hatalom léte	Létezik a közegben előre meghatározott hatalom mint természetes hierarchia (szülők)	Létezik a közegben előre meghatározott hatalom mint mesterséges hierarchia (tanárok)
Szabályelfogadás	A fegyelemvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes, de meglehetősen individualizált	A fegyelemvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes
Megjelenése	A születéstől létező közeg	Iskolás (óvodás) kortól létező közeg
Intézményesítettség	Inkább intézményes, de különböző szervezetszerű intézményekben létezik	Intézményes
Kapcsolatrendszere	Erősen determinált a más szocializációs közegekkel alakuló kapcsolatrendszer	Erős hatás más szocializációs közegekre

7. táblázat: Család és iskola a szocializációs térben

Ha áttekintjük az iskola sajátos szabályrendszerét, felmerülhet, hogy tulajdonképpen ugyanezen (vagy nagyon hasonló) kritériumok érvényesülnek a munkahelyi környezetben is (kötelezettség, időbeli változás, feltételhez kötöttség, kölcsönösség hiánya, előre meghatározott hatalom léte, szabályelfogadás nem önkéntes volta, intézményesültség). Bár kétségkívül az ifjúsági korszakváltás, az iskolai expanzió, a lineáris életpálya felborulása után nem hivatkozhatunk az iskola utáni munkavégzés következtetésére és folytonosságára, sőt egyes szabályok nem is mindig érvényesülnek (az önfoglalkoztatásra, szellemi szabadfoglalkozású mivolta, vállalkozásra vagy cégtulajdonosi létre inkább a szabályelfogadás önkéntessége, kölcsönösség megléte, kötelezettség hiánya jellemző). Mégis a jelenségmennyiséget tekintve, mind hatókör szempontjából (majd mindenkit érint), mind idő és intenzitás tekintetében (mintegy napi 8 óra) és mind a sajátos szabályrendszernek köszönhetően (ami persze adaptálandó a megfelelő környezetre – lásd 8. táblázat) a munka világa is tekinthető szocializációs közegnek, de annak lényegi hasonlósága miatt ugyanúgy másodlagos közegként hivatkozunk rá, mint az iskolára. Ennek részletesebb elemzése könyvünk keretein túlmutat.

Jellegzetesség	Család	Munkahely
Fő viszonybeli jellemző	Adottság	Szükséglet
Szervezőlve	Feltételnélküliség	Feltételhez kötöttség
Változása	Nem változtatható sem személyében, sem intézményében	Időben változik
Kölcsönösségi viszony	Nincs kölcsönösség	Nincs kölcsönösség
Hatalom léte	Létezik a közegben előre meghatározott hatalom mint természetes hierarchia (szülők)	Létezik a közegben előre meghatározott hatalom mint mesterséges hierarchia (munkáltató, munkahelyi vezető)
Szabályelfogadás	A fegyelemvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes, de meglehetősen individualizált	A fegyelemvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes
Megjelenése	A születéstől létező közeg	Változó
Intézményesítettség	Inkább intézményes, de különböző szervezetszerű intézményekben létezik	Intézményes
Kapcsolatrendszere	Erősen determinált a más szocializációs közegekkel alakuló kapcsolatrendszer	Erős hatás más szocializációs közegekre

8. táblázat: Család és munkahely a szocializációs térben

IV. 9. Merre tovább, iskola? – Egy lehetséges jövőkép

Az iskola bizonyos esetekben nem volt képes teljesíteni (a társadalom, az állam, a szülők, a gyerekek által) rábízott feladatát, ilyenkor pedig önvizsgálat helyett sokszor magyarázkodott, genetikai, szociokulturális hátrányokra hivatkozott. Drámai, hogy a szociológia makacsul kimutatja (pl.: Nahalka, 2009; Loránd, 2002), kik (értsd: milyen társadalmi státuszúak) is morzsolódnak le rendre az iskolákból. Vagyis az iskola a fennálló társadalmi viszonyok újratermelését-konzerválását szolgálja akár akarja ezt, akár nem.

Akarja-e ezt az állam, s az állami törekvéseket legitimáló-szolgáló, azoknak magát alávető – helyi, iskolaműködtető – társadalom? Ha igen: akkor ún. szelektív iskola működik, s ennek eredménye, hogy a dezintegráció erősödik a társadalomban. Ha nem akarja, állnak bizonyos eszközök a rendelkezésére, ezt megakadályozandó. Ezen eszközök közé tartoznak pedagógiai tartalékaink.

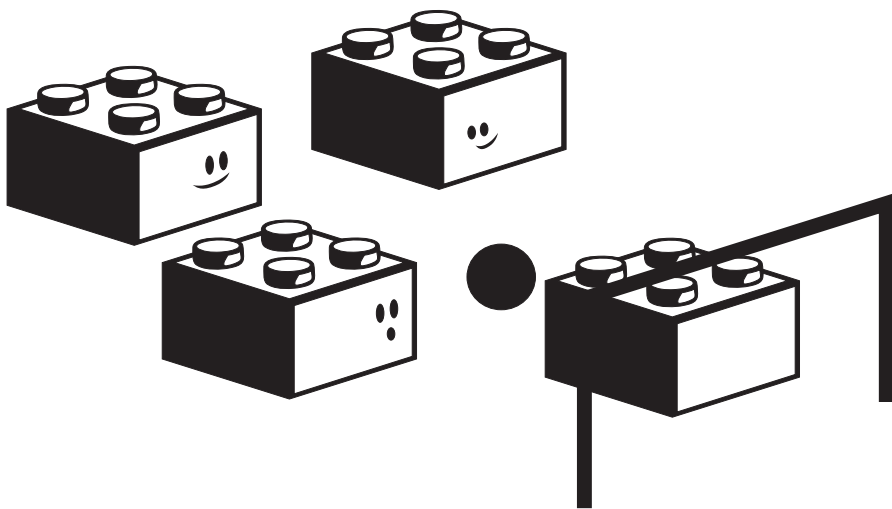
A feladat: olyan attitűdváltás elérése, amelyben az iskola nem a civilizátor-konkviztádorok erődje a bennszülöttek ellenséges erdejében, hanem maga az a tisztás, ahol nemrég még a „sámán járta táncát”. A pedagóguskultúra fejleszthető többek között a közösségfejlesztés eszközrendszerével, a szülő–pedagógus kapcsolat színterein való dialóguskészség begyakorlásával, a személyközpontú pedagógiákkal. Ezzel elérhető egy új iskolaszerep megteremtése, egyfajta hozzájárulás egy olyan iskolakép kialakításához, amely megpróbál nem kora társadalmi viszonyainak leképezője lenni, hanem aktívan hozzájárulni a társadalom kívánatos átalakításához. Az átalakulás elemei:

- Attitűdváltás elérése a szülőkkel való kapcsolatban: a kapcsolatban az iskola, a pedagógus nem normakövetelő, szankcionáló, transzmissziós szereplő, hanem szolgáltató-segítő (merőben abból kiindulva, hogy néhány kriminális esettől eltekintve – de ez gyámügyi probléma – a családnak, szülőknek is a boldog-boldoguló gyerek a célja, vagyis partnert keres, nem ostorozó felettes ént).
- Attitűdváltás a gyerekekről alkotott képben: a gyerek nem a pedagógiailag megoldozandó (jó vagy rossz nyersanyagból való) munkadarab, gyártási termék, hanem maga a tudatosan aktív, kíváncsi, fejlődni akaró, előbb-utóbb önnevelésre képessé tehető lény.

Az az iskola, amely a szociálisan eltérő háttérű gyerekek integrált oktatását, az adaptivitás gyakorlását tekinti feladatának az esélyek, lehetőségek bővítését, a társadalmi igazságosság szemléletének közvetítését, az egyenlőtlenséget fenntartó státus-quóval való szembenállást jelöli ki. Ennek részeként:

- az iskolai ismeretanyagot összeköti a gyerek saját élettapasztalataival (kompetenciákat fejleszt, releváns tudást közvetít);
- kritikus a társadalmi egyenlőtlenségek tekintetében, tudatosan fellép a diszkrimináló gyakorlat ellen;
- a gyerekek egyéni szükségleteihez igazítja a tanulási / tanítási módszerek széles tárházát;
- a hátrányos helyzetű gyerekeknek nem kevesebbet tanít, hanem megtalálva különlegességüket, még többet vár el tőlük;
- nem korrigál, hanem az erősségekre épít;
- tiszteli a gyerek családját és kulturális háttérét;
- családias, személyes, odafigyelő;
- építi a gyerek és környezete kapcsolatát.

V. A VÁLTOZÁSOK NYERTESE – A SZABADIDŐS TÉR MINT HARMADLAGOS SZOCIALIZÁCIÓS KÖZEG



V. A VÁLTOZÁSOK NYERTESE – A SZABADIDŐS TÉR MINT HARMAD- LAGOS SZOCIALIZÁCIÓS KÖZEG

Manapság, amikor végérvényesen értelmét veszítette a „8 óra munka, 8 óra pihenés, 8 óra szórakozás” típusú időfelosztás is – s hol vagyunk már a „látástól vakulásig” gazdasági és ebből következő erkölcsi parancsától –, még fontosabb meghatároznunk és tudatosítanunk a szabadidő fogalmát. Vizsgálhatjuk az idő és szabadidő-felhasználást a társadalom, illetve az egyén oldaláról. Társadalmi oldalról a munkával (termeléssel), családdal stb. töltött időt mérhetjük, végezhetünk velük műveleteket, az egyén oldaláról pedig a jellegzetes pályák, amelyek az idő felhasználását jellemzik, lehetnek többek között érdekesek, hiszen az embernek persze elvitathatatlan joga, hogy értelmes, számára élvezetes, meggyőződése szerint hasznos, konstruktív módon tölthesse el szabadidejét.

Ha a család szocializációs világára a generációk-közöttség volt jellemző, s az iskola világa a „padalatti forradalom” a szabadidős térben az érett (magát érettnak tartó) nemzedék kívánja érvényesíteni szocializációs szándékait (hol a részvétel elvére figyelve, hol egyenesen tagadva azt). Így itt meghatározóvá válik a kortársak egymásra hatása, s az idősebb nemzedék alapján véve „szolgáltatóként” járul hozzá a kortárs-csoportok folyamataihoz.

Ebben a fejezetben először a szabadidős tér jellegzetességeit: történetét, meghatározását, funkcióit vesszük számba, majd jellegzetes szabadidő-tipológiákat mutatunk be, ezt követően igyekszünk a harmadlagos szocializációs tér fiatalokkal kapcsolatos területét: az értelmezésünkben új diszciplínát, az *ifjúságügyet* bemutatni, s végül összevetjük eredményeinket a szocializációs közeggel kapcsolatos elvárásainkkal. Természetesen nem magát a szabadidőt tekintjük szocializációs ágensnek, hanem a szabadidős teret, a szabadidős-, szabadon választott tevékenységeket. Elemzésünk is erre vonatkozik.

V. 1. A szabadidő gyökerei

A munkaidő nem munkával töltött időtől való elválása évszázadok óta tartó folyamat. A szabadidő – századok trendjeit tekintve egyre növekvő idő –, s így nem csoda, ha egyre több kérdést vet fel az egyén, a társadalom fizikai, mentálhigiénés, társadalmi egészsége szempontjából. Ez igaz akkor is, ha a kései Kádár-kor önkiszákmányoló második, sőt harmadik műszakjai beleégtek az idősebb nemzedék szokásrendszerébe, s vannak a világnak tájai, ahol még gyermekmunkában sem ritka a 12-16 órás robot.

Az ókorban határozták meg elsőként a „szabadidő” (ráérő idő) fogalmát, amely valójában az ember emberi mivoltát adja. „A ráérő idő az az életszféra, melynek ... tartalma ... a szabad szemlélődés. A ráérő időnek az a megkülönböztető jegye, hogy eltérően az anyagi gazdaság megszerzésével kapcsolatos egyéb tevékenységfajtától (kézművesség, kereskedelem) nem irányul szigorúan körvonalazott, meghatározott célok elérésére” (Hagymásy, kézirat). Arisztotelész szerint az emberi erények kibontása a szabadidő feladata, Platón az istenek jóindulatának elnyerését látta a szabadidő céljában.

Az agrártársadalmakra, a középkorra általában a munkaidő - nem munkaidő elválasztás nem jellemző. A 10-12 óra (idénytől, feladattól függően még több) munka a paraszti életforma sajátja. A nagyvárosi életmód ezt a paraszti kultúrát a második világháború végéig nem érintette meg, azaz a falvakban ekkor még a modern szabadidő csírája is alig lelhető fel, a szabadidőt elsősorban szakrális és társas-közösségi kötelezettségek kötötték le.

A XIX. század végén még a városokban is a napi munkaidő bőven kitette a 10-12 órát, így szabadidő alig volt, intézményesült szabadidő pedig semmi (természetesen a nagy vagyoni különbségek miatt voltak olyanok, akik komoly szabadidő-mennyiséggel rendelkeztek). A vasárnapi munkaszünet csak 1891 óta van jelen, az első világháború vége után csökkent a munkaidő napi 8 órára, illetve jelent meg a mai fizetett szabadság őse (pár napot kitevé).

Magyarországon az első világháború előtt a szabadidő ritmusát a vasárnapi szabadnap adta meg (tevékenységet tekintve pedig az olyan társas-társadalmi programok, ahol a család kiöltözve „megmutatta magát” pl.: az állatkertben vagy a vurstliban, később az orfeumokban, mozikban, korzón). A két világháború között a sport vált tömeges időtöltéssé, amelynek Magyarországon részbeni oka a militarizálódó állam testnevelés iránti igénye volt, illetve rohamosan növő kultúrája lett a kávéházazásnak. A második világháború után a mozi lett a szabadidő-eltöltés fókuszában, aszerint a lenini elv szerint, hogy a tömegek elérése okán a filmművészet a legfontosabb a művészetek közül. Rohamosan nőtt a Horthy-korban megkezdődő olvasási kultusz is (igaz, hogy a felolvasóestek, „szabad nép félórák” itt is a politikai ideológiák eszközei lettek). A sport itt is kiemelt támogatást élvezett, bár inkább annak élsport és látvány jellege. A kávéházak helyét a presszók vették át. Az életmódváltásról tanúskodott a rádió, majd később a Kádár-korban a televízió elterjedése.

A Kádár-rendszerben a heti 48 órás munkaidő folyamatosan csökkent 40 órára és az 1980-as években elterjed a szabad szombat is. A jelentősen megnőtt szabadidő megnövekedett kereslete és fogyasztása a maga csökevényes módján megnövelte a kínálatot is: bővült a könyvpiac, a színházak fénykorukat élték, a mozi széles rétegek szórakozását szolgálta, a kabarékban tréfaként jelent meg a rendszerkritika. A növekvő szabadidő (mint mindenhol máshol) megteremtette a helyváltoztatás igényét: megjelentek a hétvégi telkek és a nyaralás (elsősorban a vállalati, szakszervezeti üdülés), később a külföldi (elsősorban baráti szocialista) országokba történő utazás. Úgy tűnik, hogy rendszerváltásig a XX. századi magyar szabadidő a politikai ideológiák szolgálojaként funkcionált.

A magyar társadalom a „miközben arra törekedett, hogy a mintául választott szabadidő-társadalmak fogyasztását, életnívóját elérje, feláldozta szabadidejét...a napi megélhetés biztosítása, kényszerítette ki a férfiaknál a növekvő többletjövedelem-szerző, míg a nőknél a fokozott kiadásmegetkárító tevékenységeket, elvesztve a szabadidős tevékenységeket, ...s a folyamatosan zsugorodó szabadidő egyre egysíkúbbá, fantáziátlanabbá vált a felnőtt társadalomban.” (Falussy, hivatkozva Tibori, 2003)

A szabadidős tér a múlt század második felére vált önálló entitássá, amikor is a folyamatosan növvő szabadidő mennyisége minőségi változást generált (ez hazánkban inkább az 1970-es évektől volt érzékelhető), hiszen óhatatlanul alakította át a nem munkával töltött idő fogalmát az önálló szabadidő megfogalmazásáig.

A tömegszórakoztatás nagyipara az elektronikus média fejlődésével teljesedett ki, s alakult ki az az életérzés is a tömegrendezvények (pl. Woodstock, ezredforduló Magyarországon a Sziget-fesztivál stb.) fiataljaiban, hogy e közegben mégiscsak inkább kifejezhetik magukat, mint a „normális” világban. Megrendítő példája ennek Fejes Endre *Jó estét nyár, jó estét szerelem* című regényének hőse, aki halálra gürizi magát hétköznapi, hogy hétvégeken „én lenni görög diplomat”-nak öltözve, pénzt szórva hódítson úri hölgyeket.

Számítások szerint a fejlett országokban évi 2000 órával nőtt két évszázad alatt a szabadidő (és ha az összes időt kb. 8800 órára tesszük, akkor láthatjuk, hogy ez nagyon nagy változás). Más számítások szerint a fizetett munka az összidő 50%-áról 20%-ára szorult vissza (Dumazedier, 1974). S akkor is igaz ez, ha maga a szabadidő tartalmában, szerkezetében roppant tagolt. Vannak társadalmi csoportok, akik megtermelt profitjukat, jövedelmüket nem győzik szabadidőre költeni. S megnőtt azok száma, akik számára nincs is más, mint a munkalehetőségtől megfosztott „szabad idő”.

Kifordítva a József Attila-i sort – a *Hazám* című társadalmi tablóból – kenyérre nem telik, de fröccsre, „hogy csináljon ricsajt”, nos arra igen. Történelmileg azt kell látnunk, hogy a „szabadidő” kiszakad, „kidolgozódik” mind a rituális ünnepek (jeles napok), mind a munkához kötött jobbára játékos szokások (fonó, tollfosztó, aratóünnep stb.) rendjéből, időtől független szolgáltatásrendszer épül köréje egyfelől, a polgárosodással gyarapodó civil kezdeményezések kínálata másfelől.

Az életmód megváltozásának egyik fő iránya az élményszerzés jelentőségének növekedése, ami átformálja a társadalmat. „Míg a hagyományos európai civilizációban a „Szeresd felebarátodat!”, „Áldozd föl magad!”, „Korlátozd vágyaidat!”, „Dolgozz!” normái voltak meghatározók, addig a fogyasztói civilizáció a „Szeresd önmagad!”, „Valósítsd meg önmagad!”, „Éld ki szabadon a vágyaid!”, „Élvezd az életet!” célkitűzéseitől hangos” (Hankiss 1999, idézi Éber, 2008). A szabadidő megnövekedett fontossága és társadalomszervezési jelentősége miatt sokan már napjaink társadalmát – igyekezve megtalálni azt a narratívát, amellyel minél jobban leírhatóak a társadalmi folyamatok, csoportok – szabadidő-társadalomnak aposztrofálják, amely szerint ennek jellegzetességei közé tartozik az időaspektusok közötti éles határ megszűnése, a mennyiségi idő minőségivé konvertálására növekvő igény és a szabadidő szerepének és társadalmi presztízsének növekedése.

Becslések szerint (Reischl, kézirat) a szabadidő-mennyiségben meglévő különbségek nőni fognak. Míg a kvalifikálatlan munkaerő szabadideje várhatóan stagnál, a kvalifikált munkaerő szabadideje növekedni és szerkezetében gazdagodni fog. Természetesen a szabadidő az emberi életút során is változik, míg az ifjúsági korosztálynál ez az egyik leginkább az időmérleget kitöltő idő, a munkaerőpiacon aktívak esetében ez némiképp csökken, míg a nyugdíjasoknál ismét megnövekszik.

V. 2. A szabadidő meghatározása

A munka és szabadidő modern értelmű elválasztása Dumazedier nevéhez köthető. E szétválasztás technokrata továbbfejlesztése szerint az emberi tevékenységeket két részre lehet felosztani: a gazdaságilag hasznos (produktív) és a haszontalan (inproduktív) csoportokra, amely utóbbi esetben az elhasznált erőforrás-tartalékok újratermelése valósul meg. E személet nemcsak gépies megközelítése miatt túlhaladott⁴⁹, hiszen sokszor nem jósolható előre milyen tevékenységből lesz produktív eredmény, melyikből nem (gondoljunk csak a szabadidőben hobbiszerűen kezdett garázscegek sikerességére), hanem azért is, mert sokaknál a munka-hobby, produktív-nem produktív kategóriák már korántsem jelentkeznek ilyen élesen, ha jelentkeznek egyáltalán. Hovatovább a szabadidőben végzett tevékenységek sokszor olyan készségeket fejlesztenek, amelyek a „produktivitást” is segítik, így a fogalompár meglehetősen mesterkéltnak tűnik. Elég utalnunk Selye János (Selye, 1976) munkásságára, vagy Csíkszentmihályi Mihály flow (áramlat) elméletére (Csíkszentmihályi, 2010).

A biológus és stresszkutató Selye sokszor hangsúlyozta, hogy azért is nagyon szerencsésnek tartja magát, mert a kormány annyira kedves hozzá, hogy pénzt ad a játécaihoz, sőt nem elég, hogy ezt teszi, külön pénzt ad azért, mert ő játszik ezekkel a játékszerekkel. A boldogságkutató Csíkszentmihályi nem fogadja el a munka és szabadidő mesterséges

49 Gáspár László ún. „szentlőrinci modellje” az 1960-as években az ember társadalmi tevékenységét a termelés-gazdálkodás-értéktéremtő munka, a tanulás-művelődés-értékfelhalmozás, a közéleti-politika-kommunikációs és a szabadidős szegmensekre osztotta. Mihály Ottó a pécsi Nevelési Központ kísérletében ezen utolsót helyettesítette az „egészséges életmódot szolgáló tevékenységekkel (higiéné, mentálhigiéné)”.

szétválasztását, szerinte az áramlat bármelyik esetben átélhető, igaz ez csak a képességek használatakor tehető, a passzív szórakozás esetében nem („azt az energiát, amit valódi célok megvalósítására használhatnánk, olyan ingerkombinációkra vesztegetjük, melyek csak utánozzák a valóságot”). Amikor „az idő és a tevékenység olyan egységbe forrott, hogy az idő élményét mint a legteljesebb emberi szabadságot... [véljük átélni] ...létrejön a cselekvések olyan komplex egymásba olvadása, „áramlása”, amely a kiteljesedést biztosítja. Ezt az állapotot nevezzük flow-nak”.

A szabadidő egyszerűen fogalmazva az egyén napjának azon szakasza, amikor azt csinál, amit akar, a magánélet, a csoporthoz tartozás és a fogyasztás színtere. Némiképp tudományosanabbán a szabadidő a társadalmi-szociális kötöttségektől-elvárásoktól többé-kevésbé mentes (társadalmilag nem programozott), nem közvetlenül biológiai-fiziológiai szükségletek szerint meghatározott (pl.: étkezés, alvás) kötetlenül végzett tevékenység, ezen szociális és fiziológiai kötelezettségek után fennmaradó időegység (visszamaradt idő megközelítés). A visszamaradt idő koncepciója szerinti szabadidő a kötelezettségeken (gazdasági, társas-társadalmi, fiziológiai kényszereken) túleső tevékenységekre szánt időt jelenti, ahol az egyén saját választásait követi, és igyekszik önmagát kifejezni és kibontakoztatni. A visszamaradt idő koncepció mint hagyományos szabadidő-megfogalmazás, bár már távol áll a nem munkával töltött idő fogalmától, nem a szabadidőre önmagára, annak funkcióira összpontosít, hanem egy negatív idő meghatározást használ (a szabadidő valami, ami nem más).

Dumazedier (Dumazedier, 1974) szerint sokszor nem húzható meg pontosan a határ szabadidő és nem szabadidő között. Erre a félszabadidő terminusát javasolta használni (a nem munkával töltött időben megjelenő nem a szabad választással jellemezhető idők: pl.: társadalmi és családi kötöttségek, fiziológiai szükségletek). A szabadidőt a gyakorlatban az időmérleg-vizsgálatokból vezetik le, amelyek megkülönböztetnek munkaidőt, egyéb kötelezettségekkel töltött időt (házimunka, kerti munka, családi foglalatosság, közlekedés, önfejlesztés, ügyintézés), fiziológiás szükségletek idejét (alvás, étkezés, öltözködés, higiénia) és szabadidőt (a második és harmadik tétel együtt a félszabadidő)⁵⁰.

A visszamaradt idő koncepció szerint a szabadidő csak a munka, a félszabadidő (egyéb kötelezettségek és fiziológiás szükségletek) után fennmaradó szabadon felhasználható idő. Persze ezek határvonala sem éles (a gyermekünkkel közös tevékenység hol félszabadidő, hol szabadidő; az étkezés esetében gyorsan enni az éhség ellen félszabadidő, együtt vacsorázni egy étteremben a barátokkal szabadidő – ez vezet majd át a szubjektív szabadidő fogalmához).

Tudjuk, hogy megváltozóban az időélmény és időszerkezet, a szabadidő sokszor egyre kevésbé különül el a munkaidőtől, máskor nem közelíthető meg maradékelven; s vannak, akik számára a túlhajtott munka, vannak, akiknek a munkanélküliség, vannak, akiknek a munka-hobbyi kettő összemosódása („a munkám a hobbim”) miatt nem

50 A magyar időmérleg és időháztartás vizsgálatok három nem munkával töltött tevékenységcsoportot különböztetnek meg: társadalmilag kötött tevékenységek, személyes-fiziológiai szükségletek, és kötetlenül végzett tevékenységek (Tibori, 2003).

értelmezhető a munka és szabadidő szétválasztása. Úgy tűnik, hogy a visszamaradt (maradéklevű) idő elképzelésén alapuló szabadidő megfogalmazás, s az ily módon történő munka- és a szabadidő éles szétválasztása nem tartható.

A múlt század elején, amikor a természettudományok leszámoltak az idő abszolút és objektív voltával, ezzel párhuzamosan jelent meg a filozófiában-közgondolkodásban az idő szubjektivitásának fogalma, és a társadalomtudományokban is ez idő tájt foszlott szét az idő racionális rendezettségének és objektív, embertől független mivoltának képzete. Bár a „fizikai” időre érvényes, hogy mindenki napja 24 órából áll – és mint ilyen az egyik legigazságosabban elosztott jószág –, de közelebbről megvizsgálva már ez sem igaz (pl.: betegek), s az idő felhasználásának alternatívái – ezek mennyiségének, minőségének különbözősége – már korántsem biztosítják az igazságosságot. Annál is inkább így van ez, mert van különbség az objektív és szubjektív szabadidő között: objektíven lehet pl.: a vasárnap szabadidő, de ha valaki kötelességének érzi a kerti munkát ez időben, akkor szubjektív értelemben ez mégsem az (Gábor, 2000). Szabadidőnek alapvetően a szubjektív szabadidő értelmezhető, azaz, amikor az egyén tudatában úgy konstruálódik az adott esemény, hogy az független bármiféle külső kényszerrel és ura saját helyzetének. A szabadidő tehát nem az időben és nem a cselekvésben, hanem magában a cselekvőben létezik! Így a szabadidő inkább személyes elkötelezettség mintsem a körülmények kínálta lehetőség.

A szabadidő pandant (átellenes, kiegészítő) megfogalmazása a tevékenység alapú megközelítés, amely szabadidőnek azt tekinti, amikor mód van szabadidős, nem más által meghatározott tevékenységet végezni (tevékenység megközelítés).

S míg magyarul a szabadidő kifejezést használjuk minden szabadon végzett tevékenység eltöltésére szánt időre, az angol nyelv a teljes szabadidőt (visszamaradt idő megközelítés) *free time*-nak (a teljes nem munkával-iskolával, családdal-egyéb kötelezettségekkel) a tevékenység alapú megközelítés idejét *leisure time*-nak (a tervezett, tevékeny, a nem „csak úgy” eltöltött szabadidőt) nevezi. A fogalom pár másképp megfogalmazva:

- *Free time* a nem munkával töltött idő. Ha a mindennapi embernek marad egy kis szabadideje, csinál benne valamit, ami ízlésének és lehetőségeinek éppen megfelelő.
- *Leisure time* a megtervezett, minőségi szabadidő – benne az ember a szabadság érzését és lehetőségét teljesíti ki, szabadságot ad arra, hogy megvalósítsuk magunkat. A munkaidőben az ember azt végzi, amit kell, a *leisure* szabadidőben szabadságát gyakorolva, azt teszi, amit akar.

A növekvő *free time*, valamint a *leisure time* értelmes, az egyén számára hasznos-élvezetes eltöltése központi kérdés lett tehát, bár sokszor nem vagyunk felkészülve a megnövekedett időmennyiség (*free*) autentikus szellemben (*leisure*) történő felhasználására. Ilyen értelemben meg kell különböztessünk mennyiségi és minőségi időt, s be kell lássuk, sokkal kevésbé az órák száma, mint az idő az adott tevékenységgel eltöltött minőségi idő érdekes a számunkra. Egy közösségben – bár a mennyiségi együttlét ideje is fontos mutatószám – sem azt tekintett igazán lényegesnek, ha az adott csoport tagjai fizikailag (pl.: család) egy helyen, egy légtérben vannak, de közben „apa mosdik, anya főz, gyerek tévét néz, kutya internetezik”, hanem amikor a család közös aktivitást fejt ki (kirándul, kártyázik, együtt néz tévét), azaz minőségi időt tölt el.

V. 3. A szabadidő funkciói

Az időmérlegekből az derül ki, hogy a fejlett országokban a mindennapi élet rohamléptekkel javul. Jövedelmet és szabadidőt tekintve (valamint iskolázottságot, munkakörülményeket, lakásviszonyokat, életkörülményeket nézve is) még a szegényebbeknek is duplaannyi a „vagyonuk”, mint volt ez a második világháború után. A kutatások a fejlett országok polgárainak szabadidejét elég hasonló szerkezetűnek tartják: 40% alvás-evés-öltözködés, 24% munka, 24% szabadidő, 12% félszabadidő (közlekedés, önképzés, családi kötelezettségek, szexualitás).

Az egyén oldaláról a szabadidő szegmentálása kapcsán észlelhetjük, hogy vannak olyan elemek, amelyek egyformán jellemzőek a különféle életkorú, életminőségű, gazdasági aktivitású és lakóhelyű személyekre (döntően tévézés és kisebb mértékben az olvasás); és vannak olyan tevékenységek, amelyek meghatározott csoportokhoz kapcsolódnak. Ha valaki magasabban művelt, jobb a társadalmi pozíciója, megnő számára az idő értéke, növekszik a reális lehetőségek köre és kevésbé lesz a körülményeknek kiszolgáltatva. Ne feledjük az elnevezés etimológiáját sem: itt a „szabadság” teszi a dolgát. Olyan tevékenységek és hatások tehát, melyek ugyan akár építenek a családi, elsődleges szocializáció eredményeire és deficitjeire, az intézményes másodlagos szocializáció ilyen vagy olyan hatásaira, de alapvetően a választó egyén (szólóban vagy csoportban, akár több referencia-csoportban egyszerre) aktivitása a perdöntő már választásaiban is. Értékek, képességek, szükségletek, kihívások bonyolult világa tartozik ehhez az univerzumhoz a maga végtelen sokszínűségében. Ennek demokratikus társadalmakban a működő erkölcsök „legkisebb közös többszöröse” s a másságot toleráló jogszabályok szabnak csak határt.

Összegezve különböző szabadidős klasszifikációkat, az a kép rajzolódik ki, hogy a szabadidőnek négyféle funkciót tulajdoníthatunk. Ezek:

- A szabad önfejlesztés funkciója, amely elsősorban a személyiségfejlődést szolgálja, az egészségorientáción, magaskultúrán stb. keresztül (míg az az elvárt önfejlesztés funkciója inkább a félszabadidő része);
- Az önkifejezés-önmegvalósítás funkciója: legyen ez játék, alkotás, a társas kapcsolatok vagy az érzelmi élet kiteljesedéséhez való hozzájárulás;
- A feltöltődés funkciója, amely a pihenést-rekreációt foglalja magában;
- A szórakozás funkciója, amely az élmények keresésének biztosításához járul hozzá.

Társadalmi szinten a szabadidő funkcionalitása három téren jelölhető meg:

- A gazdasági funkció, amelyben a szabadidős tér a munkaerő újratermelését segítő iparág működtetésében nyilvánul meg;
- A beilleszkedési funkció, amely esetében a szabadidős tevékenységek során folyó szocializációs folyamatokat öleli fel;
- Az identitás funkció, amely kapcsán szegmentálható, hogy egyes közösségek, társadalmi-csoportok választanak egyes szabadidős tartalmakat, míg másokat nem.

Társadalmi oldalról joggal merülhet fel a kérdés, hogy ha foglalkoztatás és családpolitika létező fogalmak és közpolitikák, akkor az egységes szabadidő-politika mind közpolitikai, mind fogalmi hiánya által felvetett kérdések megválaszolására vajon sort kerít-e valamikor a társadalom. Azaz van-e felelőssége az államnak, társadalomnak, mindnyájunknak abban, hogy polgáraink – túl a családi kötelekeken, az iskolai kötelezettségeken – mit kezdenek a szabadidejükkel. Szükséges-e ebben a térben elsősorban a segítségre, támogatásra szorulóknak fogódzót nyújtani, azaz van-e szolgáltatási jellegű állami feladat a szabadidős térben? Természetesen legitím lehet egy nemleges válasz is, de ennek végiggondolt reakciónak kell lennie, nem pedig a végiggondolatlan, egységbe nem szervezhető részszabályoknak (lásd a szórakozóhelyek nyitásának követelményeiről szóló állami szabályozók) amelyek korántsem szervesülnek egy egységes szabadidő-politika keretei között. Itt nem elsősorban szabályozói, hanem szolgáltatói szerepről beszélünk, de az látszik, hogy a keretek hiánya és a szabadidős ágensekből való pénzkivonás (pl.: kultúra) meghozta a maga gyümölcsét: a piaci viszonyok között természetes módon a profit lévén a fő szempont, s ezt szem előtt tartva a szabadidő-ipar nemcsak igényt elégit ki, hanem meg is teremti rögtön azt (lásd: egész nyáron át tartó fesztiválok, valóságshow-k elszaporodása⁵¹).

V. 4. Szabadidő-tipológiák

A szabadidős tevékenységtérkép alapján megkülönböztethetünk társas és egyéni jellegű szabadidős tevékenységeket. Társas tevékenységekhez tartozik a vendégeskedés, családi tevékenységek; nem társas tevékenységekhez az ezen a körön túlmenő szabadidős tevékenységek (olvasás, egyéni tévénézés, számítógépes-internetes tevékenységek nagy többsége). A társas szabadidőnek három aspektusát tekinthetjük: a családi, társasági és társadalmi szférát. A szabadidős tevékenységeket aktivitás szempontjából is elkülöníthetjük az aktív: fizikailag, intellektuálisan, emocionálisan erőfeszítést igénylő (vásárlás, étkezés, olvasás, internetezés) és a passzív: befogadó (bárméskodás, lófrálás, tv nézés) szabadidős elemekre.

Stebbins (Stebbins, 1992) szerint létezik komoly (serious) és eseti (casual) szabadidő-eltöltés. A komoly szabadidő-eltöltésnek jellegzetessége, hogy: nem munkajellegű, hosszútávú haszna van, értéktartalma van, kitartóan végzett, személyes jellegű és hozzájárul a szociális identitáshoz. Az eseti szabadidő inkább: játékszerű, pihentető, szórakoztató, könnyen megvalósítható. Előbbibe az olvasás, sport, tanulás, utóbbiba a strukturálatlan időeltöltés tartozik.

Más felosztás fizikai mozgást igénylő vs. a fizikai helyváltoztatás nem igénylő szabadidős tevékenységeket veszi számba.

51 Ilyen szabadidős ágens a virtuális szabadidős tér is, legyen ez épp egy hagyományos közösségi tér leképzése (hagyományos játékok a weben); újszerű játékelemek (tevenevelés a weben); vagy egy teljesen új megközelítés, egy kitalált vizualitásában is létező világban történő kalandozás (MMO játékok); de ilyenek a nem játékalapú, hanem a valós identitást leképező oldalak is (közösségi site-ok, de akár a blogokon kifejtett véleményösszesség). Ezekről később.

A szabadidő gyakorlati vizsgálata sokkal bonyolultabb feladat, mint első pillantásra tűnik, sokáig a szociológia nem is nagyon foglalkozott ezen „puhább” témával. Ellentétben ugyanis a családi, iskolai-munkahelyi önreflexiókkal az ebben a térben tett kijelentéseink, önvizsgálatunk időtartamát és előfordulási gyakoriságát illetően megbízhatatlanok vagyunk. Jó példa erre a fogmosás idejének önbecslése, amelyet legtöbbször 2-3 percre tesznek, holott a legtöbb esetben az nem több 30-40 másodpercnél. De arra a kérdésre sem vagyunk képesek megbízható választ adni, hogy az elmúlt negyedévben hány napon esett az eső (Tibori, 2003). Mindez pusztán azt mutatja, hogy a szabadidő-szerkezettel, szabadidős eseményekkel kapcsolatos kutatásoknál a megfigyelés, vagy a regisztrálás (naplózás) lehet eredményes módszer, de az önbevallásra alapozott kérdésfeltevések (milyen gyakran szokott Ön...; mennyi ideig szokott Ön... stb.) megbízhatósága gyakorlatilag nulla. Így a szabadidős kutatásokat sokszor ki kell szélesíteni teljes időháztartás-kutatásokká, sokszor a teljes tevékenység-térképet kell vizsgálni ahhoz, hogy a szabadidő felhasználásáról megtudjunk valamit.

Hasonló dimenzió szerint, de háromelemű szegmentáció a pihenés, kreatív rekreáció és a fizikai és sport-rekreáció szerinti felosztás. A rekreáció az egyén erőforrásainak feltöltését, kapacitásának maximumának visszaállítását, fizikai-szellemi-társas állapotának helyreállítását célozza (lehetséges megkülönböztetés a fizikai és szellemi rekreációs is).

- A pihenés a szemlélődést, tétlenséget, a beszélgetést, befogadó tevékenységet takarja (tv, zene, mozi, színház, koncert).
- A kreatív szabadidő-eltöltés elsősorban a társasági életet, a játékokat, az alkotó tevékenységeket, a barkácsolást-kertészkedést, a művészi tevékenységeket fedi.
- A fizikai rekreáció tartalmazza a nem kötelességszerű fizikai munkát, pl.: a kirándulást, a szabadidős sportokat és a természeti sportokat.

A fiatalok szabadidő-eltöltésben Nagy (Nagy, 2008) három fő komponenszt különített el:

- Az ún. magaskultúra, illetve az ehhez köthető tevékenységek (komolyzenei koncertek, színház, kiállítás, múzeumok, könyvesbolt)⁵².
- A szórakozás (partik, diszkók, kávézók, kocsimák, mozizás és a könnyűzenei koncertek)⁵³.
- Az egészségorientáció (fittség, konditermek, természetbarátság, fizikai kondíció).

A nemzetközi kutatások általában négy csoportot (clustert) találnak, amelyek bár más-más elnevezések alatt, de úgy tűnik, hogy általános jellegzetességekkel bírnak (a vizsgálat több országban és időben hasonló eredménnyel zárultak, értelmezhetők társadalmi csoport vagy aktivitás szempontjából):

52 Magaskultúrának nevezzük az ún. tömegkultúra világától való elkülönítésben a közfelfogás szerint hagyományozódó, elsősorban az értelmiségi-középosztályi léttel egybekapcsolt kulturális jelenségek világát. A magaskulturális javak fogyasztása olyan szimbolikus javakkal függ össze, amelyek – Lukács György szavaival – az ember nembeli lényegével fűzik össze az egyént, a vele szembeállított tömegkultúrában inkább az extázis, a „megfelelkezés” kultuszait ábrázolják a kultúraelméletek. A tömeg- vagy populáris kultúra (egyes szerzők pl.: McQuail, 2003 ez utóbbi kettő között is különbséget tesznek) mondanivalója és formanyelve egyszerűbb a magaskultúráénál. Ez a kettéválás történelmi folyamat a folklór naív egységéhez képest, ugyanakkor – különösen napjainkban és különösen az ifjúsági korosztályokban – a két kultúra közt árnyalt és gazdag átjárások léteznek.

53 Agárdi Péter Lukács György nyomán ezt a „kellemesség” kategóriájába rendezte.

- Passzívak (low-brow, sétálók, differensek): nem aktívak a szabadidő-eltöltésben, legfeljebb a barkácsolás és a „sétálás” a etvékenységük. Jellemzően munkások vagy mezőgazdasági alkalmazottak, marginalizálódtak;
- Rekreációsok (middle-brow, szórakozás-fogyasztók, haszonélvezők): szabadidős-tevékenységük család és sportközpontú, kulturális tevékenységekre a populáris kultúra jellemző (tv-nézés, vásárok, bálók látogatása). Jórészt alkalmazottakból áll és ez a réteg a népesség csaknem felét teszi ki. Alapvetően befelé fordulók és élvezik a fogyasztói társadalom gyümölcsét;
- Műveltek (felhalmozók, fogyasztók, mindenevők, aktívak): a kultúra, de annak nem elsősorban a magaskultúra elemeiből választók. Közélet iránt érdeklődők, aktívak a politikai és a civil társadalmi életben;
- Kiváltságosok (autonómok, high-brow, lelkesek): a magaskultúra fogyasztói, szabadfoglalkozásúak, értelmiségiek, vezetők, politikusok, hivatalnokok.

Ezt a modellt használva Vitányi Iván a szabadidős viselkedési típusokat négy elemre osztja fel:

- Passzív szabadidő: ebben a szegmensben szabadidőnkben nem csinálunk semmit (legfeljebb tv-t nézünk, házimunkát végzünk, vagy kocsmába megyünk);
- Rekreatív szabadidő: szabadidőnk ezen részét felüdülésre használjuk, a könnyű műfajokat részesítve előnyben;
- Akkumulatív szabadidő: széles érdeklődési körrel, általános jelleggel, a kipróbálás attitűdjét előtérbe helyezve, nem elköteleződő magatartás jellemzi ezt a szegmenst;
- Inspiratív szabadidő: a magasabb kultúrával töltött szabadidő (önmagát építő értékeket ápoló időszak) (Vitányi, 1993).

Ugyanakkor a szabadidős tevékenységekben ma már egyre inkább az értékorientáció-életmód dimenziók a meghatározók és csökken a foglalkozás-jövedelem tengely fontossága.

V. 5. Szabadidős szocializációs elemek: intézményes és nem intézményes formák

A szabadidő szegmentálása kapcsán végzett ifjúságkutatásokból kirajzolódik, hogy a fiatalok (de némi kiterjesztő értelmezéssel nemcsak ők) szabadideje – az év ciklikussága okán – időben is besorolható, mégpedig éven belüli szerkezetbe (bár az ifjúsági szabadidő különbözve a felnőttkori szabadidőtől nemcsak tevékenységbázisú, hanem az autonómia, az öngazgatás és önmegvalósítás, identitáskeresés színtere is):

1. napi szabadidő: a hétköznapiakon nem munkával, nem közvetlenül⁵⁴ fiziológias szükségletekkel és társadalmi kööttségekkel töltött idő,

⁵⁴ A nem-közvetlen jelzőt azért illesztjük ide, mert például a táplálkozás, a lakoma mindvégig fontos közösségi tevékenység is.

2. heti szabadidő: európai kultúránkban elsősorban a hétvégén összpontosuló ciklikus szabadidő (jellegét tekintve ide sorolhatók az ünnepekkori szabadidők is),
3. éves szabadidő: az év ciklikusságát alapul vevő szünidei-szabadság alatti hosszabb egybefüggő időszak, amikor az ember / fiatal kilép a jobbára hagyományos, napi rutinszerű tevékenységből (Reischl, kézirat).

Szabadidős és ifjúságkutatások, illetve azok elemzései (pl.: Gábor, 2000; Gábor, 2011; Szabó-Bauer, 2009, 2006, 2001; Tibori, 2003 stb.) és eredményei alapján megpróbálhatjuk számba venni a napi, heti és éves (szünidei-szabadság idején) szabadidőbeli tevékenységtípusokat, mégpedig oly módon, hogy a lehető legkevesebb átfedés legyen a tevékenységtípusok között (ugyanis az ifjúságkutatások előszeretettel kérdeznak nem diszjunkt halmazok szerint, így a legőszintébb válaszok is óhatatlanul torzítani fognak az önkényes besorolás miatt).

A napi szabadidős tevékenységeket két tényező szerint strukturáljuk: egyfelől megkülönböztetjük céljuk (cél nélkülség, szórakozás, információszerzés-kulturális fogyasztás, fizikai aktivitás, vásárlás, párkapcsolat-ápolás, közéleti / civil aktivitás, vallás gyakorlása, hitbéli tevékenység, más tevékenység) szerint, másfelől – ahol értelmes – társas jellegük (egyéni aktivitás, aktivitás virtuális közegben és valóságos csoportbéli aktivitás) szerint. A nagyobb szabadidős egységeket (heti szabadidő, szünidei szabadidő) pedig az otthontól való távollét szerint soroljuk be (9. táblázat).

Napi szabadidő (a cél és a társas lét függvényében)	Hétfégi szabadidő (otthontól való távollét függvényében)	Szünidei-szabadság alatti szabadidő (otthontól való távollét függvényében)
<ul style="list-style-type: none"> • Cél nélküli egyéni időtöltés (lófrálás), • Cél nélküli virtuális időtöltés (szörfölés), • Cél nélküli társas együttlét (tengés-lengés), • Egyéni szórakozás (tévé, zenehallgatás, rádió, játék), • Virtuális társasággal szórakozás (internetes játékdalok stb.), • Valós társasággal szórakozás (plázázás, szórakozás, mozi, játék, étterem-kávész-kocsmaszórakozóhely, diszkó-buli), • Egyéni információszerzés és kulturális fogyasztás (tanulás, olvasás stb.), • Virtuális térben történő információszerzés és kulturális fogyasztás (hírtárolok), 	<ul style="list-style-type: none"> • Megegyezik a napi szabadidős struktúrával, továbbá: • Napközbeni otthontól távoli aktivitás (pl. Kirándulás), • Esti otthontól távoli / elvonatkoztatott aktivitás (pl. Diszkó-buli), • Többnapos otthontól távollévő aktivitás (pl. Turizmus), • Más tevékenység. 	<ul style="list-style-type: none"> • Megegyezik a hétfégi szabadidős struktúrával, továbbá: • Az otthon hosszabb időre történő elhagyása: (pl.: Nyaralás barátokkal, családdal, partnerrel, egyedül), • Más tevékenység.

Napi szabadidő (a cél és a társas lét függvényében)	Hétfégi szabadidő (otthontól való távollét függvényében)	Szünidei-szabadság alatti szabadidő (otthontól való távollét függvényében)
<ul style="list-style-type: none"> • Valós térben történő információszerzés és kulturális fogyasztás (színház-koncert, kiállítás, kulturális rendezvény), • Egyedüli fizikai aktivitás (magányos sportok), • Virtuális térbeli fizikai aktivitás (wii, táncprogramok stb.), • Társas fizikai aktivitás (csapat-sportok, tánc), • Vásárlás, • Párkapcsolat-ápolás, • Közéleti / civil aktivitás, • Vallás gyakorlása, hitbéli tevékenység, • Más tevékenység. 		

9. táblázat: napi, heti, évi szabadidős tevékenységek⁵⁵

Úgy látjuk, hogy ezen ágensek nem tekinthetők önálló szocializációs közegnek, mert vagy sajátos szabályaik nincsenek meg (cél nélküli időtöltés, szórakozás, információ-szerzés és kulturális fogyasztás, nyaralás), vagy idő-intenzitás jellegük korlátozott (fizikai aktivitás, játék, vásárlás⁵⁶) vagy a hatóerő követelményének (értsd: majd mindenkire közvetlen ráhatás) nem felelnek meg (egyház, civilitás, közéleti aktivitás, kirándulás, diszkó, turizmus).

V. 6. A szabadidős tér és a fiatalok: az ifjúságügy

Azt tudjuk, hogy fiataljainknak az eddigi közegekben szakavatott vagy kevésbé szakavatott, de felvigyázott kísérőik vannak. Az elsődleges közeg természetadta, „laikus” kísérői és ennek a viszonynak a sérülésekor elvileg segítő gyermek- és családvédelmi intézményrendszer, a másodlagos közeg szakavatott kísérői segítenek az adott közegben való eligazodáshoz, a szocializációs folyamatok elfogadásához. Felmerül ugyanakkor a kérdés van-e feladatunk, van-e feladata a közösségnek, a társadalomnak, az államnak a szabadidős térben? Szükséges-e szolgáltatások működtetése ott, ahol a „szabadság teszi a dolgát”? Vagy végre van egy viszonyrendszer, ami „magánügy”, amibe a közösségtársadalom-állam nem avatkozik bele?

55 Bár a harmadlagos szocializációs közeg nem elhanyagolható ágense a játék, ennek funkcionalitása, válfajai, szerepe, illetve ezek elemzése túlmutat könyvünk keretein (a játékról bővebben lásd. T. Szabó Júlia, 2011.)

56 Bár elképzelhető, hogy valakinek ez töltse ki a napját, de ez esetben a hatóerő követelményét semmiképp nem teljesíti ez az ágens.

A többszörös szabadság lehetőségével és felelősségével a maga klasszikus fejlődéslelektani értelmében a már többször említett egyedül elengedett gyermek találkozunk. A probléma ez utóbbi kijelentéssel az, hogy a felnőtt gyerek, a lázadó serdülő, a tanácstalan fiatal felnőtt jobbára nem tud vagy nem akar az első két közeg kísérőitől segítséget kérni (a gyermek a kortárscsoportot próbálgatja, a kamasz épp ellentmond mindennek, amit szülei helyesnek tartanak, a fiatal felnőtt leválni készül a családról. A tanártól a meglévő hatalmi szerkezet miatt ódzkodnak). Van-e, kell-e olyan helyzet, ahol a szolgáltatást igénybevevő választhat magának segítséget (és nem adottság a jelenléte, mint a családban, vagy belekerül egy helyzetbe, mint az iskolában)? Van-e problémahelyzetben intézményes támogatórendszer? Mi történik a „bajom van” helyzetekkel („drogos vagyok és bajom van ezzel”, „meleg vagyok és bajom van ezzel”, „egyedül vagyok és bajom van ezzel” stb.)?

Korszerű felfogás szerint szükséges ezen a téren a segítő feladat megfogalmazása, ellátása, olyanokra, akik nem választanak, hanem választatnak. E segítő szakmák feladata az ifjúsági korosztályok tagjai tekintetében az önmagáért és közösségeiért felelős polgárrá válás mással nem helyettesíthető támogatása elsősorban a harmadlagos szocializációs terep megmunkálásával, de (re)szocializációs szükséghelyzetben akár valamennyi szocializációs terepen.

Fentiek miatt a fejezet következő része a családon és iskolán túli szocializációs közeget megmunkálni szándékozó ifjúságügy nevű új szakmai diszciplínáról szól.

Miután a szabadidős tér harmadlagos szocializációs közzé szerveződése bizonyos értelemben a modern korok terméke, így nem csoda, ha ellentétben az elsődleges és másodlagos szocializációs közegekkel, se intézmény- se szakmarendszerük nem kialakult, legalábbis nem igazán elismert. Ugyanakkor ezek elméleti fejlesztései jórészt rendelkezésre állnak. A diszciplína szolgáltatási rendszere jórészt adott, helyenként példát is lehet látni a működésre, csupán átfogó megvalósításuk várat magára. Alább az iskolás korban vagy azon túl élő fiatalokkal kapcsolatban a harmadlagos szocializációs teret megművelő paradigmát: az ifjúságügyet fogjuk áttekinteni.

Minden megművelésre váró paradigma, minden szakma akkor formálhat jogot az önállóságra, ha képesek vagyunk meghatározni, mik azok a feladatok, amelyeket ezen szegmens ellát (el kellene lásson), s ezt milyen pénzügyi és humán infrastruktúra szolgálja ki. Esetünkben az ifjúságügynek tartalmilag is legalább háromféle értelmezése ismert. Első esetben a közügyek legszélesebb értelemben vett részalmazza: bármi az, aminek ifjúsági vonatkozása van, így ifjúságügy a tandíjhitel, a Gyes, a gyermekétkeztetés stb. (horizontális megközelítés). A napi politika általában ezen értelmezést használja kampányidőszakban. A legszűkebb értelemben vett ifjúságügy az állam által elképzelt ifjúsági kezdeményezések pályázati támogatása, az ezt biztosító döntéshozatali mechanizmus és a kiszolgáló intézményrendszer (ágazati-vertikális megközelítés). Jelen munka a két felsorolt értelmezési keret mellé egy harmadikat állít, egy modellbe próbálva ötvözni az ágazati-vertikális és a horizontális megközelítést (integrált megközelítés). Ez nem lépi túl az oktatás / munka–családügyek által megszabott kompetenciakorlátokat, ugyanakkor nem szűkíti le a szférát pusztán a döntéshozatal mikéntjére; igyekszik az európai térben is lefedett területeken a teendőket megmutatni, amelynek feladata az ifjúsági

kezdeményezések támogatása, a részvételi lehetőség megteremtése, az érintett korosztályok döntéshozatali folyamatokba történő bevonása, az ifjúsági szervezetek⁵⁷, közösségek működését, illetve az egyének boldogulását támogató szolgáltatások biztosítása.

Az ifjúsági paradigma némiképp Charon ladikjaként hanykolódik (az alvilág révése, a két part közt szállította a lelkeket): bár elsősorban önálló neveléstudományi diszciplínának tekinthető, tartozhat a szociológiához, látható politológiai entitásként, az ifjúsági munka, részben szociális munka, részben pedagógiai tevékenység. Az önálló szakmai létet épp az mutatja, hogy nem része teljes mértékben egyik tudománynak vagy más szakmának sem.

Ahogy az intézményes iskola, illetve a kötelező oktatás a XIX. században terjedt el Magyarországon, úgy az oktatásról leváló ifjúságügy, az iskolán és a családon kívüli szocializáció a XX. század terméke. A második világháború után, de leginkább 1968-hoz köthetően, a gazdasági társadalmi változások felgyorsulásával, a fejlődéshez legrugalmasabban alkalmazkodó fiatalok súlya megnőtt. A posztindusztriális társadalmakban megjelent az ifjúság mint önálló kategória, és a szabadidő mint önálló entitás, illetve az ezzel foglalkozó elméletek, konstrukciók, gyakorlatok, vállalkozások, iparágak.

Az iskolai pedagógia és az ifjúságügy viszonya erős párhuzamot mutat a hagyományos számítógépes hálózati (webegyes) és a webkettes tartalmak viszonyával. Míg a hagyományos (comeniusi-herbarti) iskolai keretek közti pedagógia nagy erőforrásigényű, adatközlő jellegű, hagyományosan a tömeges passzív befogadásra épül (jelenleg is küzd mind az erőforrás-problémákkal, mind az adatközlő, hagyományos passzív szerepből való kitöréssel), addig az ifjúságügy alapvetéseinél fogva épít a résztvevők bevonódására, természetes aktivitására, s mint ilyen, erőforrásigénye is jóval csekélyebb (gondoljunk csak arra, hány újságíró igényel egy hírportál és mennyivel kevesebb erőforrást egy bloghálózat). Mindez nem jelenti a hagyományos (frontális) adatközlés jellegének, szükségességének tagadását, pusztán – miképp egyszerre tájékozódunk a hírportálokról és a blogokról – azt jelzi, hogy az ifjúságügy helyet kér a pedagógia asztalánál.

Történnek próbálkozások (Nahalka, 2003; Czető, 2010) az iskolai órán az iskolai falakon túllépő fejlesztői tevékenységek elméleti tárgyalására, de ez sem lép túl a hagyományos szerepfelfogáson, megmarad a tanár központi szerepe, s nem nyílik mód a valódi közösségi szerepek kialakulására. A „közösségi iskola” magyar változatában, a Vészi János megjövendölte utópisztikus „alfákban” teoretikusan megjelent a hagyományos, naiv közösségi-művelődési színterek olyan integrációja, amely „megőrizve szünteti meg” az iskolát, de a társadalmi praxis néhány szigettől eltekintve nem volt nyitott erre a megoldásra.

Más oldalról (Szabó, 1991) tanúi lehettünk, ahogy a totális bekebelezésre törekvő iskola a gyerekek-serdülők civil világát, az úttörőszövetséget és a KISZ-t is „benyelte”.

57 Esetünkben ideértjük (a szocializációs céllal létrehozott) serdülőszervezeteket (úttörőktől-cserkészekig), a gyerekszervezeteket, sőt azon ifjúsági szervezeteket is, akik célként a gyerekekkel való foglalatosságot tűzték ki maguk elé. E szervezetek tipologizálása kötetünkön túlmutató feladat, amely elméletben kifejezetten izgalmas, de gyakorlatban e szervezetek kis számossága okán kevés haszonnal kecsegtet.

A harmadlagos szocializációs közeg épp attól lesz más, mint az iskola, hogy a szerepek a formálódó közösség függvényében alakulnak ki.

Az ifjúsági szervezetek esetében megjelenik egyfajta kétszintű szocializáció, amelynek egyfelől nyílt célcsoportja a szervezeti tag, programrésztevő, másfelől látens célcsoportja, a szervező, az animátor. A résztvevő ugyanis adott esetben be fog írni majd az emlékkönyvbe, talán tanulhat valamit a másság elfogadásáról és tiszteletéről, a toleranciáról, kap néhány új szocializációs mintát, s esetleg kellemes és szép emlék marad benne egy rendezvény. Igazán azonban nem ők, hanem a rendezvény alkotói szocializálódnak, tanulnak meg érdekérvényesítési technikáktól kezdve a projektmenedzsmenten keresztül a játékpedagógiáig sok mindent: s tapasztalják meg a közös élmények adta összetartozás érzését. A résztvevő eszköz, nélkülözhetetlen eszköz; sőt kimondható, hogy az eszköz szentesíti a célt; ám a látens cél a szervező önmaga; hiszen egy programon a résztvevőnek örömeit, szép emlékeket kíván és tud adni a szervezet, de a saját és más gyerek-, ifjúkora újraélésének a lehetőségét csak a létrehozók képesek átélni. A résztvevő-rendező viszonyt talán József Attila mutatja be legjobban: „Hiába füröszköd önmagadban, csak másban moshatod meg arcodat” (*Nem én kiáltok*).

V. 6. 1. Kortárscsoportok, szubkultúrák

Fiatalok esetében a szabadidős térben kiemelt jelentősége van a kortárscsoportnak. Az elsődleges és másodlagos szocializációs terep mellé ma már felzárkózik egy harmadik típus, „a család mellé kezdetben kiegészítésképp később annak ellenmintájaként belép egy új szocializációs csoportágens, a kortárscsoport” (Csepeli, 2006). Míg a hagyományos szocializációs intézmények (család, iskola) hatása gyengül (Bábosik, 2009), a kortárscsoport mint interakciós terep súlya nő (Somlai, 1975). A kortárscsoportok mint nem előre meghatározottan hierarchizált, egyenrangú csoport, „az egyetlen társas közeg, ahol a fiatal egyenlőségen alapuló viszonyokra számíthat, s ahol ennek megfelelően függősége a másiktól nem egyoldalú és nem kizárólagos, mint például szülője vagy tanára vonatkozásában” (Csepeli, 2006). Míg a család normái az engedelmeskedést, a tekintélyalapú ragaszkodást írják elő, addig a kortárscsoport a kölcsönös együttműködésen és megegyezésen alapul (Piaget, 1970). A kortárscsoport-jelenségben a lényeg nem a deviánsnak tűnő tartalom, hanem maga a folyamat, amely önkéntesen és közösségileg meghatározottan készlet a cselekvésre, a csoportkonform viselkedésre és mutatnak túl az egyéni érdekek körén. Az informális csoportok létfontosságúak az egyén mint individuum tekintetében (Csepeli, 2006). Ha a fiatalok ... interakcióinak világát vizsgáljuk, látnunk kell, hogy nemigen kínálkozik másutt alkalom a kölcsönösségi elv gyakorlására” (Csepeli, 2006). A kortárscsoport kiesik a hagyományos intézményesített⁵⁸ társadalmi hálózatból (esetünkben

58 Hagyományosnak azon intézményeket tekintjük, amelyek a ma felnőtt, korábbi ifjúsági generáció életében is jobbra hasonló módon léteztek, illetve hasonló funkciót töltöttek be (ezért nem tekintjük annak a sorkatonai szolgálatot, hiszen az a jelenlegi ifjúsági generációknál már alig tölt be bármilyen szerepet, míg a korábbi nemzedékek esetében erős szocializációs ágensnek volt tekinthető, vagy ezért nem nevezzük nevén a táborokat, amelyek végképp átalakultak jórészt fesztiválakká stb.), s így pedagógiai-társadalmi-szociológiai értelemben az ifjú egyén életét hasonlóképpen határozzák meg, mint a korábbi generációban élőkét. Nem hagyományos intézménynek ennél fogva azon ágensek, terek tekinthetők, amelyek vagy még nem léteztek (pl.: virtuális közösségi terek) a korábbi nemzedék idején vagy egész másképp töltöttek be,

intézményesítettnek a csoport tagjainak akaratától független objektív létet tekintjük). Szélsőségesen fogalmazva a formális csoport a társadalmilag közvetlenül hasznos tevékenységekben (pl. munka során) az informális csoportok az egyén számára közvetlenül hasznos tevékenységekben játszanak megkerülhetetlen szerepet (pl. játék, szabadidő, szórakozás) (Csepli, 2006), bár a határok egyre inkább elmosódnak e két csoport között.

Amerikai pionírosdit, indiánosdit vagy éppen farmerosdit (a 4H klubok mozgalmának őst) tanulmányozva saját háborús élményeire alapozva fogalmazta meg Baden-Powell a cserkészet (scoutism) szabályait, s hozta létre világmozgalomként azt a szervezetet, mely a család, az iskola, az egyház háromszögének hatásán kívül eső időt, kívüleső serdülőcsoportokat célozta meg. Kezdeményezését a baloldali munkásmozgalmak is követték (spartacisták, gyermekbarátok stb.).

Új helyzetet teremtettek a totális államok, amikor közvetlenül céljaik szolgálatába állították e szervezeteket hol erős együttműködésben, hol lazábban az iskolával (szovjet pionírok, olasz balilák, német hitlerjungek, magyar leventék stb.).

A létező szocializmus állama lefejezte a civil kezdeményezéseket ebben a szférában is. Az úttörőmozgalmat az iskolák államosításával utóbbi szolgálóleányává silányította. Ez a megállapítás akkor is igaz, ha sosem látott arányban nyíltak meg ezidőben a gyerekek számára a táborok, kulturális- és sportintézmények (úttörőházak, tudományos-kísérleti állomások stb.).

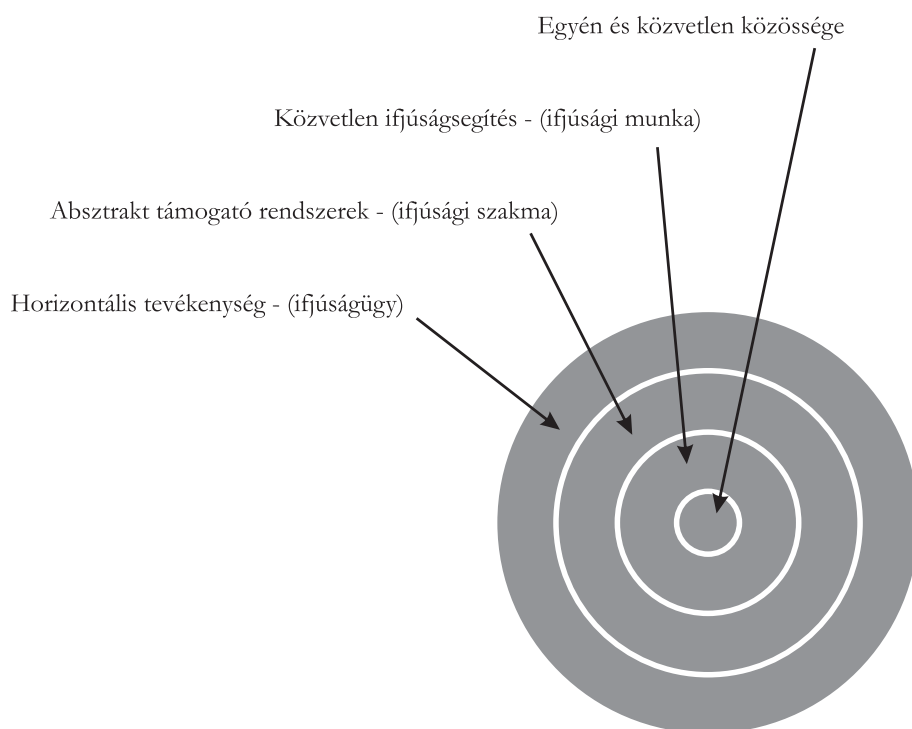
A pluralista demokrácia létrejöttét követően – hosszas civódás, versengés után – újjáalakultak a cserkészek, újrarendelték feladatukat, szervezetüket az úttörők, nemzetközi minták nyomán létrejöttek a 4H Klubok, a Fiatal Sasok szervezetei, az úttörőből kivált egyebek közt a Zabhegyező- Gyerekanimátorok Egyesülete, Magyarország Felfedezői Mozgalom, a Gyermekbarátok szervezete, s tucatnyi új szervezet jött létre (például az Örökség Gyermek Népművészeti Egyesület, az egykori regősök, 56-os őrszemek utódai stb.).

Az ifjúsági szubkultúrák körében végzett újabb kutatások (Mészáros, 2004; Gaul, 2008) arról szólnak, hogy a fiatal nemzedék tagjai mással nem összetéveszthető szimbólumokkal hoznak létre valóságos, olykor szimbolikus csoportosulásokat. Szembeszökő, hogy a felnőtt társadalom politikai ideológiáitól ezek a csoportok és szimbólumok jóformán mentesek, de még a korábbi, vallási közösséghez tartozás, vagy a kultfilmek szereplői köré sem szerveződnek ilyen csoportok. Ezt tetézi, hogy a mai ifjúsági korosztályok alapjaiban különböznek a korábbi generációk fiataljaitól, s ez a különbség nem elsősorban öltözködésben, nyelvhasználatban mutatkozik meg (abban, azaz a felnőtt stílus tagadásában hasonlítanak a korábbi generációkhoz), hanem az információszerzési és kommunikációs stratégiákban. Ugyanakkor a szimbólumok is globalizálódtak, egy emo-s épp olyan Koppenhágában, mint Hódmezővásárhelyen, a „plázacica” egyforma mindenütt. Az egyediséget keresve sajátos uniformisok jönnek létre, feltűnnek-eltűnnek, átadják a helyüket egy-egy újabb nemzedéknek. Annak idején ilyen szubkulturális szimbólum volt, a világnak ezen térfelén politikai felhanggal a farmernadrág, mára mindez vagy beilleszkedett az általános divatba, vagy szélsőséges politikai eszméknek kiszolgáltatottan vált archaikus-radikális jelképpé: mint a rovásírásos rendszámtábla.

egész más feladatot az egyén életében (pl.: kisközösségek a valós térben).

V. 6. 2. Az ifjúságügyben releváns tevékenységek

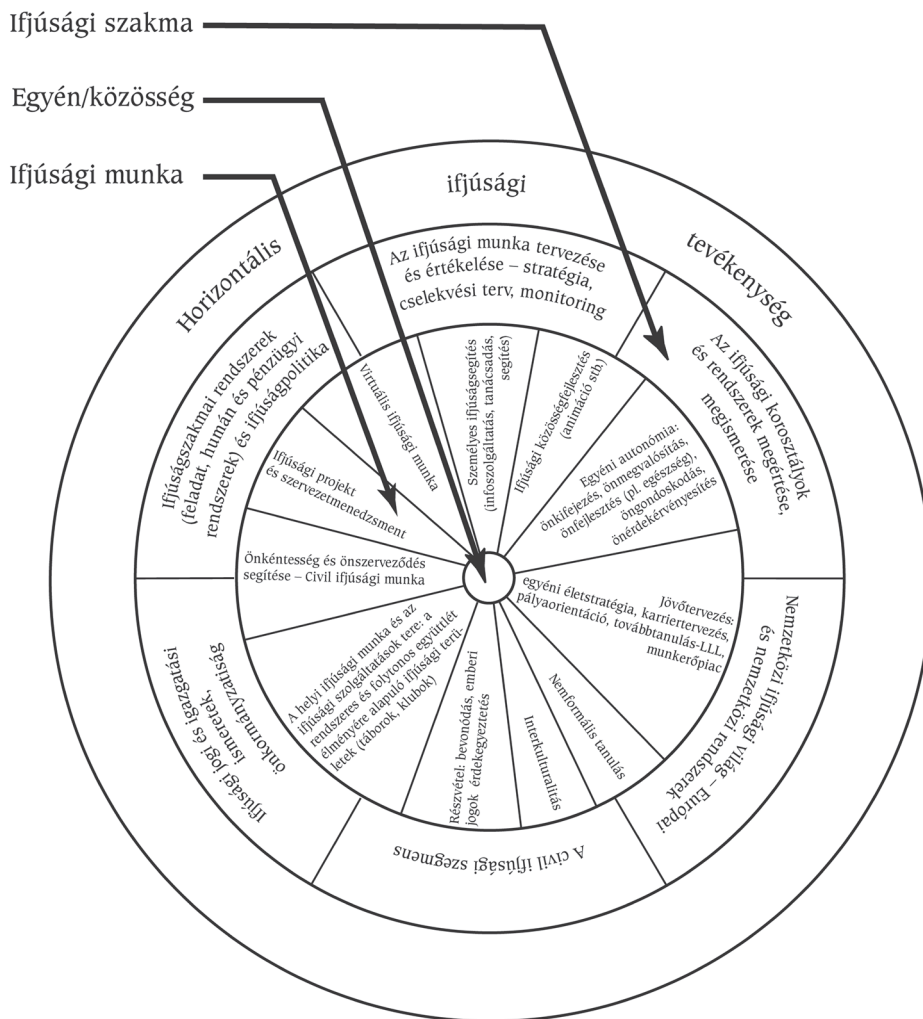
Az ifjúságügy tevékenységtérképét az ún. hagymamoddellel szemléltetjük (lásd: 3. ábra). Alapja az egyénnel/közösséggel kapcsolatos tevékenység közvetlen (konkrét), közvetett (absztrakt) mivolta. A modell középpontjában maga az egyén (illetőleg közössége) áll, akiről az ifjúsági tevékenység tulajdonképpen szól (esetünkben ifjúsági tevékenységnek a szabadidőben, önkéntesen, az ifjúsági korosztályokkal végzett tevékenység értendő). Az első héjon belül azon tevékenységek köre található, amelyek közvetlen szereplője az egyén vagy közösség (ifjúsági munka). A középső hagymahéjba (ifjúsági szakma) tartozik minden olyan tevékenység, amely csak közvetett módon kerül kapcsolatba magával az egyénnel (közösséggel), „pusztán” szervezi azt, megadja kereteit és megalkotja szintetizáló elméleteit. A külső hagymahéj a horizontális ifjúsági megközelítés terepe, a más szakmához történő kapcsolódások helyezkednek el (oktatás, szociális munka, kultúra, stb. – lásd még a hagyományos intézmények felsorolását).



3. ábra: Ifjúságügyi hagymamodell

Az ifjúsági munka területei esetében azokat a terepeket vesszük számba, ahol szorosan az ifjúsági generációkkal magukkal, azok tagjaival kapcsolatban történik tevékenység. Az ifjúsági szakma területeinek nevezzük jelen esetben azokat a szegmenseket, ahol a közvetlen munkánál elvonatkoztatottabb módon – az absztrakció egy magasabb szintjén – folyik érdekükben a munka. Könyvünkben az ifjúsági munka 11 és az ifjúsági szakma további 6 területére mint témafókuszra teszünk javaslatot (lásd: 4. ábra), igyekezve az ezzel kapcsolatos tevékenységeket is tipizálni. Az ún. horizontális ifjúsági aktivitások tekintetében csak a Magyarországon körvonalazódó felosztást adjuk meg, mert valamennyi társadalmi

berendezkedés, ország, szemlélet más felosztást tarthat értelmesnek, illeszthet be társadalomfilozófiájába (hiszen ez esetben az ifjúságügy és a többi szektor kapcsolatáról van szó) (4. ábra, a részletes leírásoktól itt eltekintünk, azt lásd: a 4. mellékletben).



Az ifjúsági munka területei

1. Részvétel: bevonódás, demokrácia, emberijogok,
2. Jövőtervezés (életstratégia, karriertervezés, LLL-LWL),
3. Egyéni autonómia (önkifejezés, önmegvalósítás, önfejlesztés),
4. Informális tanulás az ifjúsági tevékenységekben,

⁵⁹ (Az ábra eredetije: Nagy, 2009). Az ifjúságsegítés szakmáinak leírása és tevékenységtérképének, tananyagainak fejlesztésére született TAMOP projekt 2012-ben zárult le. Eredményképp az ifjúságsegítő szakma lehetséges fejlesztése a felsőoktatás rendszerében (BA) képzelhető el, míg mellé egy ifjúságsegítő-asszisztens szakma van kialakulóban.

5. Személyes ifjúságsegítő tevékenység,
6. Ifjúsági közösségfejlesztő tevékenység,
7. Ifjúsági szolgáltató tevékenység,
8. Ifjúsági projektek menedzselése,
9. Interkulturális tanulás,
10. Önkéntesség,
11. Virtuális ifjúsági munka.

A virtuális jelző, illetve fogalom azt sugallja, mintha valamiféle nem igazi területről lenne szó. Pedig a digitális környezetben is az ember a főszereplő, nem a közvetítő csatorna, az ebben a környezetben megélt élmények ugyanolyan súlytalansággal esnek latba, mint nem virtuális társaik. A valódi és a virtuális világ számos ponton kapcsolódik egymáshoz, napjaink kultúrájának meghatározó elemei ... [amelyek azt is eredményezik] ... hogy információszerzési stratégiánk a korábbi meghatározott körű, lineáris tartalomból hypelink (linkek és multimédia) és interaktív alapokra helyeződik (Székely, 2010).

Az ifjúsági szakma területei

1. Ifjúsági tevékenységek jogi keretei,
2. Ifjúsági kutatások,
3. Ifjúsági stratégia és cselekvési terv készítése, valamint monitoringja,
4. Ifjúságsszakmai rendszerek,
5. Nemzetközi ifjúsági tevékenység,
6. Civil ifjúsági tevékenység.

Horizontális ifjúsági tevékenységek

1. A család, az elsődleges szocializációs közeg és a színtér esetleges sérülése (gyerekfiatal a családban, leválás a családról, családalapítás, gyermek- és ifjúságvédelem).
2. Tanulás és környezete – az iskola mint másodlagos szocializációs közeg, a közeg esetleges sérülése (alapfokú oktatás, középfokú oktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttoktatás-képzés, élethosszig tartó tanulás, nemformális képzések).
3. A munka világa (foglalkoztatottság, önfoglalkoztatás, munkanélküliség, idősödő társadalom-nyugellátás).
4. Egészségvilág (egészséges életmód, sport, függőségek, turizmus, egészségügyi rendszer és fiatalok).
5. A fiatal mint fogyasztó (fogyasztás, kultúra, média).
6. Fiatalok és identitás (nemzettudat, európaiság, ifjúság és lokalitás, lakhatás-migráció, vallásosság, politikai szocializáció).
7. Marginalizálódás (szegénység-szociálpolitika, akadályozottak, fogyatékkal élők, kisebbségi lét).
8. Deviancia (áldozattá válás, bűnmegelőzés, bűnözés).
9. Élhető környezet (fizikai környezet, humán környezet, információs környezet).

V. 7. Szocializációs közeg-e a szabadidős tér? – a harmadlagos szocializációs közeg értelmezése

Láttunk sokféle elméleti felosztást az ember és a társadalom teljes időháztartását, illetve ezen belül mindkettő szabadidő-felhasználását tekintve. Ugyanakkor még nem kaptunk választ arra, hogy a szabadidő kezelhető-e egységesen, tekinthető-e szocializációs közegnek, van-e ezen területnek közös jellemzőjük (amely különbözik az elsődleges és másodlagos színterektől) tekinthető-e a szabadidő külön színtérnek vagy csak egy újabb csoportnak, s ha igen, milyen alapvetéseket lehet ezekkel kapcsolatban leírni. Nézzük meg tehát a szocializációs közeggel szemben támasztott hármas követelményrendszerünk teljesülését. E közeg körvonalazását teoretikus (a családon és iskolán kívüli szocializációnak vannak-e olyan közös mozgatórugói, elemei, alapjai, amelyek kapcsán közös jellemzőkkel leírható az) és praktikus szükségletek (az ifjúsági szakma alapvetéseinek meghatározása, lásd: később) motiválják.

V. 7. 1. A hatókör

A szabadidős területen végzett tevékenységek sokban különböznek a családi és iskolai tevékenységtől. A fejezet előző részében láthattuk, hogy a szabadidő köré szervezett elméletek már a társadalmi szerveződések-folyamatokat leírni kívánó narratívává álltak össze. Generációs távlatokat tekintve is levonható az a következtetés, hogy a közvetlen termelésen kívüli idő növekvőben van (fél-szabadidőnek is nevezhetjük azokat a termelésen kívüli időegységeket, amelyek valamilyen módon mégis kapcsolódnak a foglalkozáshoz, háztartáshoz, más kötelezettségekhez, esetleg civil szervezetekhez stb.), még akkor is, ha néha a szabadidő utáni hajsza épp a szabadidőt emészti fel (lásd: magyar időháztartás-vizsgálatok). Ehhez kapcsolódóan nő a szerepek betöltésének képzettséghez kötése (szakmai és társadalmi), így nő az általános és szakmai képzés-továbbképzés igénye, de ezen túlmenően nő a közéleti aktivitás, az önfejlesztés, önkifejezés, önmegvalósítás igénye és az öncélú szabadidő felhasználás és az élvezet-felüdülés igénye is. Még azok esetében sem megkerülhető a szabadidő problematikája, akik erre élethelyzetüknél fogva kevésbé nyitottak, vagy akiknél az elsődleges, másodlagos szocializációs közeg hatásai kevésbé érvényesülnek, sőt sok esetben ott érhető tetten igazán a szabadidős paradigma térhódítása (szinglik, munkanélküliek, workoholicok stb.).

Mindenképpen úgy tűnik, hogy az oktatás(munka) és családüggyel foglalkozó nagy intézményrendszerek nem képesek, és nem is feladatuk e jórészt önszerveződő, önkéntességen alapuló „szabadidős láb” kiváltására, a család és az iskola mellett az ezen kívül eső területtel is majd mindenki találkozik (míg egyes elemeivel nem feltétlen: sportklubok, egyházak, civil szervezetek), így a szabadidős tér a fejlett társadalmakban (majd) mindenkire hatással van.

V. 7. 2. Az idő és intenzitás

Tudjuk, hogy a családban és az iskolában mint szocializációs térben az egyén meglehetősen sok időt tölt, ugyanakkor az egyén korának növekedésével először eléri, majd (akár többszörösen) meg is haladja az első két szocializációs közegen túli térben töltött idő, a családi és iskolai időt. Továbbá a családban és az iskolában a részvétel intenzitása

meglehetősen erős, sokszálú, mély, ugyanakkor az ezen túli térről író szerzők szerint ezen kapcsolat e harmadik térben is hasonló erősségű (Csepeli, 2006).

Időháztartás vizsgálatok és elemzések (Szabó-Bauer, 2009, 2006, 2001; Tibori, 2003) esetében arra a következtetésre juthatunk, hogy a szabadidős szféra mintái a kötelezettségalapú (másodlagos) szféra mintái után – annak némiképp ellenpontosításaként jelennek meg és – megjelenésüktől folyamatosan növekvő időt birtokolnak egészen a felnőttkorig. A 8-14 éves gyerekek esetében hétköznapi átlagosan 1-2 óra szabadidő áll rendelkezésre, míg hétvégén napi 4 órányi szabadidővel számolhatunk. Tevékenységet tekintve elkülönül a 12 év alatti korosztály, ahol a kifejezetten gyerekeknek szóló tevékenységek az elterjedtek és a 12 év felettiek, akik számára a kamaszos tevékenységek a vonzóbbak (vásárolgatás, plázázás, kirakatok nézegetése stb.) (Kid. comm, 2012). Egy 14-16 éves serdülő családban eltöltött ideje mintegy 2-6 óra, iskolai ideje cirka 5-7 óra, a szabadidős térben eltöltött ideje 3-9 óra. Megfelelő időt az egyén tehát legalább három területen tölt, legalább három hatáscsoport különíthető el vele kapcsolatban (10. táblázat): ezek a család, az iskola (munka) és a szabadidős szféra mintái.

Szocializációs szintek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Elsődleges (család-rokonság)																														
Másodlagos (óvoda-iskola)																														
Családon és iskolán túli ágensegyüttes																														

10. táblázat: A szocializációs szintek érvényesülése az életkorok függvényében (az évek jelzése pusztán hozzávetőleges jellegű)

V. 7. 3. Saját szabályrendszer

Láttuk, hogy a szabadidős tér (majd) mindenkire hatással van, annak majdnem mindenki részese, és sok időt tölt ebben a térben. Így a szocializációs közegek követelményeiből egyetlen feltételrendszer állja utunkat, a sajátos kritériumrendszer.

Kétségtől igaz, hogy az elegendő idő és intenzitás követelményének nem mindig felelt meg a közeg a múltban (vö.: a szabadidő növekedése). A családon és iskolán túli szocializációs közeg önállóodási törekvéseit és korábbi alárendelt mivoltát jól mutatják az utópisztikus vagy éppen valós hódítási kísérletek, legyenek ezek kommunisztikus elképzelések a szabadidő szabályozására, vagy hosszú ideig valóságos angliai internátusok világa. Közös jellemzőjük, hogy az iskolai élet „türemkedett be”, foglalt el pozíciókat az elsődleges és másodlagos szocializációs téren túl.

Az alábbi táblázatban azt próbáljuk meg bemutatni (11. táblázat), hogy napjaink társadalmát tekintve vannak olyan tulajdonságok ezen a terepen, amelyek a szabadidős tevékenységekre közösen jellemzők és amelyek megkülönböztetik azokat a másik két szintértől.

60 Csepeli, 2006.

61 A családi és iskolai hatalomról bővebben lásd: Vajda-Kósa, 2005; a kortárscsoportról Csepeli, 2006; Piaget, 1970.

Jellegzetesség	Család	Iskola	Családon és iskolán túli (szabadidős) tevékenységek
Fő viszonybeli jellemző	Adottság	Kötelezettség	Önkéntesség (önkéntesen lehet a terület egyes elemeit használni)
Szervezőelve	Feltételnélküliség	Feltételhez kötöttség	Szabad választhatóság (önálló, szabad rendelkezés az idővel)
Változása	Nem változtatható sem személyében, sem intézményében	Időben változik	A kapcsolatok szabadon oldhatók és köthetők ⁶⁰
Kölcsönösségi viszony	Nincs kölcsönösség	Nincs kölcsönösség	Megvan a kölcsönösség
Hatalom léte	Létezik a közegben előre meghatározott hatalom mint természetes hierarchia (szülők)	Létezik a közegben előre meghatározott hatalom mint mesterséges hierarchia (tanárok)	Nem létezik a közegben előre meghatározott hatalom, nincs előre definiált hierarchia ⁶¹
Szabályelfogadás	A fegyelemvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes, de meglehetősen individualizált	A fegyelemvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes	A fegyelemvállalás, szabályelfogadás önkéntes
Megjelenése	A születéstől létező közeg	Iskolás(óvodás)kortól létező közeg	Elemei iránt felébredő igény nagyjából egy időben jelenik meg
Intézményesítettség	Inkább intézményes, de különböző szervezethez tartozó intézményekben létezik	Intézményes	Inkább nem intézményes
Kapcsolatrendszere	Erősen determinált a más szocializációs közegekkel alakuló kapcsolatrendszer	Erős hatás más szocializációs közegekre	Függő viszony a többi közegtől

11. táblázat: Család, iskola és szabadidő mint szocializációs közegek

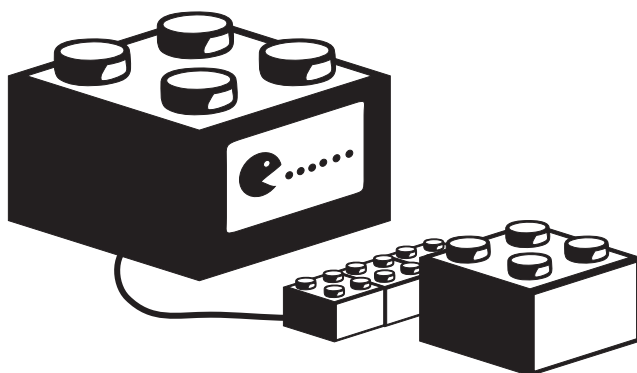
Míg a család maga adottság, az iskola alapja a kötelezőség, addig a családon és iskolán túli térhez, illetve annak elemeihez szabadon lehet csatlakozni (vagy azokból kilépni). Ebben a közegben az egyén szabadon rendelkezik az idejével és

jellegzetesen önkéntesen köt vagy old kapcsolatokat (Csepeli, 2006). Ezen önkéntesség (más oldalról megfogalmazva döntési szabadság) határa korral nő. Ez azt is jelenti, hogy fiatalabb korban ennek az önkéntességnek, szabadságnak a határai sokkal szűkebbek, gondoljunk csak a gyermekek idejével való szülői rendelkezésre (sportklub, szakkör, nyelvóra), bár rutinosabb szülők ezt képesek eladni önálló döntésként is.

Az iskolán és családon túl ez a kölcsönösség, ha nem is alapvető szabály, de túlnyomóan jellemző. (A szimmetria kevés kivétellel igaz: ha én a Te barátod vagyok, akkor Te is az én barátom vagy; a tranzitvitas viszont már sokkal hézagossabb, de még mindig sok családon és iskolán túli közegbeli viszonyban jellemzőnek mondható: ha én jóban vagyok Veled, és Te jóban vagy Vele, akkor jó esélye van, hogy én is jóban vagyok/lehetek Vele). A családon és iskolán túli tér kevésbé intézményesített, elemei iránt nagyjából 8-12 éves korban ébred fel az igény, a szociális szükséglet (attól az időszaktól, amikor a szülő már felnőtt felügyelet nélkül engedi el a gyermeket a térre, vagy nemhivatalos társasági rendezvényre). A családban és az iskolán túli közegben nem létezik előre meghatározott hatalom, nincs előre definiált hierarchia, a fegyelemvállalás, szabályelfogadás jobbára önkéntes. (Tekintsünk el a regényekben oly sokszor megrajzolt és a nagytársadalom viszonyai közt jórészt illegális kényszerektől.) Az is lehetséges persze, hogy az ember olyan csoportba kerül, amelybe nem szeretne tartozni. Vagy hamar eltávozik abból, vagy valami mélyebb és önkéntes kötődés miatt van ott (pl.: valaki tetszik neki, vagy elkötelezett, csúnyább szóval „behódolt” a csoport hangadóinak.) Kapcsolatrendszerére az előző két közegtől való függés jellemző. Látható, hogy a családon és iskolán túli közeg szabályrendszere alapvetően különbözik a családi és iskolai szocializációs tér szabályaitól és alapvetéseitől, tehát úgy tűnik, hogy a szocializációs közegekkel kapcsolatos harmadik feltételnek is sikerült eleget tennünk.

Mindezek alapján kijelenthető: létezik a családon és iskolán túli szocializációs közeg és ez más, mint a családi és iskolai környezet. Ezen túl – utalva az egyén életében történő időbeli feltűnésére – ezt harmadlagos szocializációs közegnek javasoljuk hívni. A harmadlagos szocializációs közeg tehát olyan ágens, amely előre definiált hatalom nélküli, elemei iránti igény nagyjából egy időben jelenik meg, az abban lévő kapcsolatok szabadon oldhatók és köthetőek, szervezőelve a szabad választhatóság, fő jellemzője az önkéntesség (s mindezekben eltér a családi és iskolai – elsődleges és másodlagos – szocializációs színtértől). Ezen a téren belül vizsgálni fogjuk a szocializációs elemeket (ezek egy része sajátos szabályrendszerrel rendelkezik, de a hatókör, vagy az idő-intenzitás követelményeit nem teljesítik, más részük pedig a sajátos kritériumrendszer feltételét nem teljesíti, lásd: alább).

VI. A VÁLTOZÁSOK SZINTÉZISE? – A MÉDIATÉR



VI. A VÁLTOZÁSOK SZINTÉZISE? – A MÉDIATÉR

A szocializációs kutatások főként a családra, iskolára, ritkábban a szabadidőre és kortársakra fókuszálnak, kevésbé vesznek tudomást a tágabb interakciós szférákról elsősorban a tömegkommunikációról és internetről (Vajda, 2006). Holott a kulturális identitásképzés ma már jobbra nem az osztálytermekben, hanem a tévéstudiókban zajlik (György, in Buckingham, 2002), így nem elhanyagolható szempont, hogy a tömegkommunikáció és/vagy az internetvilág (együtt: médiatér) tekinthető-e külön-külön magában, vagy együtt szocializációs közegnek. Szinte elkerülhetetlen a személyes, a csoportos és a tömegkommunikáció „összeolvadása”.

Ugyanakkor empirikus kutatások cáfolják a média elsődleges, néhol kizárólagos hatásáról szóló elképzeléseket, ettől még véleményformálók is szívesen beszélnek a média elsődleges társadalomformáló hatásáról, ezzel is igazolva a szelektív hatás elméletét (Bajomi-Lázár, 2006). „Annak, hogy a média csak korlátozott mértékben és áttételesen képes befolyásolni a közönséget, az egyik oka az, hogy a modern, plurális demokráciákban a média csak egy, az embereket befolyásoló számos tényező között” (Bajomi-Lázár, 2006). ... Így összegezve kijelenthető, hogy „bizonyos médiumok bizonyos üzenetei, bizonyos időkben, bizonyos hatást gyakorolnak a közönség bizonyos részére” (Glynn-Jeong, 2003, hivatkozva Bajomi-Lázár, 2006).

Czeizel (Czeizel, 2004) azt bizonyítja, hogy az inspiráló társadalom, társadalmi környezet inspiratív hatással van a génuszok létszámára⁶² (vö: Czeizel, 2004). Okkal tekintjük át tehát a mai társadalmi „szupernarratívát”⁶³, a társadalmi változások, folyamatok, entitlementok információsnek nevezett szemüvegén keresztül.

62 Czeizel adatokkal cáfolja azt a közkeletű tételt, hogy a kivételes adottságú emberek népességszámra vetített aránya térben és időben állandó. Az 1848-as szabadságharcot követő depresszív időszakot felölölő tíz évben (1850-1859) született kiemelkedő teljesítményt nyújtók mintegy tizedannyian voltak, mint a kiegyezést követő magyar gazdasági és társadalmi csodaként emlegetett időszak tíz évében (1880-1889). Lexikonalapú elemzése szerint ez a tétel térben sem tartható. Az 1950-et megelőző 250 évben a népességarányú vetítés alapján az országok sorrendje: Ausztria, Svájc, Franciaország, Norvégia, Anglia, Magyarország a 16-17. helyen.

63 Kincsei (Kincsei, kézirat) alapján három szinten képzelhetjük el az információs társadalmat mint kutatási témát:

Az is igaz, hogy az új médiatér még mindig több elkülönült szegmenst látszik tartalmazni, amelynek szabályai (lásd: később) különbözőeknek tűnnek, így abban is kételyeink vannak, hogy vizsgálatukat együtt vagy külön végezzük. Kételyeink bemutatásához, esetleg eloszlításához először áttekintjük az információs társadalom okozta társadalmi-szociológiai változásokat, másodsorban a kritikai gondolkodás lényegét igyekszünk megragadni az új médiatérben, legvégül a szocializációs közeg követelményeivel kapcsolatos állításainkat és kérdéseinket osztjuk meg.

VI. 1. Médiatörténeti szilánkok

A „nyomtatott” hírközlés elődje a kézírással terjesztett ókori római Acta diurna Urbis (napi városi közlemények). Az első valódi nyomtatott lap 732-ben Kínában került kiadásra, ezt majd ezer évvel követte az első európai lap (Velence, 1566). Az első hetilap 1609-ben indult Strassburgban, de a XIX. századig kellett várni, hogy a kialakuló postaforgalom hatására a lapok robbanásszerű terjedése meginduljon. A rádió őst, a szikratávíró Marconi, Tesla, és Popov egymástól függetlenül fejlesztette ki. Marconi 1901-ben sikeresen sugárzott rádióhullámokat, 1902-ben pedig Morse-jeleket, ezekért Nobel-díjat is kapott. (Később hivatalosan is Teslának adták a rádió feltalálásának „jogát”). Az első emberi hangot közvetítő rádióadást 1910-ben sugározták (a Tosca-t közvetítették). Az első kereskedelmi rádió Pittsburgh-ben kezdett működni, 1929-ben már országos jelleggel sugároztak rádióadást. A mozi őst a kinematográfot 1895-ben szabadalmaztatták a Lumière fivérek, 1922-től hangosak a filmek. 1884-ben már a tudó-

-
- a modernitást felváltó új szakaszt mint metaszíntet (lásd: Castells, Beck, Giddens vizsgálatai),
 - a társadalomtudományok témájaként megfogalmazódó hálózat/internetkutatást, amely új keretbe foglalja a régebbi témákat is (társadalmi tőke, részvétel, társadalmi egyenlőtlenség stb.),
 - új területet, amely esetben olyan új témák jelennek meg, amik eddig nem léteztek (pl.: online személyiség).

„A három aktivitás kapcsolatát illetően azonban van egy alapvető ellentmondás. Az információs társadalom egyes fontos jelenségköreire ugyanis sok esetben egyáltalán nem reflektál az első szintű társadalomtudományi információs társadalomkutatás – a „grand theory”. A gyakorlatban, a mindennapi életben a politikai szféra és a gazdasági szereplők által olyan gyakran hangoztatott „információs társadalom” az információs- és kommunikációs technológiák elterjesztésére, az internetre, és az informatika gyakorlati felhasználására koncentráló elképzelés. A nagy elmélet viszont az információs társadalmat a lehető legtágabban, a mai modernitás egészéként értelmezi, amely az 1960-70-es évektől létezik, és elsősorban a társadalmi folyamatokkal foglalkozik – innen nézve minden, az információs társadalomhoz tartozik, ami az elmúlt három-négy évtizedben történt a világban, hiszen már ennyi ideje beszélhetünk információs társadalomról. Így az a helyzet adódik, hogy az információs társadalom kérdéseiről és jelenségeiről úgy kell beszélni, hogy annak javarészt hiányzik az elméleti alapvetése, mivel a nagy elmélet egy-két pontot leszámítva nem foglalkozik ezekkel a kérdésekkel. Castells és más teoretikusok ugyanis nem írnak elektronikus kormányzatról, e-Europe-ról, digitális használati szakadékról, e-learningről és az ehhez hasonló divatos hívószavakról, amelyekkel azonban a témával foglalkozó érdeklődők nap, mint nap találkozhatnak a hétköznapiak során, és így azokat sokkal közelebbinek érezhetik az információs társadalomhoz, mint a sokszor elvont társadalomtudományi fogalmakat. Az elmélet kevésbé érinti azokat az eredményeket, melyek a társadalom központi szerepben lévő politikusai és gazdasági szereplői által napról-napra véghezvitt információs társadalom-fejlesztés következtében valósulnak meg, és amelyeket maguk a társadalom tagjai azonosítanak az információs társadalommal. Több „információs társadalom” létezik tehát: egy átfogó a kutatók számára, amelyet vizsgálnak és leírnak, egy szűkebb a fejlesztésben érdekelt szereplők révén, amit építenek – és egy harmadik, amelyet a társadalom részben érdeklődő, részben közömbös része alkot” (Kincsei, kézirat).

sok kísérleteztek a képfelbontás lehetőségével, de az első televíziós adásra (London és Glasgow között) csak 1926-ban került sor. Rendszeres adás 1935-től fogható, országos jelleggel 1939-től.

Az e-mail története 1965-ben kezdődött, akkor még egy számítógép több felhasználója között teremtett kapcsolatot. A @ használatát 1972-ben vezették be. Az internet elődét az ARPANET-et katonai fejlesztési céllal hozták létre, amelyre 1969-től felcsatlakozhattak az egyetemek is (a fejlesztés azt vizsgálta, hogy egy esetleges atomtámadás esetén van-e mód az irányítás fenntartására, így a lehetséges válaszcsoport véghezvitelére). Az első weblapot 1991-ben Berners-Lee, a CERN munkatársa hozta létre. Az első közösségi háló az amerikai www.classmates.com címen jött létre 1995-ben. 2001-től változott meg a pusztán barátok közti kapcsolat jelzésére szolgáló eféle hálózat és teremtménye meg a mai szolgáltatás-rendszerének alapjait (felhasználók közötti rendszeres interakció, megosztások stb.).

A webkettő kifejezés olyan második generációs internetes szolgáltatásokra utal, amelyek elsősorban az online közösségek aktivitására, pontosabban a felhasználók által előállított tartalmakra és azok megosztására épülnek. A webkettes alkalmazások jelentősége elsősorban abban áll, hogy a tartalom válik fontossá a technológiával szemben. A megjelenése előtti szolgáltatások jellemzője az volt, hogy a felhasználó által olvasható, hallgatható, nézhető tartalmakat – a hagyományos egyirányú médiához hasonlóan – kevés alkotó hozta létre. Ezzel szemben a webkettő lényege éppen az, hogy a tartalmat maguk a felhasználók hozzák létre, és megosztják egymással. (Jó példa a nyílt forráskódú, bárki által szerkeszthető Wikipedia, szemben a hagyományos módon szerkesztett Britannica Online enciklopédiával, vagy a többek között zenefelvételek megosztására is szolgáló torrentoldalak, amelyek az mp3.com szolgáltatásait emelik magasabb szintre.) Világosan látszik, hogy újfajta felhasználói igények válnak uralkodóvá, a statikus híreket felváltja az RSS feed (amely azonnali hozzáférést biztosít a friss hírekhez), a tartalmak hagyományos (autoriter) osztályozása helyett pedig a felhasználók demokratikus „címkézése” kerül előtérbe (Székely, kézirat). A webkettő nem egyszerűen új technológia vagy eszköz, hanem olyan platform, amelynek nincsenek éles határai, csak „gravitációs magja” van, és új felhasználói attitűdöt követel meg.

Abban a legtöbb elméletalkotó egyetért, hogy a múlt század hetvenes éveitől kezdődően – és a kilencvenes években kiteljesedve – alapvetően megváltozott a társadalom működés módja. S míg a hasonló léptékű pszichés és szociális változást igénylő városiasodás folyamatához való alkalmazkodáshoz az emberiségnek több száz éve volt, addig e változáshoz való alkalmazkodásra legalább egy nagyságrenddel kevesebb idő áll rendelkezésre.

Egyre rövidül az a ciklusidő, amely az új eszközök bevezetésére „áll rendelkezésre”. A diavetítő a múlt század 10-es éveiben 20-év alatt integrálódott a társadalomba (leginkább az oktatásba), a televízió a 60-70-es években 10-20 év alatt terjedt el, a videónak a 80-as években alig több, mint egy évtized is elegendő volt.

A média korszakolását négy fejezethez köthetjük. Elsődleges médiakornak a könyvnyomtatás előtti korszak nevezhető, amelyben a közvetítő közeget a kódexek, agyagtáblák, hírnökök játszották. A nyomtatott média időszakát, a könyvnyomtatás feltalálásától, a XV. századtól a XIX-XX. századig terjedő korszakot másodlagos médiakorszaknak nevezzük, s illetjük a Gutenberg galaxis címkével is. A harmadlagos médiakor az analóg média kora (Marconi-konstellációként, vagy a nyomtatott médiaeszközökkel együtt hagyományos médiaként is hivatkozunk rá), kezdete a távíró, s kitermelte magából a rádió és televízió közvetítő közegeit. Jellegzetes, hogy Adorno már 1944-ben(!) felismerte a médiakonvergencia jelenségét. Állítása szerint a médiumok egyetlen rendszert alkotnak, illetve ilyen irányban fejlődnek, hatással vannak egymásra, üzenetük hasonlóvá válik, összekapcsolódik. Ezzel együtt a személyiség, az egyén, a mediabefogadó elnyomás alá kerül a hierarchikus rendszerek által, amelyek szándékkal vagy szándék nélkül, de valamennyien manipulálnak. A negyedleges médiakorszak a digitális média megjelenésétől számítható (Neumann-univerzum).

A szocializációs közegek természete alapvetően különbözik egymástól. Míg az elsődleges családi közeg a maga természetességével „ősidőktől” fogva jelen van és a társadalom alapeleme, addig a másodlagos iskola feltételez egy fejlettségi és intézményesültségi fokot, amely jellemzően egybeesik a nemzetállamok kialakulásával. A harmadlagos közeg a háború után teljesedett ki, a negyedleges szocializációs közeg kikristályosodása egybeesik az információs társadalom megszületésével, kiépülése az 1960-70-es évek óta folyamatos. A nem intézményesített szabadidőben egyre fontosabbá válik az elektronikus média, kezdetben a rádió, majd a televízió, és ma már az internet tölti ki a szabadidő jó részét. A médiaeszközök a szabadidő nem intézményesült és intézményesült terei mellett olyan ágensekbe is benyomulnak, amelyeket korábban a család, az iskola, vagy éppen a munka uralt. A családi vacsora alatt frissített Facebook-állapot, a tanóra alatti internetes csevegés mindennapos tevékenység, amely nem ritkán a szocializációs közegek konfliktusával jár együtt.

VI. 2. A médiatér és az információs társadalom meghatározása

Médiatérnek a kommunikációs eszközök összességét, illetve az ezek által kialakított szocializációs ágenst tekinthetjük. Már a tömegkommunikációs eszközök is, de az internet végképp megváltoztatta hétköznapijainkat: sokkal gyorsabban és egyszerűbben juthatunk információhoz, az infokommunikációs eszközök beépülnek az életünkbe, a mobiltelefonunk, a kapcsolataink (pl. közösségi oldalakon), azonosítanak minket, már-már a személyiségünk részévé válnak. Megváltozik a munkánk, a kapcsolattartásunk, információszerzésünk, kikapcsolódásunk, szórakozásunk módja. A jelenkor társadalmát a szabadidő-társadalmon túl gyakran szokták információs társadalomnak is aposztrofálni (teszi ezt pl.: Manuel Castells), elkülönítve ezzel a mai kort a korábbi társadalmi folyamatoktól, jellegzetességektől és struktúráktól. Az elkülönítést a merőben új viszonyok indokolják, amelyek a mindennapokban is érzékelhetőek: alapvetően megváltozott például a kapcsolatteremtés és kapcsolattartás módja, egyre nagyobb sze-

rep jut a személyközi kommunikációt felváltó, különböző infokommunikációs eszközöket közbeiktató megoldásoknak. Az információs társadalmi átmenet leglátványosabb megmutatkozása kétségtelenül az infokommunikációs technológiák – így a számítógép, a mobiltelefon, az internet, stb. – megnövekedett szerepéhez kapcsolódik, a lényegi változások ugyanakkor az egész (gazdasági – társadalmi) struktúrára érvényesek, hiszen a technológia mögött mindig az azt használó ember rejtőzik. Így az információs társadalmat sokszor az internettel azonosító leegyszerűsítések (bár kétségtelen, hogy a számítógépek hálózata jó szimbóluma az információs társadalomnak), már csak azért is hibásak, mert az internet-szolgáltatások, felületek, médiumok sokasága, míg az információs társadalom egy társadalmi együttélési formáció.

Ezen formáció leginkább releváns definíciói rendre az alábbi jellegzetességeket emelik ki:

- megszűnik az információk terjedési késése, az egyén elérhető, ha úgy akarja (interkonnektivitás),
- új termékek-szolgáltatások jelennek meg az információval kapcsolatban, kifejlődik egy olyan iparág, amely a szükséges információkat állítja elő,
- a társadalom a tudás körül szervezi magát, ahol az információs (és nem az anyagi) javak termelése (azok szabad létrehozása, forgalmazása, azokhoz való hozzáférés és felhasználás) a hajtóerő, és az gazdasági erőforrás,
- az emberiségnek új típusú életvitelre, magasabb minőségű életre van lehetősége az ilyen társadalomban.

VI. 3. A média, médiatér funkciói

A média egyszerre tükrözi és teremti a valóságot. Feladata sokszínű, mind a hagyományos, mind az újmédia terében tetten érhető. Az is észrevehető, hogy az egyes funkciók sokszor nem is különülnek el hermetikusan egymástól, egy-egy médiaaktusban több funkció is szerepet kaphat. Ezen funkciók:

- Informálás és szórakoztatás: A médiatér sokszínű feladatai közül – mind fontosságát, mind a funkciót megvalósító időt tekintve – kiemelkedik az informálás és szórakoztatás. A hírverseny a médiaszereplők (mint piaci térben mozgó aktorok) sajátja, s emellett a szórakoztatás szegmensében is megjelenik a verseny. Az informálás funkció keretében jelenik meg a döntéstámogatás is, amely sarkított esetben rábeszéléssé formálódik. (Bár tegyük hozzá, hogy a médiatérbeli fogyasztók nem szeretik ellentételezni az ott előállított értékeket. Európában a fizető csatornák sokkal kevésbé sikeresek, mint az Egyesült Államokban, de még ott is rendre megbuknak a pénzért árult híroldal-hozzáférések. Így költségeiket fedezendő a médiaaktorok külső finanszírozó – leginkább reklámozó – után kell, hogy nézzenek.) Az újmédia terében egyre gyakrabban olvad össze ez a két funkció is, létrehozva az infotainment fogalmát (information+entertainment).
- Norma- és kultúráközvetítés: Normaközvetítő funkciója tekintetében itt elsősorban a média valóságteremtő oldalát tapasztalhatjuk meg: vannak viselkedésminták, amelyeket a média visszaigazol és vannak, amelyeket ellehetetlenít

(nevetségessé tesz, elítél stb.). Gondoljunk csak azokra a kulturális mémekké (a gén mintájára a kulturális átadás egysége, a kultúra örökléstől eltérő módon terjedő eleme) lett médiaaktusokra, amelyek bejárták a világhálót, vagy annak magyar szegletét (pl.: láthatatlan tüntetés, lásd: később). Kulturális (oktató) funkcióját leginkább egyes magaskultúrát jelentő, vagy annak álcázott elemek közvetítésével tölti be.

- Szociális integráló feladatok: E során a média azokat az elsősorban pszichés visszaigazolásokat adja, amelyek az atomizálódott egyént vissza- (be)kapcsolják a társadalmi hálózatba. A „mások is vannak hasonló helyzetben”, „másnak is hasonló a problémája” mind-mind a „nem vagy egyedül” érzetét-üzenetét közvetíti.
- Közéleti-politikai funkció: Mint „negyedik hatalmi ág” (itt az összecsengés a negyedleges szocializációs közeggel csak hangzásbeli) a médiának mind az állami, mind az üzleti világgal kapcsolatban egyfajta kontroll szerepe van, amit elsősorban a nyilvánosságon keresztül biztosít. Ugyanezen funkcióban ad teret a vitának-eszmeceسرének, illetve adott helyzetekben mobilizáló feladatainak.
- Dokumentációs funkció: ide tartozik a kultúrkinccs egyes elemeinek, az eseményeknek, a médiatér adott állapotának megőrzése.

VI. 4. A médiatér tipológiája

Ha tipológiát keresünk, adódik a hagyományos média – újmédia megkülönböztetés, előbbi alatt értve az analóg korszak (interaktivitást nélkülöző) eszközeit (nyomtatott sajtó, rádió, televízió stb.), utóbbi alatt a digitális kommunikáció révén létrejövő médiaeszközök összességét. Utóbbin belül szokás különbséget tenni az ún. webegyes és webkettes időszak között, utóbbi esetén a közösség köré szerveződő szolgáltatások összességét értve (közös létrehozott tartalmak, közösségi hálózatok stb.). Míg a webegyes időszakban a tartalmat a szolgáltatást nyújtó biztosítja, a webkettes időszakban azt a közösség maga szolgáltatja (tartalommegosztás): a felhasználókból tartalomszolgáltatók lettek, természetessé vált, hogy a tudásmegosztás interaktív folyamat (lásd: Wikipedia és társai), mind technológiailag, mind kulturálisan természetessé vált a párbeszéd az online térben.

Putnam a személyes kapcsolatok primátusát tételezi a kattintás-tagság („checkbox membership”) ellenében (Putnam, 2000), s a társas közösség, társadalmi tőke folyamatos erózióját észleli, de elemzésében alapvetően a személyes kapcsolatok vs. webegyes tevékenységeket hasonlítja össze, ahol elsősorban az egyoldalú kommunikáció az elsődleges (weblapok). Ezzel szemben ma már az internethasználat módjaiban alapvető különbség mutatkozik a személyes jelenlét-használat és a társas használat-interakció, az egyirányú információszerzés és a többirányú információcsere-megosztás (webkettő) között, s könnyű belátni, hogy interakciós értelemben van különbség a kétféle megközelítés között. Russell vizsgálata alapján (Russell, 2011) a virtuális interakciók képesek a hagyományos társadalmi interakciókhoz hasonló ún. „társadalmi tőkenövekedést” eredményezni. (A társadalmi tőke tulajdonképpen az emberi kapcsolatokban rejlő erőforrás. A társas interakciók növelik ezt az erőforrást, így pl. a toleranciát is). A templomot, könyvklubot felváltotta az e-mail, a

szociális hálózatok, az azonnali üzenetküldők, s „bár a Facebook nem helyettesítheti a társas bowlingozást (Putnamot parafrázálja Russel, 2011) a virtuális társadalom új fóruma, formája és forrása lehet a társadalmi tőkének”.

A hagyományos médiatér tekintetében kétféle szerepfelfogást találhatunk: a kulturálist és a kereskedelmit (konzumerizmus). Buckingham érvelése szerint e két szerep együtt jelenik meg, nem választható külön, s miután a piac kitiltása se nem megoldható, se nem ésszerű és kívánatos (Buckingham, 2002) egyetlen megoldás marad, mégpedig a felnőtt generációk felkészítése a piac kezelésére. Bajomi-Lázár is kétféle média-iskolátípust mutat be: a hatás (influence) és a kölcsönhatás (interaction) iskoláját (Bajomi-Lázár, 2006). Az előbbi a befogadó típusú közönséget tekinti etalonnak mint médiafogyasztót, az utóbbi szerint a közönség heterogenitásán túl az üzenetek dekódolásában nem pusztán passzív befogadó szerepe van, hanem aktív és kritikus mivolta a hangsúlyos, így adva értelmet a médiahasználat kifejezésnek. Ha elfogadjuk, hogy akár mindkét szerep létezhet (függően a befogadó attitűdjétől, a műsortól, a műsorszolgáltatótól stb.) a média mind szórakoztató, mind hírközlő, mind kulturális funkcióját értelmezve tekinthet a befogadóra fogyasztóként és használóként (Bajomi-Lázár, 2006).

A befogadó oldaláról három szintet különböztetünk meg: Primer befogadásnak tekintjük a közvetlen figyelmet, amikor a befogadó a médiumra összpontosít. Szekunder (háttér) befogadás esetén a médiafogyasztás más elsődleges tevékenységgel jár együtt (pl.: vezetés közbeni rádiózás). Tercier befogadáskor a fogyasztó és a médium kapcsolata csak áttételes, szándékolatlan (strandon szól a rádió).

Más értelemben a médiaelméletek három fő szemlélet köré csoportosulnak. A klasszikus kritikai-gyakorlati megközelítés a média meggyökerezettségét, működését, problémáit kutatja. A fókuszra tekintő megközelítések a médiatér autonóm vagy társadalmi-gazdasági erők általi meghatározottságát vizsgálják, a szemlélet szerinti megközelítések a médiateret kulturális vagy gazdasági megközelítésű elemekre bontják (McQuil, 2003). Így négyféle médiaszegmens kialakulását vezethetjük le: a médiaközpontú-kulturális szemléletű, a médiaközpontú-anyagi szemléletű, a társadalomközpontú-kulturális szemléletű és a társadalomközpontú-anyagi szemléletű szegmenseket. A 12. táblázat azt mutatja be, hogy melyik nézőpont, mit tekint a médiatérben lényegesnek.

	Médiaközpontú	Társadalmi központú
Kulturális szemlélet	Tartalom és szubjektív befogadást tekint lényegesnek	A média társadalmi életben betöltött funkcióját és a médiában megjelenő társadalmi tényezőket tekint lényegesnek
Anyagi szemlélet	Strukturális és technikai elemeket tekint lényegesnek	A társadalmi és gazdasági feltételek kapcsolatát tekint lényegesnek

12. táblázat: Médiaelméletek szemlélet és fókusz szerint

McQuail (McQuail, 2003) a konvergencia-jelenségekkel kapcsolatban új médiaelmélet kidolgozását tartja szükségesnek. Véleménye szerint felhasználási cél alapján a médiatér 4 fő kategóriára bontható:

- Kommunikációs médiumok: ilyen a mobil, az e-mail. Itt a funkció a kapcsolat-tartás, így maga a kapcsolat fontosabb az üzenetnél.
- Interaktív játék médiumok: ilyenek a számítógépes és hálózati játékok. Funkcióját tekintve az interaktivitás örömét tölti be.
- Információkeresési médiumok: mint a web. Ezek az információéhséget csillapítják.
- Részvételi médiumok: ezek a videómegosztók, közösségi hálók. Feladatuk a közösségi lét megélését kiteljesíteni.

VI. 4. 1. Generációs metszetek

Az infokommunikációs eszközökkel a fiatalok világa alig hasonlítható a korábbi korok fiataljainak életéhez. Átalakul időháztartásuk, családi, iskolai, munkaerő-piaci státuszuk, másként osztják be, másra használják szabadidejüket, más lesz számukra még e fogalmak jelentése is, miként átalakul(t) számukra a kapcsolat, a közösség, a szórakozás, a tanulás fogalma is. Az információs társadalom korának egyik legfontosabb problémája, hogy a felnövekvő generációk, beleszületve a digitális korba, miképpen alakítják át az ismert társadalmat – és hogyan alakítja az őket. E modellhez – azaz ahhoz, hogy miképp viszonyul az információs társadalom adta lehetőségekhez egy-egy társadalmi csoport Marc Prensky korosztályi dimenziót rendelt. Az ő digitális óslakosok-digitális bevándorlók modelljének (Prensky, 2001) továbbfejlesztését hívjuk segítségül (az eredeti modellben a fiatalokat „digitális óslakosnak” (digital natives, N-Gen, netgeneráció) nevezzük, szemben a „digitális bevándorló” idősebb generációval):

- A bébi-bumm (Magyarországon sokszor nagy generációnak is hívott) korosztály a második világháború után a hatvanas évek közepéig bezárólag született. A számítógépet felnőttként ismerték meg, néhányuk használja munkájában, de az közel sem szolgál elsődleges kommunikációs eszközzel.
- A ma a munkaerőpiac derékhadát alkotó X generáció tagjai fiatalon találkoztak az informatikai eszköztárral, tulajdonképpen belecsöppentek a digitális világba. Tanúi voltak, ahogy a számítástechnika előbb informatikává, majd információs társadalommá bővül. Életükben többé-kevésbé jelen van az internet.
- Az Y generáció vagy milleniumi korosztály tagjai kisgyermekként találkoztak az internettel, digitális bennszülötteként magabiztosak az eszközök kezelésében, a hálózati térben való eligazodásban, természetes közegük a digitális univerzum, netes személyiségük tudatosan alakított. Erős médiafüggés jellemzi őket, gyorsan reagálnak a technológiai változásokra. Társas kapcsolatuk egy időben zajlik a valós és virtuális világban, a mobil és az internet használatával helyfüggsük jóval kisebb a korábbi korosztályokénál.
- A Z generációt google-generációként is emlegetik, ők az ezredforduló után születtek. Tagjai „számítógép-szüessége” elvesztésekor már a webkettő, a közösségi hálózati tér teljességével találkoztak, nem is tudják milyen az élet internet nél-

kül, elsődleges kommunikációs felületük már nem az e-mail, hanem a közösségi háló. Eszközkezelésük készségszintű, a közösségi oldalakon ezres nagyságrendű ismerőssel rendelkeznek. Jellemző rájuk a multitasking, a párhuzamos cselekvés: egyszerre írnak blogot, hallgatnak zenét, követik e-mail és közösségi háló forgalmukat, döntéshozataluk felgyorsul. Természetes közegük az internet, bármilyen digitális környezetben kiismerik magukat. Információforrásuk leginkább a web. E generáció tagjai nemcsak magukévá teszik, hanem a mindennapokban használják és a maguk képére formálják ezeket az eszközöket és tartalmakat, gyakorlatilag nem helyhez kötöttek.

- Némiképp mesterkélten már létezik az Alfa-generáció kategóriája is, ami megjelenés a 2010-es évben, vagy azután születetteket jelent. Bizonyára abban lesznek mások, hogy nem hiszik majd el, hogy ők nem letöltődtek, hanem születtek (ismeretlen karikatúra parafrázálása).

Az Y és Z generáció sok szempontból különbözik a korábbi generációktól, tagjai fogékonyak a kulturális tartalmak iránt, vonzódnak a csoporttevékenységekhez, a közösségi térhez, teljesítményközpontúak, magabiztosak, többnyire azonosulnak(!) a szüleik által vallott értékekkel, magasan képzettek (többségük számára fontos az iskola, fontos a jó iskolai teljesítmény). Jellemző rájuk a multitasking: egyidejűleg több csatornán „fogyasztanak” (együttes fogyasztásuk meghaladja az egy fő által „fizikailag” elérhető mennyiséget és nagy részükben nincs semmilyen reflektív tudatosság a tipikus és megszokott internet-használatuk (pl. letöltés, fájlcsere) jogi-intézményi környezete iránt. E generációk tagjai együtt mozognak a globális trendekkel, elsőként képesek elsajátítani az új technikai eszközök használatát, sokszor az edukációs irányt is megváltoztatva, a digitális világban ők vannak otthon, az idősebbek csupán bevándorlók. Szocializációs környezetük gyökeresen különbözik a korábbi generációkéétól, ebből adódóan másképp tanulnak, másképp barátkoznak, másképp szórakoznak. Gyorsan befogadják az információkat, a szöveg helyett a képet és a hangot preferálják, előnyben részesítik a véletlenszerű kapcsolódásokat (hypertext), vágyaik azonnali és gyakori kielégítésére törekcszenek, előnyben részesítik a játékot a „komoly” munka helyett, a technológiában a kényelmetlen, de szükségszerű társ helyett barátot látnak. (Prensky, Székely gyűjtése nyomán). A mai ifjúsági korosztályok alapjaiban különböznek a korábbi generációk fiataljaitól, s ez a különbség nem elsősorban szubkulturális (öltözködésben, nyelvhasználatban mutatkozik meg), hanem az információszerzési és kommunikációs stratégiákban. Ráadásul a világ változásai nemcsak pszichénk racionális részére hatnak, hanem érzelmi életünket is alapvetően befolyásolják. Sokan az érzelmi feszültséget katarzisélmény nélkül „öntik ki” magukból. A lelki tartalmak feldolgozás nélküli kieresztését érzelmi inkontinenciának is nevezzük, hiszen az az elvárás kapcsolódik hozzá, hogy „mások tegyenek tisztába” bennünket, legalábbis érzelmileg. Így saját érzéseinket rajtuk keresztül éljük meg (gondolhatunk itt a blogoszféra egy részére, kommentek ezreire, de bizonyos identitáshelyzetekre, párkapcsolati aspektusokra, vagy akár a munka világára is) (Tari, 2010).

VI .5. Virtualitás és közösségek⁶⁴

A technológiai fejlődés és az ebbe való involválódás kikerülhetetlen. A világháló még inkább felbomlasztja a hagyományos kommunikációs csatornákat és furcsa konnotációt sejtetve egyfajta reflexiót, második nyilvánosságot biztosít az egyénnek, kisközösségeknek. Az átfogó narratívák helyébe a posztmodern sokféleség teóriája lépett (Sárkány-Somlai, 2004) itt is, miképp a család és az iskola esetében történt. Nem csoda, ha az egyes társadalmi kohéziótípusok csökkenése miatt néhány területen a közvélekedés a kiszolgáltatottság növekedését, a veszélyfaktorok gyarapodását érzékeli alapvetőnek. „Különösen hisztérikusan reagál a közvélekedés a szerinte éppen a digitális környezet által lehetővé tett új generációs problémákra (internet-függőség⁶⁵, közösségi kapcsolatok elsorvadása, játékfüggőség, stb.)” (Rab, 2011). Az egyik ilyen félelem a közösségek, közösségi terek eltűnése. Vizsgáljuk ezt meg egy kicsit közelebbről.

Az ifjúsági korosztályokat megkérdező felmérések egyre inkább azt látszanak igazolni, hogy a virtuális világ eszközei, az e-mailek, de még inkább azonnali üzenetküldők (instant messengerek), közösségi hálózatok használata, illetve ezek népszerűsége kezdi megelőzni a telefonos, sms-es és a személyes kapcsolatápolás népszerűségét. Természetesen, amikor digitális közegről, virtuális környezetről kezdünk beszélni, azt akaratlanul is a „valódi világhoz” viszonyítjuk. Fontos azonban, hogy ezeket ne egymással szemben álló dolgokként, hanem egymás kiegészítőiként értelmezzük. Alapvetően hibás az az elgondolás, amely szerint a virtuális környezetben zajló cselekmények a valódi élettől, a valódi viszonyoktól való eltávolodást jelentik. A digitális közeg csupán egy része a valóságnak, nem attól különálló entitás (pl.: egy tizenéves fiatal személyiségéhez hozzátartozik a fizikai megjelenésén és kedvenc zenei stílusán túl a közösségi oldalon való megjelenése, sokszor blogja vagy valamely online játékban megtestesített karaktere is). Mindebből az is következik, hogy a virtuális közösségek nagyban hasonlítanak az igazi közösségekhez, legalábbis ami az egyéni viszonyulást illeti.

Ami pedig a közösségeket illeti, kialakulásának egyik legerősebb meghatározója sokezer éve a földrajzi közelség volt: nem alakulhattak ki közösségek egymástól távol élő (így a sűrű interakcióra képtelen) egyének között. A földrajzi meghatározottság az infokommunikációs eszközök révén feloldható, így az emberi kapcsolatok és érzelmek megannyi módon kifejeződhetnek.

A virtuális közösségeket – megítélésünk szerint helytelenül – sokszor a hagyományos értelemben vett közösségek oldaláról, azokkal összehasonlítva közelítették meg. Az összehasonlítás sokszor szembeállításként jelent meg, azaz a közösség jellemzőit állították szembe a virtuális közösség jellemzőivel. Kérdés, hogy különbözik-e a virtuális közösség a hagyományos értelemben vett közösségektől, és amennyiben igen, milyen paraméterek szerint. A különbségekre „szavazók” ugyancsak két csoportra oszthatók aszerint, hogy a különbségek alapján melyik típust tekintik előnyösebbnek. A technológiai fejlődéshez pozitív attitűddel közelítők közül kerülnek ki azok, akik szerint

⁶⁴ A fejezet ezen része Székely Leventével közös írásokon alapul, a kötetbe integrálása engedéllyel történik.

⁶⁵ Éles kettősség jellemző a gyerekek felnőtt világba történő bekapcsolódására: egyfelől egyre jobban hozzáférhetnek a gyerekek a felnőtt tartalmakhoz (tv, internet stb.), másfelől egyre többször különítik el és zárják ki a felnőttek saját világukból a gyerekeket. Az e világra történő felkészítés a felnőttektől elzárva történik, a gyerek élete egyre intézményesítettebb, korlátozottabb.

a virtualitás merőben új tapasztalatokat nyújt, mondhatni az ember hátrahagyja testi adottságait, és úgy csatlakozik ezekhez a közösségekhez. A külsődleges (testi) adottságok kiiktatásának, háttérbe szorulásának nagy előnye, hogy az előítélettel körülvelt (pl. kisebbségben vagy fogyatékossgal élő) egyének számára lehetőség nyílik az előítélet-mentes környezet biztosítására. A virtuális közösségeket a „valódi” közösségekkel szembeállítók vélekedése szerint az előbbiek kevésbé értékesek, személytelenek, csupán árnyékai a való világban szerveződő társaiknál, vagy akár egyáltalán nem tekinthetők közösségnek. A különbségek helyett a hasonlóságokat előnyben részesítők szerint a „közösség” – legyen az online vagy offline – maga is virtuális abban az értelemben, hogy közvetett és képzeletbeli, hiszen maga is pusztán egy képzet, s ennek alapján, csupán a személyes kontaktus hiányából adódóan, nem lehet a virtuális közösségeket alacsonyabb rendűnek tekinteni. Gyakran nem is beszélhetünk tisztán virtuális közösségekről, csak abban az esetben, ha az adott közösség tagjai kizárólag az internet (vagy más infokommunikációs eszköz) révén tartják egymással a kapcsolatot. Ezekben az esetekben leggyakrabban maga az internet, illetve valamilyen internetes tevékenység (pl. online játék) köré szerveződik a társaság. Általános esetekben a kapcsolattartás nem korlátozódik egyedül az internetre, gyakran jelen van a mobiltelefon, valamint a személyes találkozás is.

Más felosztás nem a „hasznos”, „más de jobb”, „más, de rosszabb” felosztást, hanem a kétféle közösség minőségét vizsgálja. Ezen belüli teóriák szerint egyfelől a virtuális közösség, nem is közösség, hiszen a személyes, fizikai kapcsolati elemek, nonverbális aktusok hiányoznak. Másfelől bár közösség a virtuális közösség is, de minőségében más (gyengébb) a „valós” közösségektől, harmadrészt a két közösség – elsősorban a közösségtérképezés, a szocializációs, érzelmi közösség fejben konstruálódása miatt – egyenrangú.

Mára, amikor az online és offline jelenlét egyfajta kommunikációs hibridet eredményezett (V.Pók, 2011), látszik, hogy a virtuális környezet sokszor valóban más jellemzőkkel rendelkezik mint a személyes találkozást lehetővé tevő (face-to-face) helyzet, ebből adódóan gyakran másfajta viszonyulásokat kíván meg. A különbségeket az alábbiakban lehet összefoglalni (Rab-Székely, 2008):

- *Tér és idő:* A közösségek formálódásában eddig meghatározó szerepet játszott a természeti környezet – a digitális környezetben ez a szilárd alap eltűnik. A fizikai világ határvonalai elmosódnak, ahogy az idő is másfajta hangsúlyt kap, így például bármi, amit digitális környezetünkben teszünk, nyomot hagy maga után.
- *Sebesség:* A digitális környezetben az információ (az üzenet) szézületes sebességgel terjed, gyorsan átalakítható, megosztható, szinte mindig visszakereshető. Ez a felfokozott sebesség sokak számára nyomasztóan hat, és korunk egyik jellemző hátrányaként szokás emlegetni.
- *Szabadság:* A technológia demokratikus jellege miatt – a hozzáférési küszöböt átlépve – bárki vagy bármely közösség meglehetősen nagy nyilvánossághoz juthat a világhálón.

- *Összetettség*: A digitális média a szöveget, a képet, a hangot és az adatokat kombinálja egymással, az összetett üzenetet pedig mi, a befogadók is összetettebb módon, multimediális érzékeléssel, multi-hálózatokba csatlakozva érzékeljük.
- *Interaktivitás*: A digitális környezet nem pusztán lehetőséget ad az interakciók kiterjesztésére, hanem az interaktivitás természetes és bevett gyakorlattá válik, így egyre inkább a „fogyasztó” szerkeszti a tartalmakat.
- *Interkonnektivitás* (always on): Az információs társadalom elektronikus eszközei a folyamatos kapcsolatban maradás érzésével ajándékoznak meg bennünket. Az IKT eszközök konvergenciája miatt a mobiltelefon, a számítógép és az internet egyre inkább egységes, állandó, interaktív kapcsolatot biztosító eszközrendszerre olvad össze.
- *Hálózatosodás*: Az információs társadalomban az emberek egyszerűbb-összetettebb, lazább-szorosabb virtuális hálózatokba rendeződnek, a legnagyobb hálózat „a hálózatok hálózata”: maga az internet.
- *Egyszerűség és komplexitás*: A mindennapokban használt IKT eszközeink egy-egy gombnyomásra összetett munkafolyamatokat végezhetnek el.
- *A szóbeliség és az írásbeliség összeolvadása*: A digitális környezetben az írásbeli kommunikáció sokkal inkább a szóbeliség jegyeit hordozza, az írásbeliség és a szóbeliség összemosódik.
- *Megfoghatatlanság*: A digitális környezetben eltávolodunk a megfogható világtól, legtöbbször nem támaszkodhatunk érzékeinkre, ezért megnövekszik a bizalom és a megbízhatóság szerepe. Az elkövetkező évtizedekben azonban minden bizonnyal el fogjuk fogadni, hogy a digitális tett, a digitális szó és a digitális tárgy is mindenféle értelemben valódi tett, valódi szó és valódi tárgy.
- *Konvergencia*: A konvergencia két legfontosabb szintje az eszközök konvergenciája és a szolgáltatások konvergenciája. Az előbbi a különböző hálózati platformok azon képességét jelöli, hogy alapvetően hasonló szolgáltatási fajtákat hordoznak, így a távközlés, az informatika és a média gyakorlatilag összeolvad. Az utóbbi olyan fogyasztói eszközök összefonódásának kifejezésére szolgál, mint például a telefon, a televízió és a személyi számítógép.
- *Megjósolhatatlanság*: Az infokommunikációs technológiák fejlődése óriási léptékű. Az olyan megoldások sikere, mint az SMS vagy az internet stb. (és mások kudarca), arra figyelmeztetnek, hogy a korábbi tapasztalatok alapján a mai állapotokból nem következtethetünk a jövőre.
- *Multitasking*: A multitasking a gyakorlatban azt jelenti, hogy sok mindent csinálhatunk egyidejűleg, az összefonódó, párhuzamos tevékenységek felaprózhatják a figyelmet, így egyes elemeik könnyen háttérbe szorulhatnak. A folyamatos online jelenlét lehetővé teszi akár a több párhuzamos kommunikációs térben történő interakciót, ezáltal szinte elkerülhetetlen a személyes, a csoportos és a tömegkommunikáció „összeolvadása”, amely egyidejűleg többféle kommunikációs térben való jelenlétet eredményez.

- *Biztonság:* A digitális megjelenés függetlenné válhat hagyományos (ő)sforrásától, s a digitális információk térnyerése éppen ezért sokakban félelmeket és kétségeket vált ki, miközben valóban lehetőséget is ad sokféle visszaélésre.

„Nem arról akarom meggyőzni az olvasót, hogy ez rossz vagy jó. Mindössze azt állítom, hogy pontos ellentéte annak, amit az iskola csinál, vagy még inkább: amit az iskola éthosza diktál. Az iskola a hagyomány és így az örök értékek felé próbálja irányítani a tanulók figyelmét, ezért hagyományosan érzéketlen a tanulók kulturális meghatározottságával szemben. A Facebook ezzel szemben egy olyan világ, amely nyilvánvalóvá teszi, hogy nem a konzekvens értékkövetés, hanem a trendiség, a többiek elismerő szavazata a siker elsődleges biztosítója” (Knausz, 2012).

VI. 6. A befogadó helyzete az új médiatérben: információs írástudás és kritikai gondolkodás

A szerteágazó funkcióhalmaz a befogadó oldaláról egy csomóponttá összpontosul: a rendelkezésre álló irtatlan mennyiségű, napról-napra növekvő információmennyiség, a szerep- és szervezeti komplexitás okán mára már nem látható át az információs dzsungel és kapcsolódásai, emiatt nem lehet „csak úgy” befogadni az információt, azt rendszerezni, szűrni és értékelni kell. Ma már látszik annak az igazságnak a hétköznapi megjelenése is, hogy az információmennyiséget áttekinteni, kezelni a hagyományos módon és eszközökkel lehetetlen, így a lényeg az információ kiválasztása lesz (Naisbitt, 1988). Alább tehát áttekintjük az információdömping kezeléséhez szükséges és kialakulóban lévő új fogalmak, és elsősorban a befogadó számára fontos új készségek rendszerét és néhány oldottabb példával (az információs funkció mellett a szórakoztatásnak is igyekezve eleget tenni) próbáljuk igazolni ezek fontosságát, aktualitását. „Az információs szupersztráda feltételezi az ítélőképességet és az önálló, kritikus gondolkodást, azonban ezeket nem alakítja ki [...] és valószínűleg ez lesz a fő problémánk” (Mittelstrass, hivatkozva Komenczi, 1997). E kritikus gondolkodás fogalmát járjuk a következőkben körül, segítségül hívva az információs írástudás fogalmát. A kritikus gondolkodás célja ugyanis, hogy ne legyünk kiszolgáltatva a szakértők, és a magukat annak kiadók szeszélyének, hogy résztvevői és ne áldozatai legyünk az egyre kiszámíthatatlanabbul változó társadalmunknak, illetve az ott termelődő információnak, illetve azok összeállítottságának.

Az infokommunikációs eszközökkel kapcsolatos új készségegyüttest Paul Zurkowsky⁶⁶ információs írástudásnak (information literacy) nevezte azok bemutatására, akik „munkájuk végzéséhez fel vannak vértvezve az információs erőforrások alkalmazásának ismeretével, s akik megtanulták az információs megoldások széles skálájának technikáit és készségeit, amivel problémáikat képesek megoldani” (ALA, 2011). 1990-től az információs írástudást „az információnak legváltozatosabb forrásokból való megszerzésének,

66 a korábbi computer literacy-val szemben.

értékelésének és használatának képessége”-ként fogalmazták meg (National Forum on Information Literacy).

Elméleti oldalról megközelítve az információs írástudás „olyan képességegyüttes, ami tartalmazza az információsükséglet felismerését, a hozzáférési lehetőségek ismeretét, az értékelés és szintetizálás módozatait, és mindezek kommunikálásának képességét” (Doyle, 1992). Általánosságban az információs írástudó felismeri, hogy a helyes és teljes információ az intelligens döntéshozatal alapja, azonosítja a lehetséges információforrásokat, sikeres keresési és forráselérési stratégiát fejleszt, beleértve a számítógép-alapú és más jellegű technológiákat; információt értékeli, a praktikus alkalmazáshoz szervezi azt és, a kritikai gondolkodással átitatott (critical thinking) problémamegoldás szellemében használja (Doyle, 1992). Konkrétan az információs írástudó tehát felismeri az információsükségletet, és képes az információ helyét meghatározni, azt megszerezni, szűrni, rendszerezni, értékelni és hatékonyan használni (összességében azzal műveletet végezni), illetve a tudástestbe integrálni, azaz tudja, hogyan szervezett az információ, hogy lelje fel és hogyan vegye igénybe azt. Másképp fogalmazva logikusan és világosan fogalmazza meg az információ-ükségletet, információszerzési stratégiája jó és célirányos és csak a releváns információkra összpontosít.

Míndez alapján Hyman (Hyman, 2011) hat információkezelő készséget különít el:

- feladatmeghatározás: a szükséges információk körének megjelölése,
- információkeresési stratégia megalkotása: a lehetséges információk körének meghatározása,
- információ helye és elérése: a stratégia kivitelezése,
- információhasználat: a szerzett információk begyűjtése,
- szintézis: a szerzett információk újrastrukturálása összerakása,
- értékelés: a feladatban kitűzött cél elérése, hatékonyságának és eredményességének mérése.

Így az információs írástudó személy jellemzői a következők (Bruce, 2011⁶⁷):

- önvezérelten, külső kényszerszertől függetlenül elkötelezett a tanulás iránt,
- információs folyamatokat ért, alkalmaz és befolyásol,
- információs technológiákat és rendszereket használ,
- belső értékei támogatják az információhasználatot,

67 Ezek alapján az információs írástudás magába foglalja a következő aspektusokat (Bruce, 2011):

- az információs társadalom szükségletének megértése,
- az információ elérését és használatát támogató értékek elsajátítása,
- képessé tétel a szükséges információ tartalmi és elérési (helyi) azonosítására, a várt információ megszerzésére, értékelésére és szintetizálására, illetőleg ezen folyamatok kezelésére,
- magas szintű kommunikációs készségek fejlesztése, beleértve az emberi és gépi kommunikációt,
- az információforrás fontossága, hitelessége megértésének fejlesztése, beleértve a hálózati forrást és stratégiát, illetőleg használva azokat,
- az információelérés menedzselési képességének fejlesztése, annak megfelelő használatával,
- az információs technológiák iránti bizalomfejlesztés.

- jelentős tudása van az információk világáról,
- információkat kritikusan kezel,
- személyes stílusa elősegíti az információs világgal való interakcióit.

Néhány érdekes példa az információs írástudás, információ-keresési stratégiák kapcsán:

- Kevesen tudják, de az Őz, a csodák csodája történet tulajdonképpen politikai kiáltvány. Az 1896-os amerikai elnökválasztási kampányban az egyik fő téma az aranyfedezet volt. A republikánus jelölt, William McKinley az aranyfedezet fenntartása mellett tört lándzsát, ellenfele, a demokrata párti William J. Bryan szerint az arany mellé be kellett volna vezetni az ezüstöt is fedezetként, mert az nagyobb tömegben áll rendelkezésre (ez az úgynevezett bimetal rendszer). Az elnökválasztás kiéleződött az arany vagy ezüst kérdésre (a választást végül McKinley és a republikánusok nyerték). A demokrata és bimetal rendszert pártoló L. Frank Baum, az Őz szerzője tulajdonképpen a történettel egy politikai pamfletet alkotott, bár azt sosem ismerte el nyilvánosan. Őz nem más, mint McKinley, aki illúziókkal tartja fenn hatalmát, s miután lelepleződik, bevallja hogy csalással szerezte ezt a hatalmat. (Az Őz (Oz) név egyébként a szabványos aranymérték az uncia – ounce – rövidítése). A veszélyekkel teli és szélhámos Őzhoz vezető sárga köves út jelképezi az aranyisztenderdet, Dorothy a választ kereső, tradicionális értékrendű átlagamerikait. A szimbolikában a farmereket a Madárijesztő a városi munkásságot a Bádogember képviseli. Baum a demokrata Bryant sem kíméli: ő a gyáva oroszslán, aki csak bögni tud és semmiért nem mer kiállni. Dorothy végül az ezüst cipője segítségével jut haza (a rubincipellő csak a filmben került elő).
- A „könnyebb átmenni a tevének a tű fokán, mint a gazdagnak bejutni mennyek országába” biblikus hivatkozása is kelthet némi furcsa érzést. Mit is keres a teve a tű fokán? Nem lehet, hogy az arámi nyelvben nem voltak magánhangzók és a gml fonémát hibásan fordították gamelnek (teve) a gmel (hajókötlő) helyett. Nincs több értelme annak, hogy nehezebb átfűzni a hajókötelet a tű fokán, mint gazdagon mennybe menni?
- Lehet-e hogy a Halotti Beszéd „isa por és hamu vagyunk” kitétele nem a bizony por és hamu vagyunk, hanem a gazdag és a pór is hamuvá lesz jelentéssel bír?

Hogy a fenti történetekből mi igaz, mi nem, azt nem áruljuk el! Tessék információs írástudó Olvasóinknak a végére járni!

A kritikus gondolkodás az információs írástudás azon része, amely a megszerzett információ önmagában és kontextusában történő értékelése, a (megfigyelés és kommunikáció során) gyűjtött információ tudati konceptualizációja, elemzése és értékelése a cselekvés előtt.

Kutatások összefüggést mutatnak az információs írástudás és ezzel szoros összefüggésben a kritikai gondolkodás felismerési-mérlegelési-következtetési tevékenységei és a tanulási / munkateljesítmény között. A munkahelyi siker mérőszámai között újabban igen előkelő helyet foglal el Amerikában a kritikus gondolkodás képessége, leginkább ezt kell megtanulnia az új vezetői generációnak. „Az információs írástudás fejlesztése tehát messze nem a technikai eszközhasználat fejlesztését jelenti, hanem egy, a fejekben lezajló tudatossági, érdekérvényesítési gondolkodásformát” (Rab–Székely, 2008). A kritikai gondolkodás az oktatásban is megjelenik. Az együttműködő tanulás

során a diákok nagyobb tudásra tesznek szert, hatékonyabb módon sajátítják el a tananyagot, gondolkodási képességeik – különösen a kritikus gondolkodás képessége – jobban fejlődnek, mint a hagyományos tanulásban⁶⁸.

A kritikai gondolkodás – illetve ennek hiánya – bemutatásához három példát hozunk, remélve, hogy példát tudunk mutatni a szándékolt médiamanipulációra (a nem szándékolt manipuláció észlelése ennél nehezebb feladat):

- Az 1. kép megdöbbenő, bejárta a világot. Azon utolsó pillanatot mutatja, ami előtt a bémésködő turista halálát leli a becsapódó gép okozta tűzben⁶⁸.
- Közismertek, hogy a 2012. január 2-i „láthatatlan” tüntetésen a közszolgálati televízió által sugárzott képek szerint sem voltak sokan⁶⁹ (lásd: 2. és 3. kép).
- A mintegy egy órás „az Igazi Mao” című film a XX. század sok nagy közéleti társadalmi kérdésére mutatja meg a választ, többek közt megoldva a Szovjetunió és Kína szembenállásának hátterét, a koreai háború kitörésének rejtélyét és a Kennedy gyilkosságát (<http://www.youtube.com/watch?v=Kd7uoZuHYY0>).



1. kép: Az utolsó pillanat



2. és 3. kép: A láthatatlan tüntetés

68 Egy amerikai felmérés szerint a kritikai gondolkodást már kompetenciaként az általános iskolában el kellene sajátítani, de ez még a középfokú végzettségű diákok 70%-ánál is elégtelen fejlettségű, a főiskolát végzettek 9%-ánál elégtelen, 63%-ánál elégséges és 28%-ánál kitűnő ez a képesség (Szabóné, 2011).

69 A kép hamisítvány. A férfi a déli tornyon látható, miután a másik tornyot már támadás érte, a környéket lezárták, a tornyok evakuálását megkezdték. Emellett a férfinek hallani kellett volna a közeledő repülőgép zaját. A fotó továbbá északra, az Empire State Building felé néz, a repülőgép azonban délről csapódott be. Annak sem túl esélye van, hogy a kamera túlélte volna a hőhatást és az összeomlást.

70 A valós felvételek órákon belül bejárták az internetet.

Aronson azt tapasztalta (Pratkanis–Aronson, 1992), hogy egy-egy nagy médiaháttérrel kapott hírnek, figyelmet érdemlő („botrányos”) ügynek még az adott szakmabeliek alig 10%-a nézett csak utána, annak valós vagy nem valós mivoltáról nem alkotott képet az eredeti(!) információk alapján. Ennek kapcsán a szerzőpáros tucatnyi tanáccsal látja el – a manipulátorokat. E 12 pont jó részének megjelenése az adott kommunikációs térben figyelmeztethet a manipuláció veszélyére:

1. Pengess érzelmi húrokat, hogy kikapcsold a logikus gondolkodást!
2. Sztorizz, hogy felkeltsd a figyelmet!
3. Altasd el a gyanakvást üzeneted várható tartalmával kapcsolatban!
4. Bizonytalanítsd el az olvasókat! Ellenfeled hivatalos elnevezése helyett általad kreált gúnyneveket használj!
5. Ne mondj véleményt, hivatkozz más, hitelesnek tartott források véleményére!
6. Hasonlítsd az ellenfelet komolyan nem vehető, vitatott múltú, megkérdőjelezhető célokért és/vagy módszerekkel dolgozó ismert szereplőkhöz!
7. Mosd össze a jelenlegi ellenfelet ezek közül legalább eggyel!
8. Használj dehonesztáló kifejezéseket!
9. Értékelj alá ellenfeled eddigi tevékenységét!
10. Úgy legyél felsőbbrendűen kioktató, mintha jóindulatúan adnád a tanácsot!
11. Bizonytalanítsd el a közönséget ellenfeled jövőjét illetően!
12. Zárd az írásodat az ellenfél irányában tanúsított, ám a fentebbi ellenérzéseidet jól kifejező megengedő(!), színlelt szimpátiával!

Ehhez kapcsolódik manipuláció egy speciális – a médiatérben mindig kiemelt jelentőségű – szegmense, a tudományos manipuláció: az áltudományok képviselői ugyanis nem tudományos fórumokon fejtik ki nézeteiket, hanem a médiában. Miután a tudomány az igazságtartalmat mérlegelő, nem demokratikus társadalmi terep, a média pedig más szabályszerűségek alapján működik (hírérték, híverseny stb. és esetünkben mindegy, hogy a cinkosság jóhiszemű alapon, a szakmai szabályok egyszerű megsértésével kerül be a vérkeringésbe, vagy a hír-hasznosítás rosszhiszeműsége okán), így a média szerepe nélkülözhetetlen az áltudományok terjesztésében. Park teszi közzé az áltudományok ismérveinek 7 pontját:

1. A felfedező a felfedezést direkt a médiának dobja be, nem szaklapoknak.
2. A felfedező azt állítja, hogy komoly gazdasági erők próbálják megakadályozni a munkáját.
3. Az észlelt felfedezés a kimutathatóság határán van.
4. A bizonyítékok anekdotákon alapulnak.
5. A felfedező azt állítja, hogy hinni kell benne, mert ez évszázados tudás.
6. A felfedező elszigetelten dolgozott, nincs mögöttes labor, vagy kutatócsoport.
7. A felfedezés eddig nem ismert természeti törvények létét feltételezi.

Nagy vihart kavart Alan D. Sokal, a New York-i Egyetem fizikatanára, amikor a *Social Text* folyóirat „Science Wars” c. különszámában megjelentette – a szerkesztők által komolyan hitt – átanulmányát, amely tele volt a kortárs értelmiségiek ostoba és értelmetlen idézeteivel. Később Sokal Jean Bricmonttal, „*Impostures Intellectuelles*” (Értelmiségi szélhámoskodások) címmel írt könyvet, amelyben maró gúnnyal szedik ízekre egyes társadalomtudományi szerzők matematikai-fizikai világba történő kókler kalandozásait. Sokal-ék bebizonyították, hogy egyes társadalomtudományi szerzők hajlamosak visszaélni olvasóik rajongó elfogultságával, és minden értelem nélkül használják más tudományok tudományos fogalmait, a tudományos ismeretekkel nem rendelkező olvasót sokszor elárasztva szakzsargonnal.

„... a tudomány egy, a görög (indo-európai) mondaton alapuló logikai vállalkozás, amely alany-állítmányként lett megszerkesztve, és amely az azonosítás, a meghatározás és a kauzalitás sorrendjében halad. A modern logika Fregetól és Peanótól kezdve Lukasiewics, Ackerman és Church munkásságán keresztül a 0–1 dimenzióban mozog, és Boole logikája is, amely a halmazelméletből kiindulva olyan formalizmushoz vezet, amely sokkal inkább izomorf a nyelv funkcionálásával, egyaránt alkalmazhatatlan a költői nyelv sférájában, ahol az 1 nem határ többé. Ennélfogva lehetetlen a költői nyelvet a létező logikai (tudományos) eljárások alapján megfogalmazni, anélkül hogy azt denaturálnánk. Az irodalmi szemiotikát a költői logikából kiindulva kell megalkotni, amelyben a kontinuum számosság koncepciója magában foglalja a 0-tól 2-ig terjedő intervallumot, egy olyan kontinuumot, ahol 0 egy jelzés, az 1 határt pedig implicit módon túlhaladjuk.” (Julia Kristeva)

Magyarázat: A matematikai logikában a 0 és 1 szimbólumokat használják a „hamis” és az „igaz” fogalmának jelölésére. Ilyen értelemben tehát a Boole-féle logika a $\{0,1\}$ számhalmazt használja. A szerző összekeveri a $\{0,1\}$ számhalmazt, amely csupán a 0 és 1 elemekből áll, a $[0,1]$ intervallummal, amely a 0 és 1 közé eső összes való számot tartalmazza. Ez utóbbi egy végtelen halmaz, amelynek számossága a matematika terminológiájával élve kontinuum számosság. A $[0,2]$ intervallum számossága megegyezik a $[0,1]$ intervallum számosságával, tehát az 1 határt semmilyen módon nem lehet túlhaladni.

„A mostani MEGALOPOLITÁN hiperkoncentráció (Mexico City, Tokyo...) alapjában véve a gazdasági cserefolyamatok megnövekedett sebességének eredménye. Ezért feltétlenül szükségesnek látszik újra megfontolni olyan fogalmakat, mint a GYORSULÁS és a LASSULÁS (amelyeket a fizikusok pozitív és negatív sebességeknek neveznek)” (Paul Virilio neves francia építész-várostervező).

Magyarázat: A sebesség és gyorsulás közti alapvető a különbség, a gyorsulás a sebességváltozás mértéke. Így a gyorsulás nem lehet pozitív, a lassulás negatív sebesség, mert ez egyszerűen nem ezt jelenti.

„Az ember világosan láthatja, hogy a szerző személyétől függően nem létezik bi-univokális megfeleltetés a lineáris jelzőkapcsolatok, vagy arche-írás és a multireferenciális sokdimenziós gépies katalízis között. A skála szimmetriája, a transzverzálítás, kifejtésük alárendelt, nem diszkurzív jellege: mindezek a dimenziók eltávolítanak bennünket a kizárt harmadik logikájától, és megerősítenek abban, hogy elhessük az ontológiai binarizmust, amelyet már korábban is bíráltunk.” (Felix Guattari francia pszichoanalitikus).

Magyarázat: Ennek a bekezdésnek egyszerűen semmi értelme nincs.

(Magyar Tudomány, 1998. április, december)

Persze ez a jelenség nemcsak a társadalomtudomány sajátja.

1988-as híres „Benveniste-ügy” miatt volt hangos a tudományos világ. Jacques Benveniste francia biokémikus 1988-ban szenzációs bejelentést tett homeopátián alapuló kísérletei eredményeiről. Ugyanakkor egy független vizsgálat kimutatta, hogy a szenzációs eredmény hihetetlenül durva szakmai és kiértékelési hibáknak tulajdonítható.

Liszenko ukrán származású áltudós, a Szovjet Agrártudományi Akadémia vezetője, neve öszesze fonódott a tudományban a sarlatánsággal. Tanai szerint, ahogy az emberre is hatni lehet, úgy a növények is nevelhetők a kommunizmus eszméjére. Mindemellett nem létezik a darwini létért folytatott küzdelem, hanem a fajtársak – a kommunista ideológiának megfelelően – támogatják egymást. Működése hosszú évtizedekre visszavetette a szovjet biológiát és genetikát, tudósok tucatjait száműzve-elűzve a gulagokra, a börtönökbe vagy a halálba.

Itt is néhány példával szeretnénk mondanivalónkat illusztrálni:

- a vízzel hajtott autó magyar találmányának esete (<http://www.vizenergia.hu/index-3.html>)
- egy nevezetes UFO-per az azt észlelő és a Magyar Tudományos Akadémia között (<http://index.hu/bulvar/ufo0517>),
- az Egely jelenség (www.egely.hu vs. szkeptikus.blog.hu, vagy http://index.hu/tudomany/2009/02/12/hrasko_gabor)
- a homeopátiáról szóló vita (http://szkeptikus.blog.hu/2009/05/11/felhigitott_tudomany, <http://www.scribd.com/doc/50011669/Nadori-Gergely-Bizonyitekokon-alapulo-orvostudomany>, vs. <http://homeopatiablog.com/a-homeopatiarol>)
- a Pilis a Föld szívcsakrája elméletei (<http://magyaristentudat.webs.com/pilisaszvcsakra.htm>, <http://tarsoly.lapunk.hu/?modul=oldal&tartalom=672875>)

Ugyanakkor a kritikai gondolkodás lovának a túloldalára is érdemes figyelni, mármint az átesés végett. Az összeesküvés-elméletek, a dr. House-os „mindenki szántszándékkal hazudik” konteo-k (konspirációs teóriák), a mindenről más tehet világkép, a pénztoke, a zsidók, a szabadkőművesek, az illuminátusok, a pszichiáterek, tudósok és valóban valahány név a naptárban az oka a kudarcainak attitűd hamar személyiségtorzulásokhoz vezetnek. (Az összeesküvésekről magukat komolyan vagy könnyedebben vevő elméletek tucatszámra olvashatók az interneten vagy nyomtatott formában, pl.: konteo.blog.hu, vagy Összeesküvések könyve – paranoid történelem).

Az információs írástudás nem nélkülözheti tehát a kritikai gondolkodás meglétét sem, amely a megbízható források felkutatására, a tények és vélemények közti különbségtételre és a manipuláció felismerésére alapoz. Korántsem mindegy, hogy a rovásírásról az MTA Történelemtudományi Osztályának weblapjáról vagy a barikad.hu-ról értesül valaki (Komenczi után szabadon).

Röviden meg kell említsük a médiamanipulációs érem másik oldalát, amolyan információs társadalmi hóhérasztás, amikor maguk a médiatér alkotói válnak manipuláció áldozatává. Az úgynevezett mediahack (médiatéralkotás) olyan, a híversenyben a média érdeklődésére számot tartó hamis információ generálása, amelyet a médiamunkások nem ellenőriznek, s így később – általában a generáló által leleplezett – az átverés bejárja a médiateret, része lesz a híruniverzumnak. A mediahack tehát egy olyan „nem szokványos médiamegoldás, mely figyelemfelkeltő módon, akár fiktív esetek, hírek megalkotásával, hívja fel a figyelmet egy problémára, termékre, hogy azután feltárja a valódi célt, azaz magát a terméket, vagy az üzenetet” (Wikipedia, 2011).

„Egy egyiptomi férfi lámpásokat árul. Mindegyik ugyanannyira érdekes. Ugyanannyira érdektelen. Mit tehet az árus, hogy felkeltse az érdeklődést az új lámpása iránt?

1. A többi lámpástól elkülönítve tartja, mert szent.
2. Kírja rá, hogy nem eladó. (Aztán persze mindig kötélnek áll.)
3. Lelakolja mondván, hogy csak ezt a típust lopják a tolvajok.
4. De a legnagyobb kereslet valószínűleg akkor lenne, ha egy kisebb összegért felkérne egy európai, hogy magát kutatónak kiadva az egész városban terjessze el, hogy újabb részt tártak fel az egyik piramisban, ahol ilyen és ilyen csodaszép, ezeréves lámpásokat találtak, amiken egy bizonyos jel (!) van. De a lámpások sajnos eltűntek. A hírral egy időben az árus aztán tucatszám adhatja el pult alatt a lámpásokat, nagy bizalmaskodva: „De nem tőlem vette.” stb. Ha esetleg eszkalálódik az ügy, és valaki számon kéri, akkor sincsen gond, hiszen valójában semmiféle ásatás nem volt és nem tűnt el egyetlen lelet sem” .(www.tisztakezek.info)

A médahack tehát egyrészt egy valótlan állítást próbál elfogadtatni, másrészt megpróbálja a hírek ellenőrzését meglehetősen korlátozottan végző médiát átverni. Természetesen nem tekinthető médiahacknek, hanem egyszerű médiamanipulációnak, a média tudatos asszisztálásával létrejövő produktumok (jósorozatok, bulvársajtóbéli csodatévők stb.).

- 2008 egyik legismertebb médiahackje volt a Millényi módszer, amely 990 000 forintért garantálta, hogy két napos tréning során bármely érettségizett embert diplomás ismeretekkel ruház fel. Több országos rádió, hírportál és vezető kereskedelmi televízió „hozta” az idegenbe szakadt hazánkfiát, Millényi úr forradalmi ajánlatát, sőt igyekezett tudományosan cáfolni az egyébként nem létező módszert. A hack egy tíz éves információs társadalom-kutató intézet szülinapi kikacsintása volt.
- Ugyancsak bejárta a magyar sajtót a hirtelen fellelt kongói, magát madzsarinak nevező magyar törzs története, amelyet az egyébként nem létező African Research Institute (ARI) kutatói találtak meg, és amely rokonságban lehet a szudáni és egyiptomi magyarábokkal. A magyarik nyelve erős hasonlóságot mutat a magyar nyelvvel, a nap náluk is nap, a víz pedig vez, ismerik a szinkópát és a fokhagymát. A hack egyébként egy magyar film gerillamarketingjeként szolgált.
- A gyógyító webgömb volt talán az első és legismertebb magyar médiahack. Az adott weboldalon hosszan nézett alakzathoz a hack szerint sokaknak segített már meggyógyulni. „A GYWG balról-jobbra, illetve jobbról-balra irányuló fizioenergiái mozgásával az internetben található, fel nem használt energiát gyűjti össze és azt irányítja kifelé. Ezt úgy kell elképzelni, mint amikor egy keresőprogram szavakat keres az interneten. A különbség annyi, hogy itt energiákat keres a GYWG energiakereső motorja.” A médiahacker azzal is játszott, hogy más „webgyógyító és programozó” nevében felháborodva lépett fel a csalás ellen, sőt feltörte a saját oldalát a titkos forráskódért. A hack sokáig volt téma az online és offline sajtóban.

VI. 7. Kérdésfelvetések a negyedleges szocializációs közeggel kapcsolatban

A szocializációs közeggel kapcsolatban elérkeztünk szokásos kérdésfelvetéseinkhez, bár válaszaink félő korántsem lesznek annyira egyértelműek, mint az első három szocializációs közeg esetében.

VI .7. 1. Hatókör

Első kérdésfelvetésünk arra vonatkozik, hogy extrém kivételtől eltekintve (technofóbok, haragosan civilizációellenesek, tévészárműzők, önkéntesen digitális száműzetésbe vonultak stb.) mindenki számára közvetlenül hat-e a médiatér mint szocializációs ágens ennek mind a tömegkommunikációs, mind a modern kommunikációs részeivel. Kétségtelen, hogy a fejlett világ bármely részén mód van a tömegkommunikációs lehetőségekhez való hozzáférésre, a modern kommunikációs eszközök használata azonban nem ilyen egyértelmű. Világösszevetésben a mobilhálózatokra csatlakozó kapcsolódások 75% körül vannak, az internethasználók aránya átlépte a 33%-ot (2,4 milliárd előfizetés), a szélessávú internet kb. 25%-nál tart a teljes népesség viszonylatában (www.worldometers.info). Magyarországon 116% és 50% fölötti a mobil- és internetpenetráció mutatói (www.nmhh.hu), azaz még korántsem igaz, hogy bárki hozzáférhet a szélessávú internethez, így az sem, hogy az új médiatér, az információs társadalom eszközarzenálja közvetlen hatást gyakoroljon rá. A 8-14 éves gyerekek mintegy háromnegyede tévézik, 40%-uk hallgat rádiót, 80%-a internetezik rendszeresen (12-14 éves korban ez már 90%-os). Leggyakrabban a közösségi oldalakon tartózkodnak (az összes gyerek több mint fele legalább hetente meglátogatja a közösségi oldalakat). Tanuláshoz a gyerekek csaknem kétharmada használja a netet (Kid.comm, 2012). Lehetséges, hogy a közeljövőben, néhány éven, évtizeden belül a teljes népességen belül is 90% fölötti lesz ez az arány, vagy, hogy a Finnországihoz hasonlóan az alkotmány részévé kívánják majd tenni a szélessávú hozzáférést mint alapjogot, de egyelőre a hatóerő követelménye még csak nagyon partikulárisan került kielégítésre.

VI .7. 2. Idő és intenzitás

Kutatási adatok szerint a 14 éven felüliek átlagosan nagyjából heti 40 órát töltenek „médiafogyasztással”, (televíziózással, rádióhallgatással, újságolvasással, könyvolvasással, telefonálással, valamint videojátékozással), az internetezők esetében ehhez hozzájön még további 11 óra számítógép-használat (Székely, kézirat). Úgy tűnik tehát, hogy a napi 8 órányi „média-munkaidő” és mintegy 2 óra „internet-túlóra” meglehetősen sok, sokszor felülmúlja a családdal, iskolában-munkahelyen vagy a szabadidővel töltött időt is. Ugyanakkor az intenzitással kapcsolatban kérdéseink merülhetnek fel: az internetezéssel töltött idő esetében ez a tevékenység még jórészt primer tevékenységként történik, de a hagyományos médiafogyasztás esetében az adatok szerint a napi médiafogyasztás jó része háttér- (szekunder vagy tercier) médiafogyasztás. Körülbelül a médiahasználat 25%-a történik multitasking, „overlapping” módon (Stevenson, hivatkozva Ahlers, 2006), ugyanakkor a mérések inkább becslésekre, mint konkrét

naplózásra, megfigyelésre⁷¹ alapulnak, így fenntartással kezelendők (emlékezzünk csak az önbevallásos szabadidős becslésekre). Kenyon (Kenyon, 2008) számításai szerint átlagosan 7 órát „ad hozzá”⁷² a multitasking egy naphoz, ami egybevág Ironmonger 7,5 órás eredményével (hivatkozza Kenyon, 2008), ugyanakkor ez azt is jelenti, hogy az egynegyedes overlapping becslés erősen alulkalkulált. A 8-14 évesek körében végzett mérések szerint ugyanis a gyerekek hétköznap, mintegy másfél órát tévéznek átlagosan, hétvégén csaknem három órát. Rádiózással átlagosan 15 percet, hétvégén 25 percet töltenek, nem tananyaghoz kötődő olvasással fél órát, hétvégén mintegy 45 percet. Hétköznap a gyerekek napi egy órát, hétvégén két órát neteznek. Az összes gyerek fele naponta, negyede pedig legalább hetente használja a netet (12-14 éves kor között a 90% használó legalább heti használót jelent). Ugyanakkor még inkább jellemző rájuk a más cselekvések melletti (szekunder) médiafogyasztás (a családok ötödében egész nap megy a tv) (Kid.comm, 2012).

A napi 2-6 órás intenzív (primer) hagyományos médiafogyasztás azonban – összevetve a 3-9 órás szabadidős, 5-7 órás iskolai vagy 2-6 órás családban eltöltött idejével – elegendőnek tűnik, a napi 1-2 internetóra azonban nem feltétlen. Azt mondhatjuk tehát, hogy a tömegkommunikációs ágensek megfelelnek az idő és intenzitás követelményének, azonban modern kommunikációs ágensek nem feltétlenül.

VI .7. 3. Sajátos kritériumrendszer

Jellegzetesség	Család	Iskola	Családon és iskolán túli (szabadidős) tevékenységek	Tömegkommunikáció	Modern kommunikáció
Fő viszonybeli jellemző	Adottság	Kötelezettség	Önkéntesség (önkéntesen lehet a terület egyes elemeit használni)	Önkéntesség (önkéntesen lehet a terület egyes elemeit használni)	Önkéntesség (önkéntesen lehet a terület egyes elemeit használni)
Szervezőelvé	Feltétel nélküli	Feltételhez kötöttség	Szabad választhatóság (önálló, szabad rendelkezés az idővel)	Versengő egy-központúság, szabad választhatóság	Hálózatszerűség, szabad választhatóság

71 Történet naplózásos adatfelvételek is, de ezek megbízhatóságát is kétségbe vonják.

72 Az USA-ban a rádióhallgatás mint elsődleges tevékenység aránya a napi elfoglaltságok között alig van jelen, de látványos megújuláson ment keresztül, amint újraformálta magát másodlagos tevékenységként (különösképpen járművezetés közben).

A tévézésnek, ha beleszámítjuk a másodlagos tevékenységet is, több, mint 30%-kal emelkedik részese-dése a napi időmérlegről (Robinson – Martin, 2009), s a tévézésről szóló irodalom szerint a nézők fel tudják dolgozni a televíziós tartalmakat teljes figyelmük koncentrációja nélkül is (Székely, kézirat).

Változása	Nem változtatható sem személyében, sem intézményében	Időben változik	A kapcsolatok szabadon oldhatók és köthetők	Bármikor	Bármikor
Kölcsönöségi viszony	Nincs kölcsönösség	Nincs kölcsönösség	Megvan a kölcsönösség	Egyirányú, a kölcsönösség (kevés kivétellel) nem jellemző	Kétirányú jellemző a kölcsönösség
Hatalom léte	Létezik a közegben előre meghatározott hatalom mint természetes hierarchia (szülők)	Létezik a közegben előre meghatározott hatalom mint mesterséges hierarchia (tanárok)	Nem létezik a közegben előre meghatározott hatalom, nincs előre definiált hierarchia	Létezik előre meghatározott hatalom mint mesterséges hierarchia (médiamunkások)	Nincs, legfeljebb piacszerű hatalmi viszony, a belépés alacsonyküszöbű
Szabályelfogadás	A fegyelemvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes, de meglehetősen individualizált	A fegyelemvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes	A fegyelemvállalás, szabályelfogadás önkéntes	Önkéntes	Önkéntes
Megjelenése	A születéstől létező közeg	Iskolás (óvodás) kortól létező közeg	Elemei iránt felébredő igény nagyjából egy időben jelenik meg	Koragyerek-kortól (2-6 év között)	Koragyerek-kortól (3-8 év között)
Intézménysítettség	Inkább intézményes, de különböző szervezettségű intézményekben létezik	Intézményes	Inkább nem intézményes	Intézményes	Nem intézményes
Kapcsolatrendszere	Erősen determinált a más szocializációs közegekkel alakuló kapcsolatrendszer	Erős hatás más szocializációs közegekre	Függő viszony a többi közegetől	Erős hatás más szocializációs közegekre	Erős hatás más szocializációs közegekre

13. táblázat: Család, iskola, szabadidő és az új médiatér mint szocializációs közeg

Az új médiatér, azaz a tömeg és a modern kommunikációs ágensek annyiban hasonlítanak a szabadidős közegre, hogy mindkettő alapja az önkéntesség (önkéntesen, szabadon lehet az adott területeket használni, ritka, ha nem is lehetetlen a kötelező tv-nézés), s ugyancsak közösen jellemzi a változási, változtathatósági viszonyokat a bármikor szabad oldhatóság és köthetőség, valamint az önkéntes szabályelfogadás (ha valaki nem fogadja el az adott média- és/vagy csoportszabályokat, elkapcsol, kikapcsol, más felületet, hálózatot választ).

Különbség viszont a két vizsgált ágens között, hogy míg a tömegkommunikációs viszony egyirányú, a kölcsönösség (kevés kivétellel⁷³) még nem jellemző, addig a modern kommunikációs tér kétirányú, választhatóan anonim, s jellemző rá a kölcsönösség (az újmédiára, főképp a webkettes viszonyokra leginkább igaz az szimmetria, azaz ha én kommunikálok Veled, akkor Te is kommunikálsz velem, de ez a tömegkommunikációs csatornákra nem igaz, főképp nem a felek közt azonos erősséggel). Növum a szervezőelv, amelyet a tömegkommunikáció esetében sok egymással versengő egyközpontú médiaelem jellemez, míg a modern kommunikáció esetében a hálózatszerűség dominál. A tömegkommunikáció esetében létezik előre meghatározott hatalom (ez következik az egyközpontúságból), a mesterséges hierarchia középpontjában a médiamunkások állnak, a modern kommunikációs ágens esetében ez piacszerűen alakult ki, de a piacra való belépés nem különösebb előfeltételhez kötött. A webkettes térben bárki lehet szerző (és a gyártás-előállítás folyamat is megváltozik, bár a kiadó-terjesztő fogalmak változása nem eredményezi annak demokratizálódását lásd: a hálózati csomópontok kiemelt szerepe az információelosztásban (Barabási, 2003). Tehát a szerepek nem lesznek feltétlen kiegyenlítettek, részben megmarad az információ-előállító, illetve befogadó jelleg, a szerepek szintjén mindenképp. A hagyományos médiatér inkább intézményes, az újmédia tere inkább nem intézményes jellegzetességekkel bír.

Részvételünk kezdete a tömegkommunikációs térben 2-6 éves korra (ekkor kezdünk el tévézni, rádiózni, mozizni), a modern kommunikációs térben 3-8 éves korra tehető (ekkor kezdünk internetezni-mobilizni). A médiatérbeli eszközök megjelenése egyre lejjebb halad az életkorban – egyre inkább belép a családba, lesz „családtag” –, néhány éves gyerek már-már szabadon kapcsolódik az internetre (vannak kedvenc játékaik, ezekhez képes eljutni), de a 8 éves internetező, chatelő gyerek tipikus valóság. Az iskola korszerűsödő technológiája egyre jobban támogatja is a tudatos IKT-használatot. Más szempontból nézve: világszerte – így a Nemzeti Alaptantervben is – kulcskompetenciaként definiálódik a tudatos IKT és médiahasználat, s nemcsak ennek technológiája, de a választási képesség megannyi etikai és szellemi kihívása is. A hagyományos és új médiaelemek valamennyi közegben jelen vannak, s egyszerre – akár egymással ellentétben – szolgál individualizációs és homogenizáló (kollektivizáló) szándékokat. Ezen ellentmondásos hatása miatt igényli a pedagógia különös figyelmét: megtalálni a helyes arányt, alkalmazkodni az egyén érvényes szükségleteihez, segíteni a használatból adódó konfliktusok feloldásán. Jó családban, jó iskola mellett kevésbé érvényesülnek a közhelyszerűen tárgyalt média-, és internetveszélyek. S fordítva is igaz: adaptív, érvényes emberi

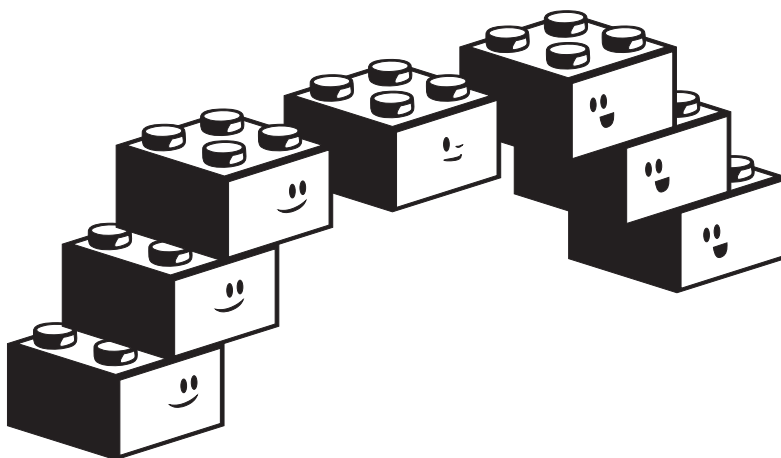
73 Bár ebben hozhat némi változást az egyre tolódó digitális televíziósugárzás.

szükségletekhez odaforduló média segíthet családi, iskolai konfliktusok megoldásában, zavarok kezelésében.

Úgy tűnik, az ágenseknek nincsenek egyelőre egységes jellemzői – bár utaltunk a konvergencia folyamatára – s legalább annyi bennük a különbség mint a hasonlóság. Külön-külön vizsgálva a modern média szabályrendszere alapvető hasonlóságokat mutat a szabadidős tér jellemzőivel, talán a belépési időszak és a hatalmi viszonyrendszer egyes elemei között van különbség. A tömegkommunikációnak már inkább meghatározhatók a sajátos szabályai.

Mindezek alapján összességében inkább kétségeink jellemzőek ezen ágenscsoport önálló szocializációs közegként történő meghatározása esetén. Az ágensek közös szabályait nem találjuk, önállóan a modern kommunikációs ágens (még) nem felel meg a közegként való elvárásnak, a tömegkommunikációt – csekély meggyőződéssel mondjuk – inkább fogadhatjuk el ilyennek (lásd: 13. táblázat). Ezentúl kétségeinket kifejezendő „fél szocializációs közegként” fogunk hivatkozni rá.

VII. ÁTJÁRÓK – A SZOCIALIZÁCIÓS KÖZEGEK KÖZTI HATÁROK

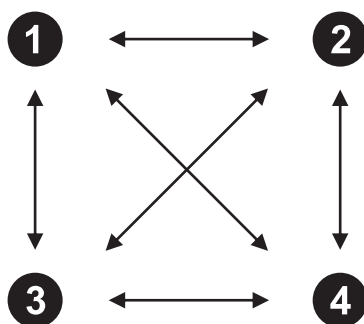


VII. ÁTJÁRÓK – A SZOCIALIZÁCIÓS KÖZEGEK KÖZTI HATÁROK

Leírásunk alapján tűnhet úgy, hogy a szocializációs közegek éles határokkal rendelkező fogalmak, holott ez korántsem igaz. Nemcsak azért, mert maguk a szocializációs ágensek: elemek és közegek is absztrakciók, így bizonyos értelemben határaik kijelölése is önkényes, hanem azért is, mert a gyakorlatban előforduló szocializációs helyzetek sokszor nem sorolhatóak be egyszerű elméleti kategóriákba. A szocializációs közegek esetén is lehetséges az átjárás, e területen is egyre kevésbé vannak merev határok, úgy térben, mint időben is. A „három és fél” közegnek tulajdonított funkciók olykor erősítik, olykor gyengítik egymást.

Ábránk azt szemlélteti (5. ábra), hogy a történelmi egymásutánban kikristályosodott, s a napjaink valóságában is egymás mellett élő közegek „normális” működése az együttműködés, a kölcsönös egymásrautaltság. A fejezetenkénti érvelésben gyakran utaltunk érzékeny kapcsolódásokra. Napjaink családja nem a tanya elszigeteltségében él, sajátlagos funkcióit is csak úgy gyakorolja, ha igénybe veszi a szabadidő szolgáltatások, szabadidő-közösségek hatásrendszerét (sőt maga is alakítja ezeket). A jó iskola rendre visszautal a családi tapasztalatokra, kinyitja kapuit a kultúra, a sport, a rekreáció, a társadalmilag hasznos önkéntes tevékenység kínálatára – így készítvén fel az „életre”, így erősítve meg presztízsét a tudásközvetítés új világában. A szabadidős tér alrendszerei – bár az elszakadás, az „önálló lábra állás”, a saját identitás megtalálását segítik – nem működnek hatékonyan, ha nem építenek kapcsolatokat a családdal, az iskolával, óvodával. (A tapasztalatok arról szólnak, hogy a szervezeti integráció megannyi kockázattal jár.) S a médiahasználat, digitális világ is kölcsönös, folyamatos kapcsolatban áll a családdal, iskolával. A társadalmi, de sokszor a közösségi vagy személyes diszfunkció jele, ha valamelyik közeg „menedékhely”, menekülési útvonala, de az is, ha áthatolhatatlan erő.

Alább igyekszünk számba venni a fentebb elemzett „három és fél” szocializációs közeg páronkénti határait és egymásra hatását. Mindezzel nem azt akarjuk mondani, hogy ne fordulhatnak elő hármas kapcsolódások-egymásra hatások, de ezek tulajdonképpen levezethetők a páronkénti határterületekből.



5. ábra: A szocializációs közegek egymásra hatása

Áttekintésünk tehát a közegek kapcsolódásai határán kialakult hat kapcsolatot elemzi: a család-iskola, a család-szabadidős tér, a család-médiatér, az iskola-szabadidős tér, az iskola-médiatér, és a szabadidős tér-médiatér elemeket tartalmazza.

VII. 1. A család és iskola kapcsolódása

A család bemutatásánál utaltunk olyan „posztmodernizációs” jelenségekre, amelyek a család elsődleges és az iskola másodlagos szocializációs funkciói közti különbségeket elsősorban előbbi hangsúlyainak felértékelődésével az iskola „családiasabbá” formálásával kívánták megoldani.

A kanadai indiánok közösségi iskoláját egy ötvenhatos magyar „disszidens”, Lőrinczi Csaba – aki annak előtte a magyarországi görög polgárháborús emigránsok sajátos településén, Beloianiszban volt történelemtanár – szervezte meg. De a kilencvenes évek elején nálunk is megindult a szerveződés: a közösségi iskola-mozgalom élére a Soros Alapítvány állt, ám aztán az nem virágzott annyira, mint amekkora remény fűződött hozzá.

Ezen úgynevezett közösségi iskolának három lényegi eleme van. Az az intézmény léphet be a közösségi iskolák nemzetközi közösségébe, amelyik ezt a három elemet fel tudja mutatni:

- Elsőként civil – szülői – részvételt az iskola tulajdonlásában. Ebben a felfogásban tehát már az önkormányzati iskolafenntartás is elidegenedett, formalizálódó bürokratikus intézményfenntartás. A feltétel az, hogy az intézményhasználó civil – szülő, család, testvérbáty – valamilyen módon tulajdonosi, fenntartói jogokat érvényesíthessen az iskola működtetésében.
- A másik: a szolgáltatások között legyen olyan, amelyet az iskolával nem tanulói jogviszonyban álló emberek, a település polgárai is igénybe vehessenek. Ez bármi lehet – a nyelvtanfolyamtól a sakk-klubon át – nem csak tanulásra szerveződő szolgáltatás. Ugyanakkor be kellett iktatni az iskola pedagógiai programjába, megfelelő mértékben biztosítva a szolgáltatásokat.
- A harmadik elem: az az iskola léphetett be ebbe a körbe, amelyik igazolni tudta, hogy az iskola által nyújtott szolgáltatásokban reprezentatív módon

szolgáltatóként vesznek részt a szülők. Nem egyszerűen tanuló helyzetbe kerül a szülő az iskolában, ahol jobb-rosszabb élményei vannak, hanem a tanítva tanulok módszert alkalmazva a szülő lép tanítói helyzetbe. Az a szülő, aki az adott műveltségi anyagból biztosan többet, szuggesztívebbet, érzékletesebbet, gyerekekhez közel állóbbat tud, mint akár az arra a dologra felkent pedagógus.

Tiszafüreden például amikor a népmese vagy a fonó volt a téma környezetórán, Rózsika néni, a falu nótafája tartotta az adott órát. Ságújfalun pedig a faluszéli cigány teknővájó. Ebbe a programba az is belefér, hogy ha az elektromosságtan olyan ismeretei következnek a tanmenetben, amelyekből a tanárnéni bizony gyengébb, mert az izzót még ki szokta cserélni, de ennél tovább azért nem jut a praxisban, és éppen van az osztályban villanszerelő apuka, akkor azt az órát ő tartja. A lényeg, hogy szervezeten tanítói szerepbe lépnek a szülők. A szülő tehát nem azért megy be az iskolába szorongva, reszketve, hogy már megint az ő fiáról mit fognak mondani, hanem róla fogják mondani a gyerekek, hogy mennyire jó órát tartott a mama, papa.

A community school jellegzetes hazai változata a hetvenes évek közepén alakult ki Magyarországon, s általános művelődési központnak hívták. A hetvenes években a közművelődés hozta és dolgozta ki azt a programot, amit előtér-programnak neveztek aztán. Ez a szervezett és nagyon formális közösségekbe beépített kulturális tevékenység helyett a nyitott előtérben zajló tájékoztatási információs rendszer kultúráját hozta. Ma ugyanezt többcélú intézménynek nevezzük. A településen igénybe vehető, széles értelemben vett kulturális szolgáltatások nem korlátozódnak a tanulói jogviszonyra és a tantervekben kanonizált tudás közvetítésére, hanem aktuális kulturális szomszóságot elégítenek ki.

Ekkor született a játszóház is, amely nem úgy működött, mint néhány mai piaci játszóház, hogy amíg a babával játszanak az animátorok, addig az apuka sörözhet a presszóban.

Bár éppenséggel ez is belefér. Nagyon sok ÁMK-ban van presszó, akár kocsma is. Ahogy Varga Csaba és Kamarás István annak idején megállapította, a legfontosabb közművelődési intézmény a kocsma, ahol még van normális emberi interakció.

De a jó játszóházban ma is olyan programokat kínálnak, ahol a család valamennyi tagjának jut valamilyen foglalatosság, akár dramatikus játszóház, akár kézműves foglalkozás, vagy mind a kettő egyszerre. Ahol olyan helyzetbe kerülhetnek a szülők nemzedékének tagjai is, amelyben aktív tanító és nem teljesítménykényszerről számot adó szerepben lehetnek együtt a gyerekekkel. De ha teljesítményt adó vagy teljesítményt elváró a foglalkozás, akkor meg a tanulási folyamat intergenerációssága jelenhet meg.

A keceli ÁMK fénykorában a nyelvi laboratóriumban egymás mellett ült a tízéves gyerek, meg az apja, talán a nagyapja is. Az Én és a nagyapám című (ugyan szocreál) filmben Palotai Boris forgatókönyve mögött tulajdonképpen ugyanez a pedagógiai elv érvényesült. Gózon Gyula, aki a nagyapát alakította, beül az iskolapadba az unokája kedvéért.

A családi-iskolai nevelési szövetségekben a közösség, illetve annak intézménye is visszahat a család szocializációs közegére, segíti azok érvényesülését, s a családok is megőrizhetik, meglelhetik, megfogalmazhatják értékeiket, kultúráikat. Az intézmények, óvoda, iskola dolga ezek erősítése, egymás közti kultúráinak békés cseréje.

Már a XIX. század végén felvetődött a szülői munkaközösségek, szülői értekezletek innovációja. Magasabb együttműködési szintre emelte ezt – világszerte megannyi gyakorlattal – a „közösségi iskola”, a „community school” (vagy akár a település, akár lakótömb szabadidejét, művelődését öntevékenyen megvalósító „settlementek”, nyitott iskolák stb.).

Ugyanakkor az elsődleges és másodlagos közeg közti kapcsolatok szervetlensége megannyi szocializációs zavar forrása: ha az a bizonyos „anya” nem képes a tágabb társadalmi környezet számára megélhető-járható utakat biztosítani, károsul a személyiség, de legalább annyi kárt okoz, ha az óvoda, iskola (valami „magasabbrendű” értékrend, ideológia nevében) elutasítja-megtagadja-megszégyeníti az elsődleges szocializációban, a család fészkeiben megszerzett kompetenciákat. Mindkét esetre találni bőven példát. Így sokszor a harmadlagos szocializáció világában válnak vonzóvá társadalomellenes, deviáns értékek és kapcsolatok.

VII. 2. A család és a szabadidős tér kapcsolódása

Egyfelől azt mondjuk, hogy napjaink családjainak élete – benne szocializációs funkcióinak beteljesítése – megoldhatatlan lenne a szabadidős szolgáltatások, színterek nélkül, másfelől jeleztük, hogy a szabadidő alrendszerei (különösen a piaci alapon működőek) nem tudnának megélni a család mint fogyasztó nélkül.

A családok, szülők, nagyszülők gyerekeikkel, unokáikkal egyre szélesebb körben veszik igénybe mindazt a teret, amit igazándiból a „harmadlagos szocializáció közegként” tárgyalunk. Játsszótér, játszóház, bábszínház, uszoda, színház, „kakaókoncert”, mozi, gyerekkönyvtár, turistaház, üdülő, egyéb vendéglátóipari egység. A McDolnald’s-ban születésnapi zsúrt rendeznek csepp eleven Barbiknak és udvarlóiknak. De egy tradicionális falusi búcsú kocsmaudvari bálja sem a régi már. Ezek szinte hozzátartoznak egy-egy család kulturális identitásához, kinek a kocsmaudvar, kinek a pláza cukrászdája! A választás persze „szabad”. Ellentétben a másodlagos szocializáció közegeivel, ezen eszköz-, és hatásrendszer használatában ideológiai és kulturális kényszerek nem működnek. Minden család a maga képére – szükségletei, vágyai és erőforrásai arányában – sajátítja ki magának e tereket, illetve építi be az elsődleges szocializáció funkciógyakorlása közé.

Egy pillanatra visszatérve a történelemhez: a fonó, a tollfosztó, a táncház, az aprók táncházának „üzemmódja” más volt, ott a helyi társadalom íratlan etikettje „írta elő” a benntartózkodás lehetőségeit. (A Szigetközben például legényavatás előtt kocsmába be nem léphetett az ifjú, de a XX. század elején a „Polgári olvasókörbe” dunántúli falvakban csak meghatározott életkor után,

„ajánlóval”, pártfogóval vehetett részt a tudásvágyó kamasz. Nem beszélve az udvarlás szigorú szabályairól: a „kitáncolás” kínos megszégyenítése volt e nemkívánatos báli látogatónak.)

Mégis különbséget kell tennünk a családok által felhasznált szabadidő, szabadidős szolgáltatások és a felnövekvő nemzedék szabad idejének felhasználása között. Míg előbbi asszimilálja a család – értékrendjéhez, szokásaihoz, lehetőségeihez, erőforrásaihoz alkalmazkodóan –, addig az ifjúsági szabadidő lényegi eleme az identitás kereséséből, értékválasztásból adódó szabad orientáció, szabad részvétel, a választás élményének megélése. Ennek megfelelően mégiscsak teszünk funkcionális különbséget, hiszen szocializációs szempontból mégis csak más az, amikor az iskolát délben, délután elhagyják a fiatalok, s magukra maradnak döntéseikkel. (Tudjuk, hogy e döntésekben mekkora volt a család látens befolyása - akár konform, akár lázadó módon.)

VII. 3. Az iskola és a médiatér kapcsolódása

Tömegek haladják meg tehát korábbi kulturális, társadalmi státuszukat, s az egyének mellett a helyi közösségek is a világhálóra léptek (gondoljunk csak a tematikusan szervezett hírlistákra, weblapokra, blogokra, de akár a social-networkok csoport-accountjaira is). A hálózati lét tehát nem pusztán egyéni akció, hanem közösségi, társadalmi mintázat is. Emellett a számítógépes tevékenységekben csaknem kizárólag primer motivációról van szó „melyekről az iskolák csak álmodnak” (V. Pók, 2011). Kísérletek szerint a számítógépet intenzíven használók információfeldolgozása felgyorsult, miközben az információk észlelésének és szelekciójának minősége nem romlott(!).

Úgy tűnik van realitása annak a gondolatnak, hogy az interneteszközök segítik az esélyegyenlőség megvalósulását. A származás, kor, nem, végzettség, anyagi helyzet, településtípusra alapozott úgynevezett Digital Divide Index (DIDIX) szerint ugyanis a digitális megosztottság (digitális szakadék) érezhetően (és számottevően) „csökkent, az életkor, településtípus és régiók szerint [...], de a kor és az iskolai végzettség, azaz a digitális megosztottság klasszikus jellemzői továbbra is lényeges szerepet játszanak, míg a nem egyre kevésbé számít” (Székely-Urbán, 2008). Így tehát azt is elmondhatjuk, hogy az információs forradalom, illetve az ennek kapcsán az információhoz jutás kiegyenlítődése a bourdieu-i reprodukciós funkció helyett, illetve mellett a mobilizációs funkciónak is esélyt ad. A hozzáférhetőséggel a társadalmi tőke nemcsak hogy demokratizálódik, de fogalma is új lesz. A tudás illetén társadalmazásával az iskola sem marad meg kizárólag a bourdieu-i uralkodó osztályok rejtett reprodukciós terének (felsőfokú intézmények, oktatási expanzió, stb.), – ugyanakkor az is igaz, hogy a digitális szakadék dimenziói a korábbiak mentén alakulnak, azaz, aki hátrányos helyzetű a „való világban” jó eséllyel akként indul a digitális térben is.

„Az információs társadalom keretrendszerében hátrányos helyzetűként azonosítható társadalmi csoportok más dimenziókban is hátrányos helyzetűnek bizonyulnak. Számos kutatás megerősítette azt a felismerést, hogy a digitális egyenlőtlenség a hagyományos egyenlőtlenségek mentén termelődik, és tovább növeli ezeket. Az IKT eszközökhöz kapcsolódó tudás hiánya mindenképpen hátrányként jelentkezik más dimenziókban, például a munkaerőpiacon. Ezenkívül létezhet közvetett hatás is: ez az elmélet arra a gondolatra épít, hogy az infokommunikációs eszközök alkalmazási készségei és az alkalmazásban való jártasság a kulturális tőke részét képezi. Az IKT eszközök alkalmazásával egyúttal növekszik a kommunikációs potenciál, ami a társadalmi tőke növekedéséhez vezet. ... A vizsgált hátrányos helyzetű csoportok: nők, legalább 50 évesek, maximum általános iskolát végeztek, roma származásúak, szubjektív vagyoni helyzet alapján a depriváltak csoportjába tartozók, végül a községekben lakók. Az összesített érték 53-ról 65-re emelkedett (a magasabb jelzi az egyenlőbb eloszlást), amely jól mutatja, hogy mindent összevetve a digitális megosztottság, ha lassan is, de összességében csökkent az elmúlt években” (Székely-Urbán, 2008).

Az oktatás lehetőségeit a múltban nagyon behatárolta a rendelkezésre álló média szűk köre és az oktatás merev és kötött szervezeti rendszere (Papert, 1996). Az eddigi audiovizuális eszközpark (lemezjátszó, tv, videó, magnó stb.) iskolai felhasználása a hálózat megjelenéséig alig hoztak változást a tanórák és a tantárgyak hagyományos szerkezetében (Ely, 1980), szerepük gyakorlatilag mind a mai napig a kiegészítő szemléltetés (Szűcs, 1989), néhol a képi verbalizmusba torkollva. Bizonyos, hogy a technikai eszközök gazdagították az oktatást, nehezen kimutatható azonban az elsajátítás más minősége, s miután az egy főre jutó költségek az eszközök használatával igencsak megugranak, a felhasználás nem vált, nem válhatott általánossá (Szűcs, 1990). Amíg a tudás csak alig módosult nemzedékek alatt, addig az oktatás stabil tartalmakat és módszereket jelenthetett, mára azonban ez végképp elavult (Kupiciewicz, 1984), így a mai iskolaformákban az információátadás eleve hiányos és töredezett (Ely, 1980). Míg az ipari társadalmak oktatását a tények és szabályok, a megoldások osztálykeretekben történő tanítása, a zárt, tanári inspirációra elsajátított tudás jellemzi, amelynek forrása az iskola, a tanár, addig az információs társadalomban az egész életen át történő tanulás képességének és készségének, a kompetenciák, jártasságok, attitűdök kialakítása, a kiscsoportos, komplexen inspiráló tanulási környezetben a források és perspektívák tudáselemeinek integrációja játszik meghatározó szerepet (Komenczi, 1997). A hálózat tehát nem csak „még egy” audiovizuális eszköz, hanem a mindennapi életet és ismeretszerzést döntően meghatározó környezeti tényező, amely alternatívája az iskola hagyományos, akadémikus nyelvének, így az eszközök rejtett tantervként maguk is beépülnek az oktatási folyamatba. Az információszerzés új stratégiájával az iskola lehetőséget kapott a csaknem exponenciálisan növekvő információmennyiség miatt egyre „zsugorodó minták” elleni cselekvésre (Henchey, 1981), illetve a piaccal szembeni hátrány csökkentésére.

A világhálózat megjelenésével leomlani látszanak az iskola és az élet egyéb területén eddig állt falak (György, 1997). A kommersziális világ, illetve annak legdinamikusabb iparága jelenik meg az iskolában anélkül, hogy bárkinek ideje, vagy módja lett volna végiggondolni, hogy miféle előnyökkel, vagy/és hátrányokkal jár mindez. A kérdés csak

az lehet, hogy az iskola be tudja-e fogadni a virtuális világot, és az iskola megújul-e ennek hatására, vagy megmarad a klasszikus poroszos szerepfelfogásában. „Az iskola áll a határon: a .edu és a .com határán” (György, 1997). S eképp az információdömpingben az iskola szerepe már nem az információ mennyiségének, hanem annak minőségének, hitelességének biztosítása, az iskola joga és kötelessége az általa továbbított információk garantálása (György, 1997).

A hagyományos, elsősorban könyvekre épülő rendszerezett tudás és az újszerű, informális (sok helyen szituatívnak nevezett) ismeretszerzés között alapvető különbséget kell tenni (Czeizer, 1997). Míg a nyomtatott könyvet általában lineárisan, azaz elejétől a végéig olvassuk passzív, követő befogadóként, addig az újfajta üzenetközvetítő a világhálózat – illetve annak egyik lényegi eleme a hyperlink – lehetőséget ad arra, hogy az információs egységek ne lineárisan kapcsolódjanak egymáshoz, amely jobban hasonlít a kultúra nem lineáris voltához, sok helyen egymásba gabalyodó jellegéhez. Az így szerzett ismeret a formális tantervekből kimaradó kapocs lehet az oktatás és az oktatáson kívüli világ között (Czeizer, 1997).

VII. 4. A család és a médiatér kapcsolódása

Ha a média felől nézzük, akkor szembetűnő, hogy milyen hamar rátaláltak a nagy szolgáltatók a családi műsorra. A családdal való együttműködés szándéka dolgozik az „erőszak-chipek”, gyerekzárak kimunkálásakor. A média másképpen is „besegít”, általa létrejött a „képes villanypásztor”, a villódzó családtag, amelyik mesélő nagymama, beszélgető anyuka helyett tartósan maga elé ülteti – egészen megdöbbenően korai életkorban – a gyerekeket. A vásár persze kettőn áll. Vannak családok, amelyek „vevők” erre a partnerre, sőt még az erőszakos vagy erotikus jelenetek kikapcsolását sem igénylik („hadd tanuljon a gyerek”). Egyebek közt éppen ez a televízióhasználat járult hozzá a „gyerekkor halála” elnevezésű, másutt tárgyalt jelenséghez.

Mindezzel együtt igen fontos szerepet tölt be a média, nem szerencsés csupán a torzító jelenségekre figyelni: segít abban is, hogy a családok közti társadalmi különbségek ne legyenek szakadékot teremtő műveltségbeli különbségek is: tengerparti nyaralásra nem jutó családoknak is lehet tenger-élményük, nehezebben olvasók juthatnak irodalmi élményhez. Másképp fogalmazva: különböző családi kultúrák közti kommunikáció, közös nyelv hatékony kialakítója is lehet a média, egy-egy nagy nézettségű műsor sokáig tematizálja a közbeszédet. Hovatovább a globális műsorszórás mellett rendre felbukkannak a „közösségi televíziózás” sikerei, melyek megnyújthatják a „természetadta közösségek” értékközvetítő szocializációs hatását.

Hasonlóan kétélű eszköz az internet: ne csak a gép előtti „magányos gyerekek” szomorú képét lássuk, hanem a kapcsolattartás-kapcsolatteremtés megannyi új személyes formáját. (Néprajzosok már gyűjtik az SMS-en küldött újévi jókívánságokat, hálózatkutatók elemzik az internetes kapcsolatokat.). Emellett a média közvetlenül diktál viselkedési mintákat: ápolt testet, beszédmódot, korszerű eszközöket.

VII. 5. Az iskola és a szabadidős tér kapcsolódása

Korábban mint ellentmondás került említésre az iskolai diszkó, hiszen a két szocializációs közeg közti feszültségre, a választhatóság és a kötelezettségalapú terek eltérő szabályainak ütközésére hívta fel a figyelmet. Szerepidegen a hatalommal rendelkező tanár szabadidős térben való megjelenése. Azért a kérdés nem ilyen egyszerű: a szabadidő tereinek konstruktív felhasználásához való útbaigazítás mára jórészt a másodlagos szocializációs közeg feladata. Annak a végtelen számú tereméből álló épületnek, amit a szabadidő jelent, jól tájékoztató előszobája, elő-tere az iskola. A probléma ott van, hogy ezt az iskola addigra, mire maga a választás lehetősége megjelent a fiatal életében, már meg kellett tegye. Ott és akkor már nincs mód a felkészítésre. (Gondoljunk csak a 2006-os zavargásokra: ott és akkor már nincs mód megtanítani fiataljainknak az érdekérvényesítés, véleménynyilvánítás legitim és nem legitim formáit. Ott és akkor már csak az utcaőr van.)

A hetvenes években – amikor még az „iskolatelevízió” kötelezően az órarendbe iktatott órákat jelentett – váratlanul végbement egy folyamat: a fehérköpenyes tudós-tanárokat a képernyőn (még a hírneves Öveges professzort is) rendre különös szereplők váltották fel: varázslók, garabonciások, bohócok. Jellegzetes szabadidő-figurák közvetítették az érdekes tudást.

VII. 6. A szabadidős és a médiatér kapcsolódása

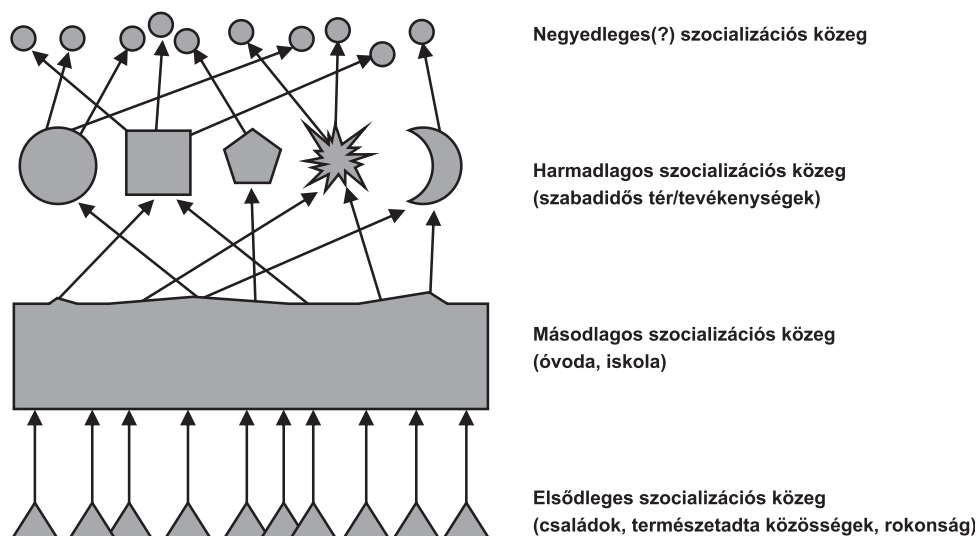
A szabad idős terek és a médiahasználat különbségeit a közösségi vs. egyéni használat különbözőségeként írják le a megfigyelők, s temperamentumuknak megfelelően kiáltanak farkast, húznak vészharangot az ember elmagányosodásáról. Valóban messze vannak már azok az idők, amikor egy-egy tehetősebb család nagyszobájában ültek össze a barátok egy-egy fontos médiaesemény megtekintésére, s ma már nincs művelődési ház, amely videóvetítéssel csalogatna tömegeket magához (ámbár a sportközvetítések kivetítése szórakozóhelyeken újra divatját éli). Napjainkban egy televíziós vetélkedő nyomán nem generálnánk Páva-körök százait. Ugyanakkor a tehetségkutató versenyek, sőt a valóságshow-k folyamataiba való beavatkozás élménye sokak számára a részvétel élményét jelenti (bár a televíziós társaságok szimbolikus részvételt kívánnak inkább). Egy kvízműsor győztese napokig téma még az osztályteremben is. Látjuk, hogy nagyobb hatás: a csillogó-villogó képernyőn át közvetített tudós előadó vagy népszerű celeb esetén, mint a kopottas „kulturházas” díszletek közt.

Az amatőr művészeti tevékenységre manapság óriási hatást gyakorol a média mintákat, divatokat termel (Lázár Ervin, Janikovszky Éva gyermekszínjátzsós sikerei nem jöttek volna létre tévéfilmjeik nélkül, de gondoljunk akár a Mindentudás Egyetemére). Az internet tekintetében a két tárgyalt szocializációs közeg viszonyában még kérdés, hogy az új technológia minőségi változást hoz-e, vagy csak felerősíti az eleve is tételezett szabadságprincípiumot.

VIII. ZÁRSZÓ HELYETT

VIII. 1. A szocializációs közegek rendszere

Ha az emberi társadalom fejlődését nézzük, akkor a „három és fél” szocializációs közeg nem csak keletkezés-történetében követi egymást, de egyben a maga sajátos működés-módjával jelen van korunk szocializációs mechanizmusaiban is (6. ábra).



6. ábra: A szocializációs közegek rendszere

A „premodern társadalom örökségének” őrzője voltaképpen az elsődleges szocializációs közegek köre, a családok, természetadta közösségek világa. A természetadta kisközösségekben felgyűlt kommunikációs, kulturális kompetenciák, értékek alapvető „üzemmódja” a hagyományozódás (a néprajz a „belenevelődés” fogalmát alkalmazza erre a történésre), s e közeg minőségeire a nagymértékű diverzifikáció jellemző.

Mégis a feladat egyértelmű: még a be nem illeszkedésre szocializálódó forradalmárjelölt is az esetek többségében megtanulja, hogy mikor illik meztelenül mutatkozni, s mikor nem, mi a büdösség és mi az illat, milyen köszönési konvenciók léteznek, mi a különbség az asztal és az ágy között, kik tartoznak a családhoz stb.

Ez ma már nem képes naiv egységében integrálni a társadalmi létben eligazodáshoz, „befészkeléshez” szükséges funkciókat, ugyanakkor egy pluralista társadalomban e hagyományok tartalma és közvetítési módja tekintetében csak a szembeszökően deviáns megoldások részesülhetnek elítélő szankcióban. Az elsődleges szocializációban mindezzel együtt domináns az elemi, mondhatni antropológiai képességek, kódok, ismeretek, tájékozódási pontok elsajátítása. A családok kulturális elvárásai és küszöbei jellegzetesen különbözőek.

Manapság sokan írják le atomizálódásként az ipari társadalom utáni világot, a panellakások képernyő-világította celláiban magányos csoportok élnek, a kapcsolatok nem emberi kapcsolatok, a szerepek uralkodnak el felettük: vezető-beosztott, vevő-eladó, irányító-irányított, szolgáltató-kliens stb. A munka világának, a város (a polisz) életének – a „politikának” nincs szüksége társas együttlétekre. Hányan leírták ezt a negatív utópiát! S hány figyelmeztető műalkotásban bukkantak fel közösségteremtő hősök – nemegyszer egyébként éppen gyerekek (Leonhard Frank híres, a II. világháború után született regénye, a Jézus tanítványai a klasszikusa ennek a műfajnak). Sokszor éppen a művelődési tevékenységek sora, sőt maga az iskola kerül a kapcsolatteremtés, a közösségteremtés középpontjába.

Az urbanizáció, majd a globalizáció bírálói szerint a társadalom atomizálódik, megroppannak az összetartó hálózatok, s a visszavonulás sejtjei a családok lehetnek. A pozitív válaszok (néhol utópiák) a családok fontosságának megőrzésével mégiscsak a családok és a helyi, regionális közösségek – és intézményeik – organikus kapcsolódásában látják, keresik a megoldást. Mindkét eset a családra mint bástyára/utolsó mentsvárra tekint.

A „modern ipari társadalom örökségének” tekintjük ebben a felfogásban a másodlagos szocializációs közeget, az iskolát (az óvodát, kollégiumot, az intézményrendszer részeként működő más intézményeket, pl.: gyermekvédelem rendszere), e közegeben megy végbe a családi, kisközösségi kultúrák szükséges – olykor szükségletek feletti – (többnyire) nemzeti szintű homogenizációja.

A másodlagos szocializációs közegeben teljesedik ki a kíváncsú, kíváncsúnak tartott homogenizálódás. Aa „társadalom” nevében fontos megtanulandó üzeneteket kell megtanulni az értékek, tudások, képességek általánosnak tartott, „elvárt” prioritásairól. Az óvoda, iskola, gyermekotthon, kollégium, ad abszurdum: fiatalkorúak börtöne e cél szolgálatába állítja energiáit. Vannak kudarcok persze, s vannak „ellenállók”, ellenkulturális lázadások a „nyolcéves háború” (Karácsony, 1942) jegyében, de ennek is csak akkor van értelme, ha a lázadó tudja, mi ellen lázad.

A „harmadlagos szocializációs közeg” a jelen jelensége, a posztmodern, poszt-indusztriális, pluralista társadalom velejárója. A harmadlagos közegeben újra a diverzifikáció teszi a dolgát, hiszen a szabadidő nem egyszerűen kötelelességektől mentes idő, hanem lényegi jegye a szabadság. A megelőző szocializációs közegeken jól-rosszul

keresztülhaladt egyén identitásának, identitásainak megfelelően – de mindenképpen közvetlen-direkt (akár ideologikus) hatalmi befolyásolás nélkül keresi fel azokat a csoportokat (intézményeket, szolgáltatásokat, szervezeteket), melyekkel jól-rosszul, boldogan-kevésbé boldogan, de boldogságra törve azonosul, s „csiszolja” társadalmi mivoltát, tetőzi be a fajára jellemző „szocializációs parancsot”. S hát persze ezen-közben is folyamatosan – szabadnak élve meg magát – választ, vált, keres, visszatér, tagad, behódol, vállal stb. De ezen szocializációs minták diverzitása immár követhetetlenül gazdag, az egyén ebben a vonatkozásban (is) felelős önmagáért, s e felelősség rejt magában, hogy ez mennyire jelent másokért (is) viselt felelősséget. A szabadság e közeg jellemzője, s a leghatékonyabb, szabadsággal telített iskolai szocializációtól is különböző világok ezek. Létmódja, hogy több alakban, méretben, formációban létezik. A szabadidős közegek elemei nem lineárisan sorakoznak egymás mellett, hanem életszerű, árnyalatokban gazdag átmenetekben. Az is sajátossága, hogy a szabadság élménye együtt járhat kényszerek rendjével is. Akkor is, ha a közösség teremtette szabad társulásban szokatlanul erős normák érvényesülhetnek (lásd pl.: a Gittegylet szabályrendszere), de akkor is, ha az intézményrendszer valójában manipulál ezzel a szabadságélménnyel („Úgy érezte, szabadon él” – volt pár évtizede az egyik első hazai drogos szociográfia emlékezetes címe). A posztmodern társadalmakban sokféleképpen árnyalt tér jön létre, dinamikus változásokban követve és részben gerjesztve-létrehozva az igényeket. Közösségi öntevékenység-kisközösségi eredet, intézményesülés-piacosodás a jellegzetesség a szabadidős térben, ahol a szocializációs tudatosság végképp rejtett (egyes kivételes esetekben azonban mégiscsak brutálisan direkt, az adott fogyasztásra már-már a függőségig szólítóan). Mindezzel együtt mégis a szabadság világa, a külső beavatkozástól, irányítottságtól való mentesség az alapvető a működésmódban. A különböző identitások lényegében mások, mint a primer szocializációs közegek veleszületett identitásai: itt választásként élheti meg az egyén identitását, városi fiatalként falukutatóvá, táncházassá válhat, ateista nevelkedéséből vallásossá (és viszont), származástól függetlenül csatlakozhat valamely nemzeti kisebbséghez, vagy éppen önként „megszabadulhat” kisebbségi identitásától, akár szexuális másságot vállaló közösséghez tartozónak vállalhatja magát. A harmadlagos szocializációs közegek aktív aktorai – legyenek kortárs-önkéntesek, vagy szakképzett animátorok – nincsenek pedagógiai felelősség híján. Segítő szakemberként bátorítják az új nemzedék tagjait identitásuk keresésében, érdeklődésüknek, tehetségüknek megfelelő orientációt biztosíthatnak. Legyenek akár kocsmárosok, diszkósok, fesztiváligazgatók, ifjúságsegítők, művelődésszervezők, karmesterek, csoportvezető koreográfusok, edzők, túravezetők, cserkészparancsnokok, úttörővezetők stb. segítő attitűdjük „társadalmi megbízatásból” származik, és akkor érvényesülhet eredményesen és hatékonyan, ha alapjában mentes a kötelezés gesztusaitól, és jobbra mentes a tanítói szerepviselkedéstől.

A negyedleges szocializációs közeg létét magunk is kérdőjelek közt írtuk le. A médiatér szocializációs funkcióira elméleti magyarázatunkul szolgál az „atomizált társadalom” negatív utópiája, de a „hálózatosodó társadalom” bizakodó jövőképe is. A képernyőn és a klaviatúrákon keresztül mégis szocializációs üzenetek cserélődnek – a szabadság élménye joggal végtelen, de a manipuláció hatalma is az. A nemzedékek egymásutánjában „mindig minden újrakezdődik”. Az X, Y, Z nemzedékek családi nevelési szokása-

iról még kevés az adatunk, bizonyára a „leendő negyedleges szocializációs közegben” szerzett tapasztalatok, kompetenciák majd tükröződnek értékeikben, hagyományaikban is.

A jelenséghez az is hozzátartozik, hogy a szolgáltatások (és a mögötte rejtőző, deklarált értékek, világképek, csoportidentitások) – intenzíven leszivárognak a családból, az óvoda és az iskola világába is. S a fejlett szabadidős- és médiaterű társadalmak nem csupán családi világa nyitottabb, hanem iskolája is.

VIII. 2. További szocializációs közegek?

Ahhoz, hogy újabb szocializációs közegre leljünk, mindenképp sajátos szabályrendszerű ágenscsoportot kell találjunk. Bár lehetséges, hogy van további ilyen sajátos szabályrendszerrel rendelkező szocializációs ágens (pl.: a hivatali ügyintézés rendszere), és hatásait–szabályrendszerét tekintve nem is zárható ki ezen „kötelezettség-mező” mint szocializációs közeg léte, de ha a hatókör követelményét ki is meríti, az idő–intenzitás követelményét (még ha az ott töltött időt sokszor hatványozottan is érzékeljük), semmiképp (az internet előretörésével, illetve az ottani e-szolgáltatások terjedésével ez a mennyiség is remélhetőleg egyre szűkül). Nem elég, hogy ezen elemek össz-időmennyisége nem túl magas, tulajdonképpen az itt értelmezhető tevékenységek más közegekhez is kapcsolódhatnak (éves tüdőszűrés mint munkaegészségügyi, pályaaalkalmassági vizsgálat; születési anyakönyvi kivonat kiváltása, vagy erkölcsi bizonyítvány az egyetemhez; közszolgáltatókkal való ügyintézés stb.).

De hasonló hatóerő probléma van a sorkatonai szolgálat megszűnésével a katonasággal mint ágenssel is. Korábban önálló szocializációs ágensként volt értelmezhető a társadalmak férfi tagjai számára meghatározó ezen elfoglaltság, de a kötelezettség megszűnése e kérdésfeltevést „történelmi” dimenzióba helyezte, hiszen bár a sajátos szabályok és az idő-intenzitás követelményét kielégíti, de már nem tesz eleget a hatókör követelményének (nem majd’ mindenki számára ható ágens).

Nem zárható ki természetesen, hogy a változó társadalomban, ahol szocializációs ágensek jelennek meg, alakulnak át és tűnnek el, egy-egy ágens szintetizáló szerepre, szocializációs közeg mivolta tegyen szert, azonban jelenlegi tudásunk szerint mindhárom feltételünknek megfelelő ilyen újabb ágens nem találtunk. Azt mondhatjuk, hogy a korábbi oldalakon bemutatott, elemzett három és fél szocializációs közeget tudtuk azonosítani.

VIII. 3. Berekesztés

Arany János versével kezdtük kalandozásunkat. Talán többen ismerik gyerekköltőink vállalkozását: játékból mai nyelvre, mai helyzetre írni át a magyar költészet klasszikusait⁷⁴. A változások tükréként és némi önirónikus szándéktól vezérelve olvassuk el Lackfi János modernizált családi körét.

⁷⁴ Apám kakasa címmel jelent meg ebből kötet 2009-ben.

Lackfi János: Zsámbéki kör

Este van, este van, zsebong az egész ház,
(- Bejöjjön? Ne jöjjön?) A homály kinn bénáz.
Meglocsolva a kert, dolgozhat a vakond,
Egyik túrás mozog, látni az ablakon.
Vagy tán csak a sötét játszik a szemünkkel,
Az előbb a sufni, most a bokor tűnt el.
Az egészset mindjárt egy óriás befalja,
Gyomorkorgás-formán kél a tücsök hangja.

Teraszon egy ketrec, benne nyúl motoszkál,
Tudja, hogy Johanna répahéjat hoz már.
Féltékeny a Bogács, nem is marad nyugton,
Ám kap egy kis répát, csámcsog rajt, mint húson.
Fészekből kiesett tollgombóc-fióka,
Benn a nagyszobában trónol reggel óta,
Ágnes etetgeti léggel meg tojással
Büszke, mert anyuka lett belőle mára.

Mint dobócsillagok, denevérhad röpköd,
Égre láthatatlan ultrahangot köpköd.
Az előszobában sok iskolatáska,
Még aki akarna, sem léphetne másra.
Hiába civódik sok gyerekkel anyja
Cuccait mindegyik folyton szertehagyja.
Anyai kérésre hümmögve rábólint,
S elfelejti gyorsan, még nem ér ajtóig.

Simon a meséit asztal mellett ontja,
Ámulva hallgatja Margit és Dorottya.
Fura jármű-szemlén járt a fiú tegnap,
Beszédében most is kerekek forognak.
Guruló koporsó, torta, budi, medve,
Kormánnyal, motorral mind fel volt szerelve.
Nekiiramodtak dombnak és lejtőnek,
Apró darabokra sokan összetörtek.

Számítógép a Föld, van rajta egy nagy lyuk,
Képernyőnek hívják, azt bámulja apjuk.
Hottentotta nyelven nézi a szótárat,
Kap sok üzenetet, szeme könnybe lábad.
Tölti a honlapot, fordítja a verset,
Nyüstöli a nyelvet, a főttest s a nyersét.
Fülig elmerülve virtuális vízben
Szövegben lubikol, hét határon innen.

Papírt kunyerálni most beszalad Ágnes,
Munkából kihúzza apját, mint a mágnes.
- Nem ingyen a papír, ára van ám annak!
Papír-vám fejében nagy puszik csattannak.
Sarlóját felveszi végtére a gazda,
Még el-el turkálgat hegyével a gazba,
Keservesen látja, hogy sok van még hátra,
Se vége, se hossza ez a betűtábla!

Aztán nagy sóhajjal kapcsolván a gépet
Munkából hazatér, agyából kilépked.
Eddigre a lányok már süteményt sütnek,
Az arcuk kipirult, a térsza most sül meg
A sütő mint tárló, úszik aranyszínben,
S mint egy múzeumban, világít a kincs benn.
Némi noszogatás kell a terítéshez,
Ha kés van, nincs villa, s nincs tányér, ha kés
lesz.

Ha megvan már minden, a sót hova tették,
Kinél lehet a vaj, paradicsom lesz még?
Múlatják az időt efféle kérdések,
Cincognak a villák, csattognak a kések.
Mondják, magyar nem szól, míg nincs hasa telve.
Hogy ez ma nem így van, bizony nagy szerencse.
Mert míg megtömődnek lassanként a gyomrok,
Töltik a levegőt beszédek és gondok.

Ki-ki elszidja itt a tanárt, diákot,
Szívéről legurít sok követ, nagy átkot,
Mire mindannyian jól bevacsoráznak,
Leeresztik minden bajuk, mint egy kádat.
Próbál más fejében ki-ki tenni rendet,
S mert ezt más nem hagyja, összeveszekednek.
S ha a huzakodás a plafonig ér fel,
Szülők boronálnak széles gereblyével.

Felugat a kutya. - Ki jön ilyen este?
Ládával, vödörrel ez Bokodi Eszter!
A vödörben eper, a ládában meg meggy,
Ajándékként hozza, a kertjükben termett.
Sajnálja fán-bokron látni ott rohadni,
Gyermekeik nagyok, nem fogy el már annyi.
Úgyhogy a gyümölcssel, máskor meg zöldséggel
Beállít nemegyszer, hinti nagy bőséggel.

A vén szomszédasszony, ki van másfél mázsa,
Ekkor nyitja száját esti káromlásra.
Közben a család a szobát csendesíti,
Villanylepel helyett sötétet teríti.
Magukat gyertyákkal árny közé beássák:
A szoba nagy bárka, jöhet az imádság.
Szavakból híd épül, járni lehet rajta,
Énekekkel lépdelnek át a túli partra.

Jó későre jár már, mars mindenki ágyba!
Még most következik néhány mini-dráma.
- Ki mosott már fogat, haját, kezét, mindent?
Holnap korán keltek, ne olvasd a könyved!
A számítógéped kapcsold ki, fiacskám!
Kicsiknek lesz mese, de alvás jön aztán!
Tücsök darálja most a mákos sötétet:
Álmodt termelgetnek az agy nevű gépek.

IX. IRODALOMJEGYZÉK

- AHLERS, D: *News Consumption and the New Electronic Media*. The Harvard International Journal of Press/Politics 11(1), 2006
- ANDORKA RUDOLF: *Bevezetés a szociológiába*, 2006, Budapest
- ANYISZIMOV, A. F: *Az ősközösségi társadalom szellemi élete*. Kossuth Könyvkiadó, 1981, Budapest
- AZZOPARDI–FURLONG –STALDER: *A sebezhető ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, munkavállalásban és a szabadidőben*. Belvedere Kiadó, 2003, Szeged
- B. GELENCSÉR KATALIN: *A tudás, a megismerés és a társas megértés öröme*, Osiris Kiadó, 2004, Budapest
- BÁBOSIK ISTVÁN – TORGYIK JUDIT (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Eötvös József Könyvkiadó, 2009, Budapest
- BÁBOSIK ISTVÁN. *Neveléstudományok*. Osiris, 1999, Budapest
- BAGDY EMŐKE: *A csoport specifikus hatótényezők: a csoportdinamikai történetek*, in: Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény, Veszprémi Egyetemi Kiadó, 1994, Veszprém
- BAJOMI-LÁZÁR PÉTER: *Manipulál-e a média*, Médiautató, 2006, http://www.mediakutato.hu/cikk/2006_02_nyar/04_manipulal-e_a_media
- BÁLINT MÁRIA – GUBI MIHÁLY – MIHÁLY OTTÓ: *A polgári pedagógia radikális alternatívái*, Tankönyvkiadó, 1978, Budapest,
- BÁNFALVY CSABA (szerk.): 2008: *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogvatartottak iskolai és társadalmi integrációjáról*, ELTE Eötvös Kiadó Kft., 2008, Budapest
- BARABÁSI ALBERT-LÁSZLÓ: *Behálózva*, Magyar Könyvklub, 2003, Budapest
- BAUER BÉLA – LAKI LÁSZLÓ – SZABÓ ANDREA (szerk.): *Ifjúság 2000 Gyorsjelentés Nemzeti Ifjúságkutató Intézet*, 2001, Budapest
- BAUER BÉLA – SZABÓ ANDREA: *Ifjúság 2004 Gyorsjelentés. Mobilitás*, 2005, Budapest

- BAUER BÉLA – SZABÓ ANDREA: *Ifjúság 2008 gyorsjelentés*, Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, 2009, Budapest
- BERÉNYI ESZTER: *Ifjúság, iskola, oktatás*, in: Civil Ifjúsági Jelentés 2006-2007, Új Ifjúsági Szemle 19-20, 2008, Budapest,
- BERLIN ISAAH: *A szabadság két fogalma*, in: Négy esszé a szabadságról, Európa Könyvkiadó, 1990, Budapest
- BERNE, ERIC: *Emberi játézmák*. Gondolat, 1987, Budapest
- BERNSTEIN BASIL: *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*, in: Társadalom és nyelv, Gondolat Kiadó, 1975, Budapest
- BESSENYEI ISTVÁN: *Világháló és leépítés*, in: Educatio, 1997/4
- BÍRÓ ENDRE: *Ifjúság és jog*, in: Nagy Ádám: Ifjúságsegítés, probléma vagy lehetőség az ifjúság, Belvedere-Új Mandátum-Palócvilág, 2007, Budapest-Szeged
- BÍRÓ ENDRE: *Jog a pedagógiában*. Pedagógus-továbbképzési módszertani és információs Központ KHT – Jogismeret Alapítvány, 1998, Budapest
- BODÓ CSANÁD: *Nyelvi szocializáció és nyelvi tervezés a moldvai magyar–román kétnyelvű beszélők közösségeiben*. adatbank.transindex.ro/html/cim_pdf436.pdf
- BODONYI EDIT: *Modern alternatív iskolák*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2012.
- BODONYI EDIT – BUSI ETEKA – HEGEDŰS JUDIT – MAGYAR ERZSÉBET – VIZELYI ÁGNES: *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*, Család, Gyerek, Társadalom, Bölcsész Konzorcium, 2006, Budapest
- BOGDÁN PÉTER: *Innovatív törekvések a romaoktatásban*, in: Bodonyi Edit: Modern alternatív iskolák. ELTE Eötvös Kiadó, 2012, Budapest
- BORECKZY ÁGNES: *A szimbolikus család*. Az értelmezés idejének és terének kiterjesztése. Gondolat Kiadó, 2004, Budapest
- BOURDIEU, PIERRE: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, 1978, Budapest
- BÖHNISCH, L.: *A gyermek- és ifjúságkor szociálpedagógiája*, in: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk): Szociálpedagógia. Budapest: Osiris 367-390, 2003
- BRUCE CHRISTINE SUSAN: *Division of Information Services*, Griffith University, 1994/Sept., <http://www.gu.edu.au/gwis/ins/infolit>
- BUCKINGHAM, DAVID: *A gyermekkor halála után*. Felnőni az elektronikus média világában. Helikon Kiadó, 2002, Budapest
- CASTELS, MANUEL: *Az információ kora: Gazdaság, társadalom és kultúra* I. kötet: A hálózati társadalom kialakulása, Gondolat-Infonia, Budapest, 2005
- CHERFAS, JEREMY – LEWIN, ROGER: *Nem csak munkával él az ember*. A nem létfontosságú tevékenységek. Gondolat, 1986, Budapest
- COLE, MICHAEL – COLE, SHEILA R.: *Fejlődéslélektan*, Osiris Kiadó, 1997, Budapest

- COMENIUS, JOHANNES AMOS: *A látható világ*, Helikon Kiadó, 1959, Budapest
- COOMBS PH.H: *Az oktatás világválsága*, 1971, Budapest
- CZAKÓ ÁGNES – SZÁNTÓ ZOLTÁN: *Iskola, szervezet, társas kapcsolatháló*, in Perjés István – Kovács Zoltán (szerk.): *Életvilágok találkozása, az iskola külső és belső világának interdiszciplináris vizsgálata*, Aula, 2002, Budapest
- CZEGLÉDI SÁNDOR: *Az ifjúsági nyelv szóhasználati jellegzetességei egy veszprémi felmérés tükrében*, Veszprémi Egyetem Angol Tanszék, kézirat
- CZEIZEL ENDRE: *Sors és tehetség*, Urbis kiadó, 2004, Budapest
- CZEIZER ZOLTÁN: *Játék és tanulás az Interneten*, in: *Educatio*, 1997/4
- CZETŐ KRISZTINA: *Összefoglaló áttekintés a hazai gyakorlatvezető mentortanár-képzésekről*, in M. Nádasí Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*, 2010, Buapest
- CSÁNYI VILMOS: *Társadalom és ember*. Universitas Pannonica. Gondolat, 2011, Budapest
- CSEPELI GYÖRGY: *Szociálpszichológia*, Osiris, 2006, Budapest
- CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY: *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*, Akadémiai Kiadó, 2010, Budapest
- CSILLAG FERENC – TAKÁCS ISTVÁN – TRENCSENYI LÁSZLÓ: *Hogyan szeressük a gyermekeket?* ELTE Eötvös Kiadó, 2011, Budapest,
- CSONGOR ANNA: *Közösségi részvétel ma és a jövőben*. Neveléstudomány és iskolakutatás 1987/3.
- CSUTORA MÁRIA: *Az ökológiai lábnyom számításának módszertani alapjai*, unipub.lib.uniconorvinus.hu/589/1/okolab_norveg.pdf
- DARVAS ÁGNES – TAUSZ KATALIN: *Gyermekszegénység*, Demos, 2006, Budapest
- DELORS, JACQUES (SZERK): *Oktatás – rejtett kincs*, a Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről, Osiris, 1997, Budapest
- DEMETROVICS ZSOLT – PAKSI BORBÁLA – DÜLL ANDREA: *Pláza, ifjúság, életmód*, L'Harmattan Kiadó, 2010, Budapest
- DIMAGGIO PAUL: *Kulturális tőke és iskolai siker*, in Róbert Péter (szerk) *Társadalmi mobilitás*, Új Mandátum Kiadó, 1998, Budapest
- DOHMEN, GÜNTHER: *Lebenslanges Lernen*, in Arnold, Rolf – Nolda, Sigrid – Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt, 2001, Bad Heilbrunn.
- DOYLE, CHRISTINA: *Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990*, Final Report to the National Forum on Information Literacy, Summary of Findings, 1992
- DUMAZEDIER JOFFRE: *Sociology of Leisure*, Elsevier Scientific Publishing, 1974

- DUPCSIK CSABA: *Magyar Virtuális Enciklopédia*, Szocializáció cikkszó, www.enc.hu/1enciklopedia/fogalmi/szoc/szocializacio.htm
- ÉBER MÁRK ÁRON: *Túl az élménytársadalmon-avagy az élménytársadalom másfél évtizede*, Szociológiai Szemle 2008/1
- ELIAS, NORBERT: *A civilizáció folyamata*, Fok-ta bt, 2004, Budapest
- ELLIOT ARONSON – ANTHONY R. PRATKANIS: *A rábeszélőgép – élni és visszaélni a meggyőzés mindennapos mesterségével*, Ab Ovo Kiadó, 1992, Budapest
- ELY, DONALD P.: *Napjaink tanulóinak két világa*, in: A közoktatás világproblémái, Gondolat Kiadó, 1985, Budapest
- ENDREY WALTER – ZOLNAY LÁSZLÓ: *Társasjáték és szórakozás a régi Európában*. Corvina Kiadó, 1986, Budapest
- ERIKSON, ERIK H.: *Gyermekkor és társadalom*. Osiris, 2002, Budapest
- FALVAY KÁROLY: *Ritmikus mozgás – népi játék*. OPI, 1988, Budapest
- FARKAS PÉTER, Új Ember, LXIII. évf. 16., 2007. április 22.
- FARKAS PÉTER: *Egymásba kapaszkodva (település és közösségfejlesztés a globalizáció korában)*, L'Harmattan, 2005, Budapest
- FERGE ZSUZSA: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága* Akadémiai Kiadó, 1976, Budapest
- FERGE ZSUZSA – GAZSÓ FERENC: *A közoktatási rendszer társadalmi funkciói és funkciózavarai* (p. 156-176.) In: Szociológiai szöveggyűjtemény, Kossuth Kiadó, 1986, Budapest
- FORRAY R. KATALIN – MOHÁCSI ERZSÉBET (szerk.): *A magyarországi cigány közösség az ezredfordulón* <http://portal.c-press.hu/200203201348/felmeresek-szakanyagok/eselyek-es-korlatok-a-magyarorszag-cigany-kozosseg-az-ezredfordulon.html>
- GABNAI KATALIN: *Színház és könyv*. Helikon Kiadó, 2012 Budapest
- GÁBOR KÁLMÁN (szerk.): *Társadalmi átalakulás és ifjúság*. Belvedere Kiadó, 2000, Szeged
- GÁBOR KÁLMÁN: *Társadalmi egyenlőtlenségek*, www.ifjusagsegito.hu/belvedere/tarsadalmi_egyenlotlensegek.pdf
- GÁSPÁR LÁSZLÓ: *Az iskolakérdés*. Okker Kiadó, 1999, Budapest
- GÁSPÁR LÁSZLÓ – KELEMEN ELEMÉR: *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*, Okker Kiadó, 1999, Budapest
- GAUL EMIL: *Ismerjük még diákjainkat?* Iskolakultúra 11-12, 2008
- GAZDA KLÁRA: *Gyermekélet Esztelneken*. Kriterion, 1982, Bukarest
- GÉCZI JÁNOS: *Vadnarancsok*. Szépirodalmi Könyvkiadó, 1982, Budapest
- GERGELY FERENC: *A magyarországi cserkészlet története*. Gönczöl Kiadó, 1999, Budapest
- GICZEY PÉTER (szerk.): *Settlement mozgalom Magyarországon*. Életfa Segítő Szolgálat Egyesület, 2007, Debrecen

- GIDDENS, ANTHONY: *Szociológia*, 2006, Osiris, Budapest
- GOMBOCZ JÁNOS – TRENCSENYI LÁSZLÓ: *Változatok a pedagógiára*. Okker Kiadó, 2007, Budapest,
- GYÖRGY PÉTER: *Iskola a határon*, in. *Educatio*, 1997/4
- HABERMAS, JÜRGEN: *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása*, Osiris, 1999, Budapest,
- HAGYMÁSY KATALIN: *A szabadidő-kultúra a személyiségfejlesztés szolgálatában*, kézirat
- HAHNER PÉTER: *100 történelmi tévhit, avagy amit biztosan tudsz a történelemről – és mind rosszul tudod*, Animus Kiadó, 2010, Budapest
- HALÁSZ GÁBOR: *Merre tovább az oktatási reformmal?* in.: *Merre tovább a magyarországi reformokkal?* Pénzügykutató Intézet, 2007, Budapest
- HEGEDŰS T. ANDRÁS – FORRAY R. KATALIN: *Az újjáépítés gyermekei – a konszolidáció gyermekei*, Magvető, 1989, Budapest
- HENCHY, NORMAN: *Az általános képzés koherenciája felé*, in: *A közoktatás világproblémái*, Gondolat Kiadó, 1985, pp. 55–78
- HERCZOG MÁRIA: *Család és iskola*, in. Szekszárdi Júlia (szerk.) *Nevelési kézikönyv nemcsak osztályfőnököknek*. OKI, 2001, Budapest
- HERCZOG MÁRIA: *Gyermekevédelmi kézikönyv*. KJK – Kerszöv, 2001, Budapest
- HERCZOG MÁRIA: *Ifjúság, bűnözés, devianciák*, in *Civil Ifjúsági Jelentés 2006-2007*, Új Ifjúsági Szemle 19-20, 2008, Budapest
- HERNÁDI MIKLÓS: *Családbomlás az ezredfordulón*. Akadémiai Kiadó, 2001 Budapest
- HUNYADY GYÖRGYNÉ – NÁDASI MÁRIA – SERFŐZŐ MÓNIKA: *Fekete pedagógia*. Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó, 2006, Budapest
- HÚVÖS ÉVA: *Megkondul a harang az óvodában*, Lektor Kiadó, 1991, Budapest
- HYMAN LINDA WOODS: *Big six basics– What is it?*, <http://edweb.sdsu.edu/edfirst/bigsix/basics.html>
- Ifjúsági turizmus stratégia*, Ifjúsági turizmus Magyarországon – I. rész, Turizmus bulletin XII . évfolyam 2. szám
- ILLICH, IVAN: *Deschooling Society*, Calder and Boyers, 1971
- ILONSKI GABRIELLA: *Képviselők és képviselet Magyarországon a 19. és 20. században*, Akadémiai Kiadó, 2009, Budapest
- JANCSÁK CSABA: *Az ifjúsági korosztályok*, in Nagy Ádám (szerk.) *Ifjúságügy, ifjúsági munka, ifjúsági szakma*, Palócvilág-Új Mandátum, 2009, Budapest
- Javaslat a cigány gyermekek és fiatalok oktatásának ügyében*, web.kvif.bgf.hu/.../20090910120101Z_Javaslat_a_cigany_gyermekek_es_fiatalok_oktatasanak_ugyeben.doc

- Juvenile Justice and the United Nations Survey on Crime Trends and Criminal Justice Systems: Crime and Criminal Justice Systems in Europe and North America 1995–2004*. HEUNI, 2008, Helsinki
- KALLÓS EDE: *Emberöltő (egy görög gyerek élete)*, in. Trencsényi-Váradi: Ókori görögök – mai gyerekek. Tankönyvkiadó, 1986, Budapest
- KÁLMÁN ZSÓFIA – KÖNCZEI GYÖRGY: *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*, Osiris 2002, Budapest
- KAMARÁS ISTVÁN: *Krisnások Magyarországon*. Iskolakultúra könyvek. 1998, Budapest
- KAMARÁS ISTVÁN: *Bensőséges bázisok* (katolikus kisközösségek Magyarországon), Országos Közoktatási Intézet, 1994, Budapest
- KARÁCSONY SÁNDOR: *A magyarok kincse*. Exodus, 1942, Budapest
- KARIKÓ SÁNDOR: *Az európai identitás*, Élet és Irodalom, 2009. április 17, www.es.hu/kereses/szerzo/Karikó%20Sándor
- KENISTON, KENNETH: *Az elkötelezetlenség*. Az elidegenedett fiatalok az amerikai társadalomban, in Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.] Ifjúságszociológia, Belvedere, 2006, Szeged
- KENYON, S.: *Internet Use and Time Use: The importance of multitasking*. Time Society 17 (2-3), 2008
- KERÉKGYÁRTÓ ÁLMOS: *Fogyamagyar*, www.hirszerto.hu/velemen/2005/7/1226_fogyamagyar
- Kid.Comm2 – a 8-14 éves gyerekek médiahasználati szokásai*, 2012, www.gyermekirodalom.hu/?p=2150
- KINCSEI ATTILA: *Metanarratíva vagy szupernarratíva az információs társadalom?*, kézirat
- KISS GABRIELLA: *A szabadidő-szociológia legújabb trendjei és aktuális problémái*, in: Idővonal, tanulmányok a társadalomtudományok köréből, Debrecen, kézirat
- KISS JENŐ: *Társadalom és nyelvhasználat*. Szociolingvisztikai alapfogalmak, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002, Budapest
- KNAUSZ IMRE: *Hálóba gabalyodva – a pedagógus esete a Facebookkal*, www.tani.tani.info
- KOMENCZI BERTALAN: *On-line, az információs társadalom és az oktatás*, Új Pedagógiai Szemle 1997. július–augusztus, <http://www.integrity.hu/oki/upsz/1997-07/>, <http://www.artpool.hu/hypermedia/bush.html>
- KOMENCZI BERTALAN: *Orbis sensualism pictus – multimédia az iskolában*, Iskolakultúra 1997/1.
- KÓSA ÉVA: *Amédiaszerepe a nevelésben*, <http://mindentudas.hu/elodasok-cikkek/item/88-a-m%C3%A9dia-szerepe-a-gyerekek-fejl%C5%91d%C3%A9s%C3%A9ben.html>
- KOVALCSIK JÓZSEF: *A kultúra csarnokai: a közösségi művelődés szinterei – utópiák, mozgalmak, társadalomszervezés: a művelődési otthonok kialakulása*, Serdián Kiadó, 2003, Budapest

- KOZMA TAMÁS: *A felsőoktatás expanziója*, http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/doc/expanzio.pdf
- KOZMA TAMÁS: *Bevezetés a nevelésszociológiába, a nevelésszociológia alapjai* Tankönyvkiadó, 1999, Budapest
- KÖRMENDY ZSOLT: *Koncertpedagógia*. Művészetek Palotája, 2008, Budapest
- KRESZ MÁRIA: *A hagyományokba való belenevelődés egy parasztfaluban*, Néprajzi Tanulmányok, 1949, Budapest
- KRISTON VÍZI JÓZSEF: *Homo Ludens Hungaricus*, Pont Kiadó, 2005, Budapest
- KRISTON VÍZI JÓZSEF: *Játék és idő*, in: Kriston Vízi József: Szalmabáb a kerékpáron. Néprajzi tanulmányok. Pont Kiadó, 2009, Budapest
- KUPICIEWICZ CZESLAW: *Iskola és tömegtájékoztatás*, in: A közoktatás világproblémái, Gondolat Kiadó, 1985, Budapest
- KUPICIEWICZ CZESLAW: *Napjaink iskolareformjai: tendenciák és viták*, in: A közoktatás világproblémái, Gondolat Kiadó, 1985, Budapest
- LAKI LÁSZLÓ: *A generációs reprodukció néhány jellemzője a magyar újkapitalizmusban*, in: Civil Ifjúsági Jelentés 2006-2007, Új Ifjúsági Szemle 19-20, 2008, Budapest
- LELOVICS ZSUZSANNA: *Egészségnevelés témájú online felületek (blogok, honlapok) tartalomelemzése*, in: Ollé János (szerk.) IV. Oktatás-Informatikai Konferencia. Tanulmánykötet. ELTE Eötvös Kiadó, 2012, Budapest,
- LORÁND FERENC: *Az emberi minőség tisztelése a komprehenzív iskolában*, Új Pedagógiai Szemle 2009. január
- LORÁND FERENC: *Bevezetés a pedagógiába*, Okker Kiadó, é.n., Budapest
- LORÁND FERENC: *Cui prodest? Az iskolai szelekció és néhány következménye* (1980), in Loránd Ferenc: *Értékek és generációk*. Okker Kiadó, 2002, Budapest
- LORÁND FERENC – PETÓ JULIANNA: *A nyelvi nevelés gyakorlata az egységes (komprehenzív) iskola első évfolyamain*, kézirat
- LORÁND FERENC: *Az ún. „hátrányos helyzet” fogalmáról és kezeléséről a közoktatásban*, in: *Értékek és generációk*. Okker Kiadó, 2002, Budapest
- LŐRINCZI CSABA: *A közösségi művelődés és közösségi iskolák létrehozásának lehetőségei*. Parola, 1992/4.
- MAKAI ÉVA: *Szétszakadt és meg nem font hálók*. Iskolai gyermekvédelem a 90-es években. Okker Kiadó, 1998, Budapest
- MARTON KLÁRA: *Beszédükben súlyosan akadályozott gyermekek iskolai oktatásának megoldatlan kérdései*, <http://text.disabilityknowledge.org/Beszed-Marton.htm>, 1999
- MCQUILL, D.: *A TÖMEGKOMMUNIKÁCIÓ ELMÉLETE*, Osiris Kiadó, 2003, Budapest
- MERKOVITY NORBERT: *Európai identitás. A netpolgárok válasza egy nem létező fogalomra*, in Nemzetiségi – Nemzeti – Európai identitás, Konferencia kiadvány

- MÉSZÁROS GYÖRGY: *Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés*. Iskolakultúra, 2003/9
- MIHÁLY OTTÓ: *Bevezetés a nevelésfilozófiába* Okker Kiadó, én, Budapest
- MIHÁLY OTTÓ: *Fordulat és pedagógia*, in: M.O. Az emberi minőség esélyei. Okker Kiadó 1999, Budapest
- MINTZ, JERRY: *Ping-pong story*, <http://www.demokratikusnevelés.hu/ping-pong.html>
- MORVA PÉTER: *Fiataloknak szánt komolyzenei ismeretterjesztés a rádióban – bevezetés az operák világába*, <http://www.parlando.hu/2011/2011-4/05-Morva.htm>
- MURÁNYI ISTVÁN: *Identitás és előítélet*, Új Mandátum Kiadó, 2006, Budapest
- MUSGRAVE P. W.: *The Sociology of Education*, 1979, Routledge, UK
- NAGY ÁDÁM (szerk.): *Ifjúságügy, ifjúsági szakma, ifjúsági munka*, Palócvilág-Új Mandátum, 2008, Budapest
- NAGY ÁDÁM (szerk.): *Civil Ifjúsági Éves Jelentés 2006-2007*, Új Ifjúsági Szemle 19-20
- NAGY ÁDÁM (szerk.): *Civil Ifjúsági éves Jelentés 2005*, Új Ifjúsági Szemle 13
- NAGY JÓZSEF: *XXI. század és nevelés*, Osiris Kiadó, 2002, Budapest
- NAGY RÉKA: *Digitális egyenlőtlenségek a magyarországi fiatalok körében*, Szociológiai Szemle 2008/1
- NAGY ZOLTÁN – SZENES GYÖRGY: *A számítástechnika hatása a személyiség fejlődésére*, Szak-képzési szemle, 1990/1
- NAHALKA ISTVÁN: *Oktatás és társadalom: bátrányos helyzet, esélyegyenlőtlenség*, in: Benedek András – Hunyady Györgyné (szerk.): *Az oktatás közügye. VII. Nevelésügyi Kongresszus. Zárókötet*. Magyar Pedagógiai Társaság, 2009, Budapest
- NAHALKA ISTVÁN (szerk.): *A komprehenzív iskola breviáriuma*. Komp Könyvek. Sulinova, 2004, Budapest
- NAHALKA ISTVÁN: *Túl a falakon*, Gondolat Kiadó, 2003, Budapest
- NAISBITT J – ABURDENE P.: *Megatrendek 2000*, OMIKK, 1997, Budapest
- NAISBITT J: *Megatrendek*, OMIKK 1988, Budapest
- National Forum on Information Literacy*, <http://infolit.org/>
- NÉMETH ANDRÁS: *A reformpedagógia múltja és jelene*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996. Budapest
- NÉMETH JÁNOS TIBOR: *Kört a kör köré*, www.tanitani.hu
- NÉMETH TIBOR: *Megatrendek 2.0*, <http://www.munkaugyiszemle.hu/megatrendek-20>
- Nemzetbiztonsági Hivatal*, www.nbh.hu/oldpage/bmenu6k.htm
- Nemzeti Ifjúsági Stratégia*, Új Ifjúsági Szemle 24, (<http://www.parlament.hu/irom38/09965/09965.pdf>)

- Népmozgalmi arányszámok*, Statisztikai tükör I/4; KSH gyorstájékoztató 2008; Népmozgalom 2007. január-december
- NGUYEN LUU L. A. – FÜLÖP, M. – GOODWIN, R. – GÖBEL, K. – MARTIN-ROJO, L. – GRAD, H. – BERKICS, M.: *Kínai bevándorló családok gyerekeinek integrációja és szociális támogatottsága*. Magyar Pszichológiai Szemle. 2009/64
- NOVÁK ZOLTÁN: *az európai identitás*, <http://www.meltanyossag.hu/files/meltany/imce/doc/ip-europaiidentitas1-090527.pdf>
- NYITRAI IMRE: *Marginalizálódás, kirekesztettség*, in: Civil Ifjúsági Jelentés 2006-2007, Új Ifjúsági Szemle 19-20, 2008, Budapest
- N. KOLLÁR KATALIN – SZABÓ ÉVA (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, 2004, Budapest
- OLIVIER DELCROIX (szerk.): *Összeesküvések könyve – Paranoid történelem*, Metropolis Media Group Kft, 2011, Budapest
- OLLÉ JÁNOS: *Egy tanulásközpontú oktatáselmélet vázlatja*. Iskolakultúra, XIII. évfolyam, 2003/4
- OLLÉ JÁNOS: *A digitális nemzedék tanulási stratégiájának változása és az online eszközhasználattal kapcsolatos összefüggések*, in: Hegedűs Judit, Kempf Katalin, Németh András (szerk.) *Közüoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai*. XI. Országos Neveléstudományi Konferencia: program és összefoglalók, MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest
- P. MIKLÓS TAMÁS: „Ifjúsági szerveződések évszázada!” – *Gyermek- és ifjúsági szervezetek a XIX-XX. századi Magyarországon*, Új Pedagógiai Szemle, 1997/3
- PAPERT, SEYMOUR: *The Connected Family*, Longstreet Publishing, Atlanta, 1996
- PAPPNÉ VANCsó JUDIT: *Az ökológiai lábnym számítási módszerének bemutatása magyarországi példáján keresztül*, http://geography.hu/mfk2004/mfk2004/phd_cikkek/pappne_vancso_judit.pdf
- PARK, L. ROBERT: *The Seven Warning Signs of Bogus Science*, <http://casa.colorado.edu/~dduncan/pseudoscience/SevenSignsofPseudoScience.htm>
- PARSONS, TALCOTT: *On institutions and soical evolution*, The University of Chicago Press , 1982, Chicago-London
- PARSONS, TALCOTT – BALES, ROBERT F.: *Family Socialization and Interaction Process*, Routledge Publisher, 1956, London, UK
- PAUL, ARIÉS: *A McDonald's gyermekei*, L'Harmattan Kiadó, 2000, Budapest
- PERCHERON, ANNICK: *Az egyén politikai formálódása*, in: Szabó – Csákó (szerk.): *A politikai szocializáció*. Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából, Új Mandátum Könyvkiadó, 1999, Budapest
- PERJÉS ISTVÁN: *Az iskola mítosza*, Aula Kiadó, 2003, Budapest
- PERJÉS ISTVÁN: *Társadalompedagógia*. Aula Kiadó, 2005, Budapest

- PIAGET, JEAN: *Válogatott tanulmányok*, Gondolat 1970, Budapest
- Összefoglaló jelentés, PISA2006, Oktatási Hivatal, 2007, Budapest
- POSTMAN, N.: *The Disappearance of Childhood*, Vintage Books, 1994, New York
- POTOCÁROVÁ, MARIA: *Pedagogický Vyskum v Oceánii na Salamúnových ostrovoch*, Universita Komenského, 2012, Bratislava
- PRENSKY, MARC: *Digital natives, digital immigrants*. 2001.
- PUKÁNSZKY BÉLA – NÉMETH ANDRÁS: *Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996, Budapest
- PUTNAM, ROBERT D.: *Bowling alone. The collapse and the revival of american community*, Simon and Schuster, 2000, New York
- RAB ÁRPÁD: *Az információs társadalom és az ifjúság: helyzet, lehetséges célok feladatok*. http://www.allamreform.hu/letoltheto/szocialis_ugyek/hazai/Rab_Arpad_Az_informacios_tarsadalom_es_az_ifjusag-helyzet.pdf
- RAB ÁRPÁD–SZÉKELY LEVENTE: *Változó ifjúság az információs társadalomban in. Ifjúságsegítés, probléma vagy lehetőség az ifjúság*, 2008 Belvedere-Palócvilág-Új Mandátum, Szeged-Budapest
- RAPOS NÓRA – GASKÓ KRISZTINA – KÁLMÁN ORSOLYA – MÉSZÁROS GYÖRGY: *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2011, Budapest
- RATKÓ LUJZA: *“Nem úgy van most, mint vót régen”*. A tánc mint tradíció a nyírségi paraszti kultúrában. Sóstói Múzeumfalú Baráti Köre, 1996, Nyíregyháza
- REISCHL KRISZTINA: *Szabaddidő ismeretek, tematikus vázlatok*, kézirat
- ROBINSON, J. P. – MARTIN, S.: *Of Time and Television*. The Annals of the American Academy of Political and Social Science 625(1), 2009
- RUCSKA ANDREA (szerk.): *TAPASZTALATOK A GYERMEKBÁNTALMAZÁSRÓL, AVAGY AZ AGRESSZÍO LÁNCREAKCIÓJA*, Tabula Rasa Alapítvány 2008, Miskolc
- RUSSEL, DALTON – KITTLSON, MIKI: *Virtual Civil Society: The New Frontier of Social Capital?*, Political Behavior, 2011
- RUSSEL, DALTON: *Citizenship Norms and the Expansion of Political Participation*, Political Studies, 2008
- RUZSONYI PÉTER: *Abúntetés-végrehajtási korrekciós nevelés újirányzatai*. Büntetés-végrehajtási Országos Parancsnokság, Fogvatartási Ügyek Főosztálya, 2003, Budapest
- S. NAGY KATALIN (szerk.): *Szociológia*, Typotex Kiadó, 2006, Budapest
- SÁNDOR ILDIKÓ: *Változatok egy témára: a gyermek a paraszti társadalomban és napjainkban*. in: Takács, Csillag, Trencsényi (szerk.) *Hogyan szeressük a gyermeket?* ELTE Eötvös Kiadó, 2011, Budapest

- SÁRKÁNY MIHÁLY – SOMLAI PÉTER: *A baladástól a kontingenciáig*, in Gedeon Péter – Pál Eszter – Somlai Péter: *Az evolúció elméletei és metaforái a társadalomtudományokban*, Napvilág Kiadó, 2004, Budapest
- SELYE JÁNOS: *Stressz distressz nélkül*. Akadémiai Kiadó, 1976, Budapest
- SIMON ZOLTÁN: *A romák helyzete Európában – kisebbségpolitikai kihívások*, kézirat, 2001, Budapest
- SINKÓ ISTVÁN – VÁSÁRHELYI TAMÁS: *Múzeum az iskolatáskában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2009, Budapest
- SÓLYOM RÉKA: *Neologizmusok a mai magyar szókészletben*, http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk07/solyom.r_V%C1_K%C1_T.pdf
- SOMLAI PÉTER (szerk.): *Álláspontok a szocializációról*, Szociológiai Füzetek 9., Oktatási Minisztérium, 1975, Budapest
- SOMLAI PÉTER – BOGNÁR VIRÁG – TÓTH OLGA – KABAI IMRE: *Új Ifjúság*, Napvilág kiadó, 2007, Budapest
- SOMLAI PÉTER: *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*, Corvina, Egyetemi könyvtár sorozat, 1997, Budapest
- SÖRÖS ERZSÉBET (szerk.): *Változatok az alternatív gyermekellátásra*. Nap Klub Alapítvány, 2006, Budapest
- SPÉDER ZSOLT – KAPITÁNY BALÁZS: *Gyermekek: Vágyak és tények*. Dinamikus termékenységi Elemzések, KSH Népeségtudományi Kutatóintézet Műhelytanulmányok 6, 2007.
- STEBBINS, ROBERT A: *Amateurs, Professionals, and Serious Leisure*, McGill-Queen's University Press, 1992
- SUSÁNSZKY ÉVA – SZÁNTÓ ZSUZSA: *Fiatalok és egészség*, in. Civil Ifjúsági Éves Jelentés, 2005, Új Ifjúsági Szemle 13
- SÜTŐ ANDRÁS: *Engedjétek hozzám jönni a szavakat*, Kriterion, 1977, Bukarest
- SZABÓ ANDRÁS: *Az ifjúsági munka*, http://ifjusagimunka.blogter.hu/190179/az_ifjusagi_munka
- SZABÓ ANDRÁS: *Ifjúsági munka a szocializációs térben*, Új Ifjúsági Szemle 21, 2009, Budapest www.uisz.hu/archivum/uisz_21_szabo.pdf
- SZABÓ EDINA: „Nagyobb lesz az ember, ha kicsit dumásabb” A börtönszlang használók véleménye nyelvváltozatokról, Magyar Nyelvjárások, Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék évkönyve, 2003, Debrecen <http://mnytud.arts.klte.hu/szlang/tanulmanyok/73szaboe.doc>
- SZABÓ ILDIKÓ: *Az ember államosítása*. Politikai szocializáció Magyarországon. Tekintet Könyvek, é. n., Budapest
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS: *A rejtett tanterv elméletei*, Magvető Könyvkiadó, 1985, Budapest

- SZABOLCS ÉVA: *Fejezetek a gyermekképzés történeti alakulásáról*. Új Pedagógiai Közlemények, ELTE, 1995, Budapest
- SZABOLCS ÉVA: *Gyermekekből tanuló*. Az iskolás gyermek konstruálása 1868-1906., Gondolat, 2010, Budapest
- SZABÓNÉ SZEKENI GEORGINA: *Kritikus gondolkodás – a XXI. századi vezetői kompetenciája*, http://teszt.hrportal.hu/article_print.phtml?pid=79648
- SZAPU MAGDA: *A zürkországi gyermekek: mai ifjúsági csoportkultúrák*, Századvég, 2002, Budapest
- SZÉCSI GÁBOR: *Communication and Learning in the New Media Space*. Acta Technologica Dubnicae/3.
- SZÉKELY LEVENTE- RAB ÁRPÁD: *Változó ifjúság az információs társadalomban*, in Ifjúságsegítés, probléma vagy lehetőség az ifjúság? Palócvilág-Új Mandátum-Belvedere 2008, Szeged-Budapest
- SZÉKELY LEVENTE: *Fiatalok az információs társadalomban, a megváltozó médiafogyasztási és kommunikációs szokásokról*, Phd disszertáció, kézirat
- SZÉKELY LEVENTE–URBÁN ÁGNES: *A bevonódás útjai*, Excenter füzetek, Excenter Kutatóközpont, 2008, Budapest
- SZUHAY PÉTER: *Sosemlessz Cigányország – „Én cigány vagyok – én pedig nem vagyok cigány”*. Osiris Kiadó, 2012, Budapest
- SZUHAY PÉTER: *A magyarországi cigányok kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája*. Panoráma, 1999, Budapest
- SZÜCS PÁL: *Innovatív technológiák a tanítási–tanulási folyamatban*, Akadémiai doktori értekezés, kézirat, 1990
- SZÜDI JÁNOS: *A gyermek mindenek felett álló érdeke*. Okker, 2004, Budapest
- T. SZABÓ JÚLIA: *Játék – pedagógia, gyermek – kultúra*, Gondolat Kiadói Kör, 2011, Budapest
- TAKÁCS GÉZA: *Kiútkeresők. Cigányok iskolai reményei. Magyarország felfedezése*. Osiris. 2009, Budapest
- TARI ANNAMÁRIA: *Y generáció*, Jaffa Kiadó, 2010, Budapest
- THEODOR ADORNO AND MAX HORKHEIMER: *Dialectic of Enlightenment*, 1944, New York,
- TIBORI TÍMEA: *A szabadidő szociológiája*, BGF Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, 2003, Budapest
- TOSICS ISTVÁN: *Lakáspolitikai szociális várospolitikai*, <http://epa.oszk.hu/00000/00003/00022/tosics.htm>
- TRENCSENYI IMRE – TRENCSENYI LÁSZLÓ: *Utak és törek. Adalékok a magyar úttörőmozgalom történetéből*, Új Helikon Bt, 2006, Budapest
- TRENCSENYI LÁSZLÓ (szerk.): *Magyar gyermek- és serdülőkorai szervezetek a rendszerváltás idején*. Mozgalompedagógiai Füzetek; 1. Magyar Pedagógiai Társaság, 2010, Budapest

- TRENCSENYI LÁSZLÓ: *A magyar úttörőmozgalom választásai 1957-1987*. Mozgalompedagógiai Füzetek; 3. Magyar Pedagógiai Társaság, 2010, Budapest
- TRENCSENYI LÁSZLÓ: *Az iskola funkcióiról a nevelési intézmények történeti rendszertanában*. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl*, 2007, Pécs–Veszprém
- TRENCSENYI LÁSZLÓ: *Gyerekek nézőtéren-színpadon*. Fapadoskönyv.hu Kiadó, 2012, Budapest
- V.PÓK KATALIN: *Az oktatási rendszer átalakulása*, www.inco.hu/inco8/tudaster/cikk0h.htm
- VAJDA ZSUZSANNA: *Neveléslélektan*, Osiris, 2004, Budapest
- VARGA A. TAMÁS – VERCSEG ILONA: *Közösségfejlesztés*. Magyar Művelődési Intézet, 1998, Budapest
- VASKOVICS LÁSZLÓ: *A posztadoleszcencia szociológiai elmélete*. <http://www.mtapti.hu/mszt/20004/vaskovic.htm>, Szociológiai Szemle 2000/4
- VAVRÓ ISTVÁN: *Bűnözés és áldozattá válás*, <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a577.pdf>
- VEBLEN, THORSTEN: *A dologtalan osztály elmélete*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1975, Budapest
- VEKERDY TAMÁS: *Milyen iskola kell a gyerekeknek? A Waldorf-iskola első három évének programjáról*, Filum Kiadó, 2003, Budapest
- VÉSZI JÁNOS: *Alfa születik. A közoktatás és közművelődés egysége*, Tankönyvkiadó. 1980, Budapest
- VICSEK FERENC – VITÉZY LÁSZLÓ: *Úgy érezte, szabadon él*, Szabad Tér Kiadó, 1989, Budapest
- VITÁNYI IVÁN: *Önarkép – elvi keretben*, Pauz-Westermann, 2007, Celldömölk
- VITÁNYI IVÁN: *Szabadidő és társadalmi átalakulás*, in: *Társadalmi idő – szabadidő*, 1993, Budapest
- VOLENTICS ANNA: *Gyermekvédelem és reszocializáció*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996, Budapest
- WERNER ANITA: *A tévé-kor gyermekei*. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998, Budapest
- ZINNECKER, JÜRGEN.: *Porträt einer Generation*, in: *Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder*. Jugendwerk der Deutschen Shell 80-122., Leske and Budrich, 1982
- ZINNECKER, JÜRGEN: *A fiatalok a társadalmi osztályok terében (Új gondolatok egy régi témához)*, in: *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*, 1993
- ZRINSZKY LÁSZLÓ: *Pedagógus szerepek és változásai*, Új Pedagógiai Közlemények, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, 1994, Budapest

Idézett weboldalak

[http:// www.egely.hu](http://www.egely.hu)

<http://epa.oszk.hu/00000/00017/00115/pdf/08folyoiratszemle.pdf>

[http://homeopatiablog.com/a-homeopatiarol\)](http://homeopatiablog.com/a-homeopatiarol)

<http://index.hu/bulvar/ufo0517>

[http://index.hu/tudomany/2009/02/12/hrasko_gabor\)](http://index.hu/tudomany/2009/02/12/hrasko_gabor)

<http://infolit.org/>

<http://konteo.blog.hu>, <http://konteo.blogrepublik.eu>

<http://magyaristentudat.webs.com/pilisaszvcsakra.htm>,

http://mediq.blog.hu/2012/04/23/a_100_legbefolyasosabb_ember?utm_source=ketrec&utm_medium=link&utm_content=2012_04_24&utm_campaign=index

http://szkeptikus.blog.hu/2009/05/11/felhigitott_tudomany,

[http://tarsoly.lapunk.hu/?modul=oldal&tartalom=672875\)](http://tarsoly.lapunk.hu/?modul=oldal&tartalom=672875)

<http://www.ala.org>

<http://www.chomsky.info>

<http://www.kothalo.hu/labnyom>

http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tabl/tsdcc310.html,

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/haztartas/haztartas06.pdf>,

http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/fogl_jov_jell.pdf,

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/letmin/letmin10.pdf>

http://www.ksh.hu/statnap10_az_inflaciorol,

<http://www.nmhh.hu>

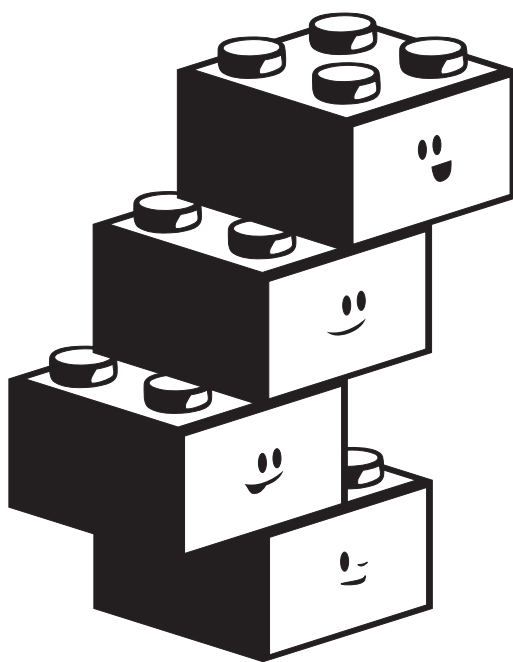
<http://www.scribd.com/doc/50011669/Nadori-Gergely-Bizonyitekokon-alapulo-orvostudomany>,

[http://www.vizenergia.hu/index-3.html\)](http://www.vizenergia.hu/index-3.html)

<http://www.worldometers.info>

<http://www.youtube.com/watch?v=Kd7uoZuHYY0>

X. MELLÉKLETEK



X. 1. MELLÉKLET: SZOCIALIZÁCIÓS RENDSZERVÁLTÁS – TRENDKÉK ÉS ESEMÉNYEK AZ EZREDFORDULÓN

Tekintve, hogy könyvünk olyan tananyagok feldolgozásához készült, amelyek középpontjában tulajdonképpen a változások állnak, érdemes egyfelől áttekinteni napjaink gondolkodásában a változásokról szöött teóriákat, másfelől áttekintést adni arról a periódusról, amelynek hatásait az olvasók jelentős része saját élményként is megélhette, s amely változásokat alapvetőnek tekinthetünk a szocializációs intézményrendszer kiüresedésének elemzésekor.

Persze a történelemnek nagyobb léptéke is tetten érhető. A közép-európai polgárosodás ún. „porosz utas” fejlődésének nyomait máig érezzük (elemzők a török hódoltság nyomait is kimutatnák). Mégis úgy gondoljuk, hogy mérföldkőnek a politikai-társadalmi-gazdasági-kulturális változások azon ciklusát emeljük ki, amelyek a kétpólusú világ megszűntét (így a pluralista demokráciák kelet-közép-európai újjászületését-létrejöttét), illetve a globalizációt, az információs társadalom kialakulását jelzik.

Érdekes továbbá, hogy a hivatkozott információs forradalom, és ennek kapcsán talán az egész „szocializációs rendszerváltás” illeszkedik az ún. Kondratyjev ciklusnak nevezett elméletbe, amely a 10-15 éves rövid periódusokon túl egy 40-80 éves nagy gazdasági ciklikusságot is jósol (miután a statisztikával alátámasztott civilizációs korszakok eddig csak 4-6 ilyen ciklusnyi, ezért az elmélet egyelőre csak teória a szó azon értelmében, hogy cáfolata nem nagyon lehetséges, főképp a széthúzó ciklusidő és a kevés eddigi ciklus-szám miatt). A ciklusok első évtizede és kulcstechnológiája a következő: 1770 – gőzgép, 1830 – vasút, 1870 – elektromosság, 1900 – autó és benzin, 1970 – informatika. Az sem elhanyagolható, hogy a XIX. század fordulóján egy év alatt termelt árumennyiséget, ma a világ gazdaság két hét alatt termelné meg.

A XIX. században a társadalmat vizsgálók hittek abban, hogy a változások jobb társadalomhoz vezetnek. Comte szerint: az emberi társadalmak a tudomány által irányított társadalom felé haladnak, de gondoljunk csak Marxra, aki szerint egyszer csak elérik az emberi társadalmak, a számukra nagyon jó kommunizmust. A XX. század elméletalkotói már nem állítják, hogy a változás utáni állapot jobb lesz, mint az előző. Ennek kapcsán két modernizációelméletet mutatunk be:

Parsons top-down (társadalmi szemléletű) megközelítése szerint a társadalom alapvetően 4 alrendszerre bontható, ezek: a politikai, gazdasági, kulturális és személyiségi struktúrák. Ahhoz, hogy a társadalom modernizálódjék, mind a 4 alrendszerben változásoknak kell bekövetkezniük, s ezek a változások egymást kölcsönösen befolyásolva okozzák, jelentik a társadalmi változásokat. Ezzel ellentétben Elias (Elias, 2004) bottom up (egyénből kiinduló) elmélete szerint a tudás tulajdonképpen emóciótól való távolságtartás, az érzelmeiben való uralkodás. Ilyen értelemben a civilizáció a társadalmi korlátok egyéni interiorizálása (a társadalmi kényszer önkényszerre, akart viselkedéssé válása), s a civilizáltság a mindennapi viselkedés önkényszerű megváltozása (példaképp említhető az orrtörés szokása, amely a XV. században még megszokott módon az ujjunkba történt, majd ennek tiltása később társadalmi normává vált. S mostanság azt nézzük ki, aki nem zsebkendőbe fűjja az orrát. De a régi kutyákba törölt zsíros kéz ugyanúgy megbotránkozást keltene). Elias szerint változó társadalom a változó emberi kapcsolatokat jelenti.

John Naisbitt 1980-as évekbeli korszakalkotó könyve a Megatrendek, majd a kisebb hatású, az ezredforduló trendjeit boncolgató Megatrendek 2.0 alapvetően új társadalomtudományi szemléletmódja miatt lényeges. Naisbitt igyekszik számba venni azon kormányokon túlmutató, a társadalmi folyamatokat és eseményeket meghatározó világ-trendeket, amelyek a 80-as éveket, illetve az ezredfordulót jellemzik.

Naisbitt 80-as évekbeli megatrendjei:

1. az ipari, (kékgalléros) társadalom információs (fehérgalléros) társadalommá válása;
2. a fejlett technológia előretörése,
3. a globális gazdaság kiteljesedése a nemzetgazdaságok ellenében;
4. az üzleti életben a hosszú távú stratégia előretörése a rövidtávú szemlélettel szemben;
5. gazdasági és társadalmi decentralizáció;
6. az öngondoskodás előretörése az állami gondoskodás ellenében;
7. a részvételi demokrácia előretörése a képviselői demokrácia ellenében;
8. a hálózatok előretörése a hierarchikus rendszerek ellenében;
9. Dél előretörése Észak ellenében (az USA-ban);
10. növekvő választási szabadság (munkaidő, vallások, tv adók, nők szerepe).

Németh (Németh, 2011) az ezredforduló után négy ilyen hasonlóan átfogó trendet azonosít:

- elöregedés: az aktívak / eltartottak aránya folyamatosan és visszafordíthatatlanul csökken,
- munkabeszűkülés: a fejlett világban egyre kevesebb ember fog egyre kevesebbet dolgozni, egyre erőteljesebbé válik a bér munka kiszorító hatása,
- növekedésmaximum: a gépesítettség átfogóvá válásával minden ország gazdasága eljut a növekedés lelassulásához,
- gyorsuló fejlődés: míg a növekedési potenciálban a fejlődési országok átveszik a vezető szerepet, addig a gazdasági fejlettség megmarad a fejlett világnak, elsősorban az USA-nak, az EU-nak és Japánnak.

Mi e gazdasági trendek mellé más szempontú gazdasági és társadalmi trendeket állítunk. Az általunk megfontolásra javasolt – a tárgyalt szocializációs közegek szempontjából jelentős – átfogó trendek a következők:

Legfontosabb gazdasági trendek:

- *Az alapszükségletektől történő függés növekedése:* alapszükségleteknek a mindennapi emberi létfenntartáshoz szükséges feltételeket értjük, tehát a trendbe tartozik az energiafüggés növekedése (gondoljuk csak meg hányszorosára emelkedtek a hőszolgáltatások árai az elmúlt 25 évben, mennyire jöttek divatba az energiatakarékos megoldások, a szigetelések stb.), de ide értjük az élelmiszerek vásárlói kosárban, egy család havi költségei között történő egyre növekvő arányát is (az energiafüggőségről bővebben pl.: http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tabl/tsdcc310.html, az élelmiszerfüggőségről bővebben <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/letmin/letmin10.pdf>).

- *Gazdagodunk*: az alapszükségleteken túli vásárlói kosár bővül, bár sokszor ezt a szubjektív értékítélet nem támasztja alá. A negyedszázaddal ezelőtti – nem csak magyarországi – életszínvonalat jóval meghaladó nívón élünk (bővebben: http://www.ksh.hu/statnap10_az_inflacirol, <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/haztartas/haztartas06.pdf>, http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/fogl_jov_jell.pdf).
- *Zöldülünk*: bár az előretörés nem látványos a számok terén, de folyamatos. A még mindig gyerekcipőben járó folyamat az egyik legjellegzetesebb trend az ezredfordulón. Az ökológiai lábnyom a társadalmi tervezésben használt fogalom, ami arra vonatkozik, hogy egy, az adott pillanatban az adott társadalomnak (de akár embernek, teljes népességnek stb.) mennyi természetes erőforrásra van szüksége (föld, víz, levegő stb.) a változatlan fennmaradáshoz és a termelt hulladék semlegesítéséhez, illetve ezen szükséges erőforrás milyen arányban van a bolygó természetes reprodukciós képességéhez viszonyítva. A teljes népesség ökológiai lábnyoma az 1980-as évek táján lépte át az 1 arányt, azaz túlta a föld reprodukciós képességét (az ökológiai lábnyomról bővebben: Pappné, 2011; kiszámítása pl.: <http://www.kothalo.hu/labnyom>).

Legfontosabb társadalmi trendek:

- *Többen vagyunk és öregebbek*: mind a létszám (5 milliárdról 7 milliárdra), mind annak növekedési üteme nő, ezzel párhuzamosan az emberiség átlagéletkora is növekszik. Ez nyilván hamar újragondolásra kényszeríti a jóléti rendszerek legtöbbjét (nyugdíjrendszer, egészségügyi rendszerek, öngondoskodás stb.) és visszahat az élelmiszerek, energiahordozók vásárlói kosárban történő fokozott arányára. (lásd bővebben: <http://epa.oszk.hu/00000/00017/00115/pdf/08folyoiratszemle.pdf>)
- *Elérhetőség*: mind mi, mind az információk folyamatosan és késlekedés nélkül elérhetők (ennek részleteiről lásd: a negyedleges szocializációs közegről szóló fejezetet).
- *Egyre élesebbnek látzó különbségek*: nem állítható, hogy a korábbi korokra ne lett volna jellemző az elit vs. átlag vs. szegényrétegek közötti aránytalan különbség, s az sem mondható, hogy az elmúlt két évszázadban ne javultak volna a körülmények (főleg a létfenntartás tekintetében, erről lásd: http://mediq.blog.hu/2012/04/23/a_100_legbefolyasosabb_ember?utm_source=ketrec&utm_medium=link&utm_content=2012_04_24&utm_campaign=index), azonban – köszönhetően a modern eszközöknek – a még mindig nagyon jellegzetes különbség sokkal élesebben rajzolódik ki a korábbi korokban jellemzőknél.

E trendeket tartjuk az európai és világfolyamatokban korszakmeghatározónak.

Pusztán a szemléletformálás okán igyekeztünk összegyűjteni azokat az eseményeket is, amelyek az elmúlt negyedszázad legfontosabb gazdasági-társadalmi-közéleti-technológiai vonatkoztatási pontjai a globális térben és Magyarországon. Vizsgálódásaink eredményét az alábbi táblázatban közöljük⁷⁵.

⁷⁵ Bár abban egyetérthetünk, hogy az igazán fontos eseményeknek mind gazdasági és társadalmi hatása is van (és akár közéleti és technológiai is), mégis igyekeztünk az adott eseményt annak legfontosabb aspektusánál fogva besorolni.

ESEMÉNYEK 1985-2010

	Legfontosabb közéleti, politikai esemény	Legfontosabb gazdasági esemény	Legfontosabb társadalmi esemény	Legfontosabb technológiai (információs társadalmi) esemény	Legfontosabb közéleti, politikai esemény Magyarországon	Legfontosabb gazdasági esemény Magyarországon	Legfontosabb társadalmi esemény Magyarországon	Legfontosabb technológiai (információs társadalmi) esemény Magyarországon
1985	<ul style="list-style-type: none"> Gorbacsov az SZKP élén Margaret Thatcher legyőri a bányász-sztrájkot Nelson Mandela visszautasítja a Kelet Afrika kormány szabadság ajánlatát Reagan és Gorbacsov első találkozója a hidegháború alatt Guntben 		<ul style="list-style-type: none"> Az első Live Aid koncert az afrikai éhező gyerekekért Hiroshima 40. évfordulója Amerikai francia expedíció meghatározza a Titanic roncsának pontos helyét 	<ul style="list-style-type: none"> Steve Jobs megalakítja a NeXT-et Az első mesterséges szívet kapott beteg elhagyta a kórházat Az ózonlyuk felfedezése 	<ul style="list-style-type: none"> Pozsgay Imre az MSZMP Politikai Bizottságban Monori találkozó (szervezőknek az alternatívok) Kertész József az országgyűlési választásokon 387-ből 247 új ember 	<ul style="list-style-type: none"> Az első Forma 1 Magyarországon Az első kereskedelmi rádió a Danubis megkezdte sugárzását 	<ul style="list-style-type: none"> Oktatási törvény (pedagógiai program, igazgatóválasztás, SZMSZ) Megnyílik az Országos Széchenyi Könyvtár 	
1986	<ul style="list-style-type: none"> Palme-gyilkosság Spanyolország és Portugália csatlakozik az Európai Gazdasági Közösséghez Az Egyesült Államok bombázza Líbiát 		<ul style="list-style-type: none"> Csernobili atomerőmű-katasztrófa SZU elindítja a Mir űrállomást A Challenger amerikai űrrepülőgép a kilövés után felrobban Nemzetközi békeév 	<ul style="list-style-type: none"> Első DNS azonosítás bűncselekmények felderítésében 	<ul style="list-style-type: none"> Lánchíd: esete március 15-én Fordulat és reform rópiát megjelentése Lakitelki találkozók 	<ul style="list-style-type: none"> Az első Városi Televízió Magyarországon Az első kereskedelmi rádió a Danubis megkezdte sugárzását 	<ul style="list-style-type: none"> Újzembe helyezik a felújított budavári siklót Budapesten fellép a Queen 	
1987	<ul style="list-style-type: none"> Margaret Thatcher-t harmadszor is miniszterelnökké választják az Egyesült Királyságban Brassói munkásmegmozdulás Nicolae Ceausescu vezette kommunista rezsim ellen 		<ul style="list-style-type: none"> Megszületik a Föld 5 milliárdodik lakója Zágrábban Rudolf Hess-t holtan találják börtöncellájában 	<ul style="list-style-type: none"> Első DNS azonosítás bűncselekmények felderítésében 		<ul style="list-style-type: none"> Kétszintű bankrendszer Adóreform, bruttó-statisztika, megszüntetés 	<ul style="list-style-type: none"> A budai Várnegyedlet a világörökség részévé nyilvánítják 	
1988	<ul style="list-style-type: none"> A szovjet afganisztáni katonai kaland vége Romániai falurombolás Gyertyás Tünde és Pozsonyban a cseh-szlovákiai kommunista rezsim ellen Irán-Irak háború vége Pokolgépes merénylet a Pan Am 103 járatán a skóciai Lockerbie felett 		<ul style="list-style-type: none"> Szovjet Nyári Olimpia 	<ul style="list-style-type: none"> Az első számítógépes kártyák megjelenése (Morris worm) 	<ul style="list-style-type: none"> Létrejön az MDF, a FIDESZ Kádár „leváltása” Németh Miklós a miniszterelnök Megalakul az SZDSZ Gőrcs Károly és Nicolae Ceausescu Anoton találkozók 	<ul style="list-style-type: none"> Általános adó és személyi jövedelemadó törvények 	<ul style="list-style-type: none"> Bartók Béla újratenetése 	

1989	<ul style="list-style-type: none">• Kormányok buknak a szocialista országokban• A Tiananmen téri tüntetés vérbefojtása• A berlini fal leomlik• A balti államok kilépnek a SZU-ból• Romániai felkelés – Ceausescu-házaspár kivégzése - megdől a Ceausescu rendszer• Egyezmény a Gyermek Jogairól• Csehszlovákia elnöke lesz Václav Havel	<ul style="list-style-type: none">• A 14. Dalai Láma Nobel békedíjat kap	<ul style="list-style-type: none">• Ellenzéki kerekasztal• Bejelentés az 1956-os „népfelkelésről”• Nagy Imre és társai újratemetése• Kádár János halála• Deutsch Tamást letartóztatják Prágában• Alkotmánymódosítások a Nemzeti Kerekasztal kívánságán• Bejelentik a szovjet csapatok kivonását• MSZMP Központi Bizottsága jóváhagyja a többpárti politikai rendszerbe történő „fokozatos és folyamatos” átmenetet• Feloszlik a KISZ• Szűcs Mátyás a köztársasági elnök• Antall József az MDF élén• Feloszlik az MSZMP, létrejön az MSZP	<ul style="list-style-type: none">• Bevezetik a munkanélküli segélyt• Államadósság mértékének valós közlése• Deviza ellátási rendszer szigorítása	<ul style="list-style-type: none">• Megszűnik a munkavízumkénszer az NSZK-val• Április 4-e utójára állami ünnep• Elkésződik a Calypso rádió adása• A Legfelső Bíróság rehabilitálja az 1956 után meghurcoltakat• Sopron: Páncurópai pléknik• Négytízes népszavazás	
1990	<ul style="list-style-type: none">• A bolgár parlament elfőrli a Kommunista Párt 44 éves politikai hatalmi monopoliumát• A Szlovák Nemzeti Párt tüntetést szervez az önálló szlovák államért• Népszavazás a független Észtországról• A horvátországi szerbseg kiküldtja autonómiáját Horvátországon belül.• Irak lerohanja Kuvaitot, megkezdődik az öbölháború• Nelson Mandela –t szabadon engedik• Gorbacsov a Szovjetunió elnöke• Margaret Thatcher lemond• Öbölháború: Irak megszállja Kuvaitot• Milosevics Szerbia elnök lesz	<ul style="list-style-type: none">• Egyesült Németország• Marosvásárhelyi etnikai zavargások• Gorbacsov Nobel békedíjat kap	<ul style="list-style-type: none">• Szovjet–magyar tárgyalások kezdődnek a csapatkivonásról.• Az MDF nyert a választásokat, megalakul az Antall kormány• Göncz Árpád Köztársasági elnök• Mindszenty Józsefet rehabilitálják• Magyarország az Európa Tanács tagja	<ul style="list-style-type: none">• Megalakul a Budapesti Ertekezőszde	<ul style="list-style-type: none">• Taxiblokkád Budapesten, választékp a ndikális benzínár emelésre	

1995	<ul style="list-style-type: none"> • Sebrenicai vérengzés • Daytoni békekonzferencia • Népszavazást tartanak a katolikus Írországban arról, hogy az alkotmányból töröljék Európában utolsóként a vallás tilalmát • Ausztria, Finnország és Svédország beép az Európai Unióba 	<ul style="list-style-type: none"> • Kereskedelmi Világszervezet (WTO) felállítása 	<ul style="list-style-type: none"> • Első afro-amerikai űrhajós 	<ul style="list-style-type: none"> • Megalakul a Google • első DVD • Windows 95 • Java programnyelv megjelenése 	<ul style="list-style-type: none"> • Megalakul az Országgyűlési Biztosok Hivatala 	<ul style="list-style-type: none"> • Konvertibilis lesz a forint • Bokros csomag 		<ul style="list-style-type: none"> • Modern idők a Petőfi Rádióban, az első informatika magazinműsor
1996	<ul style="list-style-type: none"> • Ismét Bonisz/ Jelcint választják meg az Ország Föderáció elnökévé • Hága dífogatópanasz Radovan Karadzic és Ratko Mladic ellen • Folytatódnak az IRA robbantások 		<ul style="list-style-type: none"> • A pápa összegeztethetetlenek tartja Darwin evolúciós elméletét a katolikus vallással • Dolly, a bika: az első klónozott emlős • a NASA bejelenti, hogy a Marsról származó meteorit primitív életformák nyomait tartalmazza 	<ul style="list-style-type: none"> • Debiál az MP3 • Az első 3D számítógépes játékok • A Deep Blue sakkszámítógép legyőzi elsőként Garry Kasparovot 	<ul style="list-style-type: none"> • Nyilvánosságra kerül a Tocsik-ügy 		<ul style="list-style-type: none"> • Óbudai merénylet: a magyarországi mafia vdt vezérnök meggyilkolása 	
1997	<ul style="list-style-type: none"> • Elmenekül Pol Pot volt kambodzsai diktátor • 156 év után brit fennhatóság uán Hong Kong visszatérül Kínához 	<ul style="list-style-type: none"> • Diana walesi hercegnő halála • az Ir Köztársaságban legalis a vallás 	<ul style="list-style-type: none"> • UNESCO Közgyűlése elfogadja az Emberi Génállomány és Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát • A neandervölgyi ősemberben végzett DNS vizsgálat eredménye igazolja az Afrikából történt kivándorlást 	<ul style="list-style-type: none"> • Jobs visszatér az Apple-hez 	<ul style="list-style-type: none"> • Megkezdődnek a csatlakozási tárgyalások a NATO-val 	<ul style="list-style-type: none"> • Magyar állampolgárok korlátozás nélkül vásárolhatnak külföldi valutát (a tursakeret megszüntése) • Postabank – pánik 	<ul style="list-style-type: none"> • Új gyermekvédelmi törvény • A pápa boldoggá avatja Apor Vilmost 	
1998	<ul style="list-style-type: none"> • Nyole északi politikai párt képviselője, Tony Blair brit és Bertie Ahern ír kormányfő Belfastban aláírja a nagyponteki megállapodást • Béke Észak Írországban 		<ul style="list-style-type: none"> • Buenos Airesben 180 ország részvételével ENSZ-konferencia kezdődik az üvegházhatás káros következményeinek csökkentése érdekében • 19 európai ország egyetértésben tilja az emberi klónozást • Sorbonne-i Nyilatkozat a hallgatói és oktatói mobilitás megteremtése érdekében 	<ul style="list-style-type: none"> • A NASA bejelenti, hogy a Hold sarkvidékén elegendő vizet talált egy emberi kolónia eltarására 	<ul style="list-style-type: none"> • Orbán Viktor alakít kormányt 			
1999	<ul style="list-style-type: none"> • Koszovói háború 	<ul style="list-style-type: none"> • Megjelenik az euró mint az Európai Unió hivatalos valutája (még csak észármelési egységként) 	<ul style="list-style-type: none"> • 29 európai ország írja alá a Bolognai Nyilatkozatot, melynek fő célkitűzése, hogy 2010-re létrejöjjön az egységes Európai Felsőoktatási Térkép 	<ul style="list-style-type: none"> • Microsoft Windows 98 	<ul style="list-style-type: none"> • Magyarország, Csehország és Lengyelország csatlakozik a NATO-hoz 		<ul style="list-style-type: none"> • Teljes napfogyatkozás 	

2000	<ul style="list-style-type: none">• Izrael és Szíria közötti befjezetlen békétárgyalások		<ul style="list-style-type: none">• A Kurszk orosz atom-tengeralattjáró teljes legénységével elsüllyed a Barents-tengeren• II. János Pál hivatalos látogatása Izraelben• II. János Pál hivatalos bocsánatkérése a Katolikus Egyház által elkövetett bűnökért	<ul style="list-style-type: none">• Windows 2000	<ul style="list-style-type: none">• Tongyan nem lesz köztársasági elnök	<ul style="list-style-type: none">• Megszűnnek a filléres érmeik• 326 óráas vasutas-sztrájk	<ul style="list-style-type: none">• Nemzetközi PISA-vizsgálat – keleti magyar eredményekkel• Egészségügyi privatizáció felé: praxisig• Első Budapesti Parádé• Az első Nemzet Színesze/Színeszöjge díj átadása	<ul style="list-style-type: none">• Elindul a magyar Wikipedia
2001			<ul style="list-style-type: none">• WTC-terrortámadás (véget ér az egypólusú világrend?)• Anthrax támadások az Egyesült Államokban	<ul style="list-style-type: none">• Apple Ipad• Windows XP		<ul style="list-style-type: none">• Dákhitel-program	<ul style="list-style-type: none">• Mária Valéria híd átadása Esztergom és Párkány (Šturovo) közt• Fertő-tó az UNESCO világörökség része	<ul style="list-style-type: none">• Elindul a magyar Wikipedia
2002	<ul style="list-style-type: none">• George W. Bush aláírja a No Child Left Behind Act-et	<ul style="list-style-type: none">• Kézipénzként is forgalomba kerül az Euro	<ul style="list-style-type: none">• II. Erzsébet anyai jubileuma		<ul style="list-style-type: none">• Megnyílik a Terror Háza Múzeum és a Nemzeti Sínház• Országgyűlési választások: MSZP-SZDSZ győztem• Hidfoglalók az Erzsébet-hídon		<ul style="list-style-type: none">• Kertész Imre Nobel-díjas• Móri bankrablás• Mindentudás Egyeteme a TV-ben	<ul style="list-style-type: none">• A WTW közösségi oldal útjára indul
2003	<ul style="list-style-type: none">• Az USA, UK és Auszália csapatai megáldadják Irakot feltételezett tömegpusztító fegyverei miatt• Zoran Đinđić szerb miniszterelnököt meggyilkolják		<ul style="list-style-type: none">• A pápa boldoggá avatja Terez Anyát	<ul style="list-style-type: none">• Felfedezték a Columbia űrrepülőgép• 350 000 éves emberi lábnyomot találtak Olaszországban	<ul style="list-style-type: none">• Az egyházak tiltakoznak a Valóságshow-k ellen• Tőkés László kilép az RMDSz-ből		<ul style="list-style-type: none">• Baumgartner Zsolt a Forma 1-ben	<ul style="list-style-type: none">• Elindul a magyar a Wikipedia
2004	<ul style="list-style-type: none">• A CIA beismeri, hogy nem volt tömegpusztító fegyver Irak megáldásakor		<ul style="list-style-type: none">• Cunami Ázsia dél-keleti részén, több mint 200000 halott• Dél Korea tudósai bejelentik, hogy 30 ember embrió klónoznak	<ul style="list-style-type: none">• Az első bluetooth-on terjedő mobiltelefonra írt vírus	<ul style="list-style-type: none">• Gyűresány kormányra lép• Népszavazás a „kettrős állam-polgárságról”		<ul style="list-style-type: none">• EU-csatlakozás• Megszűnik a sorkatonaság: lesz az utolsó sorkatona is	

2005	<ul style="list-style-type: none"> • II. János Pál pápa halála, XVI. Benedek pápává választása • Szaddam Huszejn tárgyalása • Észak Korea bejelenti, hogy nukleáris fegyvereket bírnak az amerikai ellenségeskedés ellen 			<ul style="list-style-type: none"> • Az első ember kigyógyul az AIDS-ből 	<ul style="list-style-type: none"> • Solyom László a közvársasági elnök 		<ul style="list-style-type: none"> • Készíntű érettségi • Új felsőoktatási törvény – arca Bologna felé • Megvívják a Művészetek Palodját 	
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Koszovó kikiáltja függetlenségét • Kuvaitban először szavazhatnak és indulhatnak nők a választásokon • Bolívia államostja az ország gőzmezőit • Felbomlik Jugoszlávia maradvéka is • Fidel Castro „ideiglenesen” átadja a hatalmat öccsének, Raulnak • Észak-Korea bejelenti, hogy elvégezte az első kísérleti atombomba-robbantását • Kötél általi halálra ítélik Szaddam Huszejn korábbi iraki diktátort • Oroszország elárja Ukrajna felé a földgázt 				<ul style="list-style-type: none"> • Oszódi beszéd, utcai tüntetések 		<ul style="list-style-type: none"> • MTV székházostrom • Tank a Deák téren • Puskás Ferenc temetése 	
2007	<ul style="list-style-type: none"> • A virginiai kongresszus bocsnatot kért a feketeik mbzolgasorban tartását • Venezuela elnöke bejelenti, hogy államostják az Ómoco torkolat-vídekének olajmezőit Venezuela kironal a Világbankból és a Valutaalpból • A kínai parlament az államilal egyenrangúnak ismert el a magantulajdönt • A Fatah és a Hamasz konfliktusa polgárháborúvá fajul • Putyin pártja (JeR) kétharmados többséget szerez az orosz dumában, a liberális erők kiszorulnak a parlamentből • Nepál parlamentje döntést hoz a monarchia megszüntetéséről és a köztársaság kikiáltásáról 	<ul style="list-style-type: none"> • A bali-szigeti klímakonferencián London és Nem York vállalja, hogy 2050-re az 1990-es szint 40%-ára csökkenti CO2 kibocsátását 		<ul style="list-style-type: none"> • Iphone 	<ul style="list-style-type: none"> • Bevezetik a vizitdíj és kórházi napdíj fizetési kötelezettséget • A Sándor palota előtt esküit tesznek a Magyar Garda tagjai • Magyar Garda felvonulás a „szigánbörözés” ellen Tatarszenygyörgyön 	<ul style="list-style-type: none"> • Az Európai Bizottság jóváhagyta a 2007–2013 között 7 ezer milliárd forint uniós támogatás felhasználási lehetőséve tevő UMT-T-t 	<ul style="list-style-type: none"> • Magyarország teljes jogú Schengen-tag • NAT-korrekció, bokortűlnek az EU-s külsekompetenciák • A 2500. részzel lezárul a 48 éve tartó családregény – a Szabó család 	<ul style="list-style-type: none"> • 100% feletti mobilpenetráció

2008	<ul style="list-style-type: none"> Az első nem WASP amerikai elnök megválasztása 49 év óta először litograt görög kormányfő Törökországba A kommunista párt nyeri a nepáli parlamenti választást, az új alkotmányos nemzeti gyűlés előtti a hindu királyságot, kiküldti a közválasztást, a király trónfosztják 	<ul style="list-style-type: none"> Csúdbe megy a világ negyedik legnagyobb bankja, a Lehmann Brothers – a világ kezdete 	<ul style="list-style-type: none"> Több mint 1 000 000 000 ember éheznek. 	<ul style="list-style-type: none"> Gentben a Nagy Hadronütköztetőben kísérlet az univerzum korai állapotával kapcsolatban 	<ul style="list-style-type: none"> Szociális népszavazás a tandíjról, a vízdíjról és a körházi napdíjról 		<ul style="list-style-type: none"> Lenhossék utcai tanárverés Fővárosi Bíróság első fokon kimondja a Magyar Gárda feloszlását 	
2009	<ul style="list-style-type: none"> Iowa engedélyezi az azonos nemű párok házasságát Obama Nobel-békedíjas 		<ul style="list-style-type: none"> Több mint 1 000 000 000 ember éheznek. 		<ul style="list-style-type: none"> Gyűresány helyett Bajnai a miniszterelnök 		<ul style="list-style-type: none"> Elfogadja a bejegyzett élettársi kapcsolatról szóló törvényt az Országgyűlés 	
2010			<ul style="list-style-type: none"> Az Ifjúság nemzetközi éve 	<ul style="list-style-type: none"> iPad 	<ul style="list-style-type: none"> Fidesz-KDNP 2/3-os többség az országgyűlési választásokon Schmitt Pál közválasztási elnök 		<ul style="list-style-type: none"> Vörösiszap-katasztrófa 	<ul style="list-style-type: none"> 3,3 millió székessávi internet (2,05 vezetékes, 1,25 millió mobil)
2011	<ul style="list-style-type: none"> Oszama Bin Laden meggyilkolása Londoni zavargások Obama hivatalosan is bejegyzettnek nyilvánítja az iraki háborút Vilmos herceg és Catherine Middleton házasságot köt 	<ul style="list-style-type: none"> Megkezdli működését az Európai Bankhatóság, Európai Biztonsági Hatóság, Európai Értékpapír-piaci Felügyeleti Hatóság 	<ul style="list-style-type: none"> Önkéntesség európai éve 	<ul style="list-style-type: none"> Alapít meg a szélessávú internet Finnországban (javaslat) Laboratóriumi körülmények között összeállított emberi szövet növesztettek 	<ul style="list-style-type: none"> Tüntetés a sajtótörvény ellen, a sajtószabadság mellett Új alkotmány elfogadása 	<ul style="list-style-type: none"> Chipsadó 	<ul style="list-style-type: none"> Népszámlálás Elfogadja az Országgyűlés a Köznevelési törvényt Megalakul a Hálózat a Tanzsabadsággért 	
2012	<ul style="list-style-type: none"> (A titkálat folytatását az Olvasónak bízunk) 							

X. 2. Melléklet: Közösségi részvétel – a szervezett szülő

Az iskola és a családi ház kapcsolatának új minősége iránti igény a XIX. század legvégének felvilágosult polgáraiban merült fel.

Waldapfel János így ír 1899-ben a legelső szülői értekezletekről: Az iskola igazgatója külön meghívók útján meghívja az összes növendék szüleit egy közös értekezletre. A meghívón rajta volna az értekezlet előrelátható napirendje. E napirend első és egyúttal főpontja, esetleg egyedüli pontja volna a tanári testület valamely tagjának értekezése, egy, a szülőket és az iskolát közösen érdeklő pedagógiai témáról. A témához szabadon hozzászólnának az értekezlet tagjai, szülők és tanárok egyaránt. Magától érthető, hogy az utóbbiaknak jutna a főszerep. E hozzászólásokban bizonyára erősen megnyilatkoznék a szülők külön, az iskolára nézve igen fontos pedagógiai vélekedése. Később, ha az intézmény fejlődik, bővíthet a napirend egy-egy szülőnek előadásával vagy javaslatával, melyet idejekorán bejelentene az értekezletet vezető igazgatonál.

A család és az iskola egymással való elégedetlenségének egyik fő oka az, *hogy család és iskola*, szülők és tanárok nem ismerik egymást eléggé. Ne arra a társadalmi ismeretségre gondoljunk, amely a vidéken valahogyan meg is van és a fővárosban sem hiányzik egészen. Nem is arra a beíratások, vizsgák, iskolai ünnepek, vagy intézőkonferenciák utáni tudakozódás alkalmával való kölcsönös megismerkedésre. A megismerés e módja nem elegendő. Ilyenkor ténylegesen csak egy speciális érdek hozza össze a családot és az iskolát. Legyen az ily találkozás bármily gyakori, mindig csak inkább az illető gyermek jobb megismerésére vezet, mint a család és iskola kölcsönös gyümölcsöző megismerésére. Különösen abban kevés az előrelépés, hogy miképpen végzi a két tényező a maga munkáját. Bizonyos általános impressziókat nyer ugyan mind a két fél a maga intencióinak irányáról. A munka részleteibe azonban nem tekintenek bele, pedig éppen ez a fontos. S erre nézve különösen az iskola van hátrányban, annak munkáját kevésbé ismeri a család, s az iskola sem ismeri eléggé a család felfogását munkája értékéről. Az első hiányon segíteni lehetne, ha a szülőknek általánosan megengednék a hospitálást. A gyakorló-gimnázium tudvalevőleg fennállása óta megengedi ezt, más iskolák bizonyára nehezen tehetnék. De még ha tennék is, akkor sem ismernék a család felfogását a maguk munkájáról, mert hospitálás után természetesen nem lehetne helye sem a kritikának, sem a teoretikus felvilágosításnak.

Erre a kölcsönös megismerésre lehetne mód, ha az iskola és a család időről-időre összejönne közös érdekeik megbeszélésére, azaz, hogy szülők és tanárok időről-időre, akár csak egyszer-kétszer évenként, közös értekezletet tartanának. Ezen értekezleteket neveznénk – megkülönböztetésül az eddigi tanári értekezletektől – *szülői értekezleteknek*.

Persze a mégoly szép eszmék is ellenkezőjére fordulnak hamis ideológiákkal. A „létező szocializmus” vaskorszakának dokumentumai arról szólnak, hogy az állam (esetünkben az ún. pártállam) „visszaszerzi” meghódítja magának a laikus szülőtársadalmat. Néhány hajmeresztő szöveg egy korabeli kézikönyvből. „Ebben a harcban a haladó szülőknek kettős feladatuk volt: mozgósítani minden erőt az adott iskola életfeltételeinek konszolidálására, és közben úgy politizálni, hogy a szülők az egyházi iskolákban is felismerjék és elfogadják az egységes állami iskola életre hívásának szükségességét... A politikai küzdelemben a szülői munkaközösségek a kommunista párttól egyértelmű és magas színvonalú politikai bátorítást kaptak, és most már a Vallás- és a Köznevelésiügyi Minisztériumban dolgozó haladó erők küzdelme nyomán írásba foglalt szabályok szerint is támogatást kaptak. {...}”

Jelentés Mosonmagyaróvárról: „A munkaközösségek mindenütt megalakultak, de az élet kevés bennük. Ennek okát a jelentés írója abban látja, hogy az igazgatók eddig mindig csak kértek a szülőktől. Ezért adódott elő az az eset, hogy a szülők kijelentették: attól félnek, végül nekik kell eltartani az iskolát.”

Az egyik tanyasi iskolában „azért nem lehetett megalakítani a szülői munkaközösséget, mert a szülők azzal érveltek: amennyiben az államé az iskola, viselje az állam a terheket, annál is inkább, mert ők a beszolgáltatási kötelezettségüknek eleget tettek.”

A közösségi szellem kialakulatlanságát mutatják az olyan ellenérvek is, amelyek a pénz- és időhiányra hivatkozva utasítják el a részvételt, vagy kijelentik: „mindenki törődjön a saját gyermekével!”

Míg egyes helységekből a szülők elmaradottsága vagy közömbössége jelentett nehézséget, nem kevesebb gondot okozott több SzMK életében a klerikális reakció hatása alatt álló szülők aktivitása. Ez többféle módon mutatkozott meg: „Egyes helyeken a reakció az SzMK vezetését a maga embereivel átvette, s olyan tevékenységet folytatott, hogy zavartkeltő magatartásuk miatt (pl. Szatmár-Bereg megyében) a klérus erős befolyásának megszüntetésére az SzMK-kat ideiglenesen fel kellett oszlatni.”

Míg Magyarország a reakcióval, reakciókkal küzdött, a nyugati világban ezalatt valóban a társadalmi részvétel iskoláját járta a szülői társadalom. Fontos tudósításokat olvashatunk pl.: az amerikai Fantini nyomán foglalva össze a lehetséges résztvevői modelleket (Csongor, 1987)⁷⁶: „A közösség, a lakosság részvétele a nyilvános iskolák munkájában: az amerikai oktatás általánosan elfogadott elve. Az elmúlt évtizedekben⁷⁷ a társadalmi események megnövekedtek az erre irányuló figyelmet. Leggyakrabban mint általános fogalmat határozták meg és értelmezték a részvételt”⁷⁸. A közösségi részvétel néhány főbb formája, aspektusa a következő: public relations, intézményes támogatás, közösségi szolgáltatás, válságmegoldás, felelősségre vonhatóság és iskolavezetés, peres ügyek. Mindezeket múlt, jelen és jövőbeli állapotukban vizsgáljuk, az általuk felkavart problémáikat is számba vesszük.

Az absztrakt elvként tételezett közösségi részvétel aligha kavarna vitákat, hiszen a demokratikus kormányzásnak ez az egyik alapelve, s így iskoláink esetében minden bizonnyal általános elfogadottságnak örvend. Mint eszmény, elérendő cél, a közösségi részvétel előkelő helyet foglal el a legtöbb tankerület „filozófiájában”.

⁷⁶ Hasonló források a Szülők és pedagógusok együttműködése c. kéziratos szöveggyűjteményben lelhetők fel.

⁷⁷ Itt egyebek közt a '68-as diáklázadásokra, a fekete emancipációs mozgalmakra gondoljunk.

⁷⁸ A közösségi kifejezés ebben az esetben a community műszó fordítása. A szó a latin *communitas*-t idézi, mai tudományos szóhasználatunkban a helyi társadalom fogalom helyettesíti leginkább. Nyilván a szó őrzi azt a jelentésárnyalatot, melyben a helyi társadalom jellegzetes jegye tagjainak kapcsolatában az, amit – itt Kelet-Európában – közösséginek minősítünk.

A közelmúltban három fontos mozzanat növelte a közösségi részvétel fontosságát. Az első az, hogy a különböző intézményekbe (kormány, kórházak, iskolák stb.) vetett hit hiánya egyre inkább stimulálja az ezen intézmények ügyeiben való állampolgári részvételt, másrészt az ugyanezeket az intézményeket körülvevő gazdasági helyzet is arra motiválja az adófizetőket, hogy részvételi igényüket bejelentsék. Mivel az intézményi költségek nőnek, az eredmények pedig stagnálnak vagy csökkennek, nagyobb befolyást kívánnak azok, akik mindezt fizetik. Harmadszor pedig a törvényhozó és bírói gyakorlat is többet hivatkozik a közösségi részvételre. Például a szövetségi jogalkotásban hozott törvény első cikkelye nemcsak nemzeti tanácsadó testületek felállítását írja elő, hanem a helyi szülői részvételt is javasolja. Az állami törvényhozásban olyan oktatási reform törvényjavaslatokat vittek keresztül, melyek a közösségi részvételt tartalmazzák. Ilyen például, hogy Kaliforniában a reform tartalmazza a szülőkből, tanárokból és ügyintézőkből álló iskolatanács létrehozását. A szegregációellenes bírósági határozatok hasonlóképpen számos formáját tartalmazzák a részvételnek.

Mindazonáltal a közösségi elidegenedés létrehozta a részt nem vevők nagy tömegét is: azokat, akik feladták a részvételt, és azokat, akik nincsenek felkészülve erre a szerepre. A népesség két részre szakadása gondot okoz azok számára, akiknek az intézményes felelősség interpretálása a feladatuk. Mindenképpen bajos, ha az állampolgárok nem akarnak résztvenni, illetve a részvételre való igényt nehéz felkelteni bennük. Míg iskolai és iskolán kívüli emberek – Fantini szerint – megegyeznek abban a hitben, hogy a részvétel szükséges, véleményük megoszlik abban, hogy miként kell azt a gyakorlatban működtetni.

Az Egyesült Államokban az elmúlt egy-két évtizedben a részvétel több formája merült fel. Azaz különböző közösségi részvételi formákat tapasztalhatunk helytől, időtől, körülményektől függően. Például csak az elmúlt évtizedekben olvashatunk helyi ellenőrzésről, iskolai önkéntesekről, tanácsadó testületekről, decentralizációról stb. címszavakat. Mindezek a „közösségi részvétel” fogalma alá sorolhatók. Ám mindegyik forma – amely működni kezd – reakciókat vált ki. Mivel legtöbbjük politikai színezetű, olyan ellenvéleményeket szülhet, ellenkezést válthat ki, mely az adott részvételi forma sikeréhez vagy bukásához járul hozzá. A különböző elnevezéseknek megvan a maguk nyilvánvaló „pszichológiája”. Például világos a különbség a helyi kontroll és a közösségi kontroll címző között. A helyi kontroll mint fehér elővárosi jelenség, szélesebb körben talál elfogadásra, mint a közösségi kontroll, ami a városi feketék mozgalmá. A címkezés pszichológiája lényeges, mert politikai konzekvenciákat hordoz. Ha a közösségi kontroll fenyegetésként jelenik meg azok számára, akik elérhetnék meglevő erőforrásait, akkor természetesen el fogják utasítani azt. A közösségi kontroll terminust igyekeznek majd úgy beállítani, ami természetétől fogva szeparatista (azaz militánsok kezébe adná az iskolát stb.).

A nyitott és szabad kifejezés nyilván nem kavarna nagy vitát, de igencsak komoly ellenérzést vált ki, ha ilyen összetételben szerepel: szabad iskolák, illetve nyitott iskolák. A szabad iskolák esetében ez például a „hippi” típust hívhatja elő, ami túl engedékenyt és struktúra nélkülit jelent. Hangsúlyozni szükséges: az elnevezés pszichológiája befolyásolja, hogy a politikai áramlatok hogyan alakulnak, a kívánt részvétel legitimálását vagy éppen megakadályozását segítik elő.

A helyi kontroll régóta létező formáján belül az iskolai testületek az iskoláknak mint közintézményeknek a megbízottaiként szerepelnek. Annak a társadalmi elgondolásnak tesznek eleget, mely szerint a polgárok ellenőriznek, a közösség csinál politikát.

Azok, akik a közösségi kontroll mellett kardoskodnak, elsősorban azért tesznek így, mert szeretnék az iskolákat megfeleltetni valamely közösség nem főárambeli kulturális stílusának, és közvetlenebbül ellenőrizni, hogy gyermekeik megkapják-e azt a minőségi oktatást, amit tömegükben megtagadnak tőlük. Ilyen esetekben, különösen a városi központokban, faji és társadalmi-osztálybeli kérdések merülnek fel. Akárcsak annak a problémakörnek a kapcsán, hogy kell-e, szabad-e központi testületből delegálni politikai felelősöket közösségi alapú, decentralizált testületekbe. Egyértelmű hatalom nélkül a decentralizált testület sem tudja a feladatát teljesíteni, de ezt az autoritást nem kapja meg könnyen.

Ezen a ponton hasznos lehet valamivel részletesebben áttekinteni a különböző működő részvételi formákat: mennyire elfogadhatók egyrészt az iskolai szakemberek, másrészt a „főáram”, a társadalom számára. A részvétel különböző formái egy egyenes mentén helyezhetők el: ez egyik végponton a résztvevőket „klienseknek” tekintik, a másik végponton pedig „fogyasztóknak”, középen helyezkednek el azok a résztvevők, akik „termelő” szerepet is játszanak⁷⁹.

X. 2. 1. Public Relations (közönségkapcsolatok)

A PR séma szerint az iskolák a szülőket és a többi közösségi embert „kliensnek” tekintik, az iskolai ügyekben való részvételt pedig inkább privilégiumnak mint jognak. Azért kívánják az iskolák a részvételt ellenőrzés alatt tartani, hogy klienseikben megőrizték a róluk alkotott kedvező benyomást. Bár megjelenhet a szülő mondjuk szülői tanács formájában – amelyet felkérnek a társas tevékenység megszervezésében – de ilyenkor szerepe csekély, formális. Máskor az iskola e célból létrehozott ún. oktatási hétre közvetlenül meghívja a szülőket, de ezen invitálások lehetnek tehetség-bemutatók, vagy „találkozás a tantestülettel” című összejövetelek. A tanfelügyelőt vagy más vezetőket felkérnek, hogy vegyenek részt különféle helyi alkalmakon, informálják a közösséget az oktatás iskolájukbeli állapotáról, mutassák be a közösségnek az iskolát. Van iskolai újság, ami az iskolán kívülre is eljut, és (főleg pozitív hangnemben) ír az iskola programjairól. A szülőket rendszerint megtervezett eseményekre hívják az iskolába, vagy pedig akkor, ha a gyerekkel valami baj van. A „public relations” modell természetes célja a kommunikáció ellenőrzése, azért, hogy a „legjobb” kapjon hangsúlyt. A kliens bátorítása a részvételre természetes része ennek a modellnek, de csak az iskola számára elfogadható módokon.

Sikeres propaganda esetén a szülő azt érzi, hogy az iskola dolgai az ő ellenőrzése alatt állnak; a szülő biztos lehet abban, hogy a gyermeke „jó kezekben van”. Ha a szülők és a lakosság többi képviselői megbíznak az iskolában, semmi szükség nincs az ellenőrzés más fajtáira. A szülők hozzáállását általában az ilyen és hasonló állítások jellemzik: „Végül is megfizetjük a szakembereket azért, hogy a dolgukat csinálják, és ha jól csinálják, akkor minden rendben van”. A propagandaprogramok segítenek az iskolai költségvetések, kötvénykibocsátások stb. elfogadtatásában. Ha az iskolai költségvetést elvetik vagy a kötvénykibocsátás nem sikerül, akkor vagy újraformálják a programot, vagy más részvételi formákat igyekeznek kifejleszteni.

⁷⁹ Itt természetesen csak a nyilvános iskoláról (public school) esik szó.

Mivel a propaganda elsősorban az ellenőrzött közinformálás és az iskolaműködtetésben való ellenőrzött részvétel kifejeződési formája, világos, hogy a leginkább elfogadható az intézmény számára. Ha az iskola pozitív imázst igyekszik kialakítani magáról az olyan testületeken, fórumokon keresztül, mint a szülői tanács, otthon és iskolai társaság, szülői est, apa–fiú est, anya–leány bankett, iskolai koncertek, tanárok napja, nyilvános napok és az iskola által szervezett kinti előadások, ez nyilván a legkevésbé veszélyes forma az iskola számára, ám bizonyos helyeken a részvétel „antiszeptikus formájának” tekintik. Több helyen csökken a vonzereje ennek a típusnak. A közösségi aktivisták az iskolán belüli döntéseket szeretnék befolyásolni. Ezért a részvétel eme kontrollált formáját nem fogadják túl nagy lelkesedéssel. Sőt, van ahol ezt a formát tiszta kapitulációnak tekintik.

X. 2. 2. Támogatás

A közösségi részvétel egy másik formája a szülők, más helyi lakosok és intézmények közvetlen részvételét jelenti az iskola ügyeiben. Ez az iskolai önkéntesek üzleti, ipari, kulturális vagy társadalmi programjainak formáját ölti. Az ilyen résztvevők „termelők”; a közösségi források megcsapolásával igyekeznek növelni a tanítási kapacitás anyagi, tárgyi alapját. Más csoportok önkéntes szolgálatot adnak rendszeresen olyan szerepekben, mint például hivatali kisegítő személyzet, könyvtári segédek vagy drámaklub segédvezetők. Az önkéntesek segíthetnek abban, hogy az iskolát a helyi közösség kulcselemeihez kapcsolják. Sok iskolai önkéntes valamelyik prominens közéleti vezető felesége, és ennek nagy propaganda jelentőséget tulajdonítanak.

Egyes városi központokban úgynevezett paraprofesszionális programokat kezdtek. Ezeknek az „új pálya” kezdeményezéseknek a nyomán rendszerint gazdaságilag hátrányos helyzetben levő helyi lakosokat „képeznek” ki arra, hogy fizetett iskolai segéd-erőként vagy segédtanárként tölthessenek be szerepet. Ők felügyelnek az ebédkor vagy szabadidőben, kezelik az audiovizuális segédeszközöket, segítenek a gyerekeknek a házi feladatok elkészítésében, speciális készségekre vállalnak külön felkészítést, a tanítók adminisztratív funkcióit veszik át, oktató és szemléltető eszközöket készítenek elő, kijavítják a házi feladatokat, segítenek a tanulóknak speciális kompetenciát igénylő tárgyakban (például matematika, történelem, biológia); bizonyos szakmákban kiscsoportban foglalkoznak a gyerekekkel (formázás, elektronika, mérnöki tervezés). A programok segítenek abban, hogy a lakosság saját megélhetési költségét előteremtse, és abban is, hogy megtudjon valamit az iskoláról. Fontos láncszemek a közösség–iskola kapcsolatban; általa elérhetőek lesznek azok a tanulók és szülők is, akik különben megközelíthetetlenek volnának.

A közösségi erőforrások napjainkra megnöttek. Évekig az üzleti életből, az iparból jöttek többen „vendégtanárként” az iskolába. Újabban sok iskolában maga a tanítás nagy része a falakon kívül zajlik, kinn a lakóterületi közösségben. A „falnélküli iskolák” (például Philadelphia, Chicago, Berkeley, Hartford) diákjai a közösségi erőforrásokat – kórházak, múzeumok, kultúrközpontok, tudományos intézetek, kiadók és biztosító vállalatok – hasznosítják osztályteremként, így a közösségi részvételt még jobban kitágítják.

A modellt széles körben elfogadták az elmúlt évtizedben. Arra törekedtek, hogy a közösséget és az iskolát összekapcsolják. A résztvevőket az iskola legfőbb funkciójához kötik. Természetesen a feladat természeténél fogva korlátozott azoknak a száma, akik ily módon vehetnek részt az iskola életében. Az elmúlt években azonban a gazdasági válság egyre inkább ösztönzi az önkéntes programot, ami a lakóhelyi közösségi források és az intézményi folyamatba való kapcsolásuk módozatainak, lehetőségeinek újbóli megvizsgálását hozta magával. A jövőre nézve vannak olyan tervek, amelyek szerint az oktatás erőforrások, eszközök egész hálózatát fogja használni, amelyek közül az iskola csak egy.

A Design for Change (Változtatási terv, 1972) New Yorkban a következőket fogalmazta meg: Az új oktatási rendszer egymással kölcsönösen viszonyban levő és egymásra kölcsönösen ható részekből áll, amelyeknek a „magiskola” a kulcsfontosságú része. A „magiskolában” tartják nyilván a diákokat, itt jelentős mennyiségű időt tölt, itt segítenek abban, hogy az oktatási hálózat többi részéhez „közvetítődjön”, itt kapja meg az alaptudást (pl. írás-olvasás). Háromfajta magiskolát képzelhetünk el: a ma létező iskolák átalakított változatait; új iskolákat, amelyeket az itt leírt elképzelések szerint építenének meg; és „bolygó” iskolákat, melyek nem iskolai környezetben helyezkednének el. Mindezek „alternatív iskolák” lennének, mivel az új oktatási rendszerrel kapcsolatos elképzelés szerint:

- egyetlen iskola sem képes az egész ember fejlődéséhez szükséges oktatási tapasztalatokat egymaga nyújtani, ezért mindegyik a szabad választáson alapuló oktatási hálózat egyedi, a többiekétől különböző tagjának kell, hogy tekintse magát;
- nincs az oktatásnak egyetlen, legjobb útja; hatékony és nem hatékony utak vannak csupán, és ezért mindenkinek arra kell törekednie, hogy a saját leghatékonyabb útját megtalálja;
- bizonyos típusú környezet másoknál kedvezőbb bizonyos fajta tanulásra, ezért minden iskolában többféle tanulási környezetet kell létrehozni.

Ami az egyik iskolában vagy az egyik gyerek számára, működik”, nem szükségszerűen alkalmas egy másik iskolában vagy egy másik gyerek esetében, ezért mindegyik iskolát individualizált megközelítés kell, hogy jellemezze.

Ezen kívül mindegyik iskolának a maga módján, „világítótorony-iskolának” kell lennie. Mindegyiktől elvárható, hogy kiválassza azt az öntőformát, amiben „kiöntik”, a diákoktól pedig az, hogy képesek legyenek olyan osztályt, tagiskolát, illetve iskolát kiválasztani, amelyet kívánnak.

A javasolt hálózat következő komponense úgynevezett kapcsolatcentrumokból áll. Ezek vagy az iskolahatóság (tanács) alá tartoznak, vagy a lakóterületi iskolai tanácsok alá, vagy egy iskola ügynökség kapcsolja őket egymás mellé. Nincsenek alárendelve egyetlen iskolának sem. Elsődleges jelentőségük az, hogy kreatív kapcsolatot teremtsenek az iskolák és más intézmények, a városban fellelhető más tanulási lehetőségek között.

Az egyik típusú kapcsolatcentrum összeköttetési pont lesz az „iskolák” és azok között az oktatási, kulturális és tudományos intézmények és szervezetek között, amelyek – tágabb értelemben – az oktatást tartják missziójuk fő részének. A felsőoktatás intézményei, az alapítványok, a tudományos szervezetek és intézmények, a múzeumok, a színházak, galériák, zenei és táncszervezetek, parkok és állatkertek, botanikus kertek és egyes nemzeti kegyhelyek a példái annak az intézménytípusnak, amire gondolunk.

Egy másik típusú kapcsolatközpont az iskola és az olyan intézmények közötti kapcsolat létrehozását fogja szolgálni, amelyeket széles értelemben kormányzati, társadalmi szolgálati, üzleti szervezeteknek nevezhetünk. Ezeknek az intézményeknek az oktatás nem az elsődleges

funkciója; az a velük kapcsolatban álló iskolák és a társadalom feladata, annak felelősségi körébe tartozik. Attól a viszonytól, amit a kapcsolatközpontok létrehozhatnak, nemcsak élvonalbeli diákok tanulási lehetőségeinek a kibővülését remélhetjük, hanem azt is, hogy képesebbé teszi a „külső” intézményeket társadalmi szerepük betöltésére. Például nemcsak a diákok fognak az „idős polgárok központjaiba” elmenni kiszolgálni, és ezáltal tanulni, hanem fordítva, az idősebb polgárok is eljönnek a diákok centrumaiba dolgozni, segítve az iskolát és a társadalmat abban, hogy újjáteremtse a kiterjesztett család fogalmában inherens erőforrásokat és előnyöket.

A történelem során az iskolákkal szemben mindig fellépett az az igény, hogy újabb és újabb szükségleteknek feleljenek meg. Ennek megfelelően az autóvezető-képzés, a szexuális nevelés, a kábítószer-ellenes nevelés, a speciális oktatás, a felnőttoktatás, a jogi ismeretek oktatása mind utat talált az iskolai tanmenetekbe. Nyomukban újabb s újabb specializált tantervek szivárogtak be a hagyományos iskolai struktúrába. De elképzelhető, hogy a jövőben a „valóságban” – azaz a lakókörnyezetben – hozzáférhető kompetenciát fogják hasznosítani. Például művészközösség (és nem az iskola) fog esztétikai neveléssel foglalkozni; az autóvezető-képzés a biztosító társaságokhoz tartozik majd; az orvostársadalom lesz a felelős a kábítószerrel és a szexszel kapcsolatos nevelésért; az üzleti és az ipari életben foglalkoznak majd a pályairányítással; állampolgári jogokat ügyvédek tanítanak majd, testnevelést pedig a rekreációs szervezetek stb.

Természetesen az oktatásnak e formája változatos véleményeket provokálhat. Egyesek megtapsolják, mert szélesebb színskálából lehet kiválasztani a szükséges tanulási erőforrásokat. Mások, különösen a tanítással eddig hivatásszerűen foglalkozók, nyilván ellenzik majd, mert fenyegetve érzik tanítói szerepüket.

X. 2. 3. Közösségi szolgáltatások

A növekvő közösségi részvétel egy következő formája a „közösségi (lakókörnyezeti) iskolák” kifejlesztése. Legegyszerűbb formájukban a közösségi iskolák különböző szolgáltatásokat nyújtanak iskola után, esténként, hétvégeken. A résztvevők lehetnek kliensek és fogyasztók egyaránt. Sok városi iskolai program, amely a „hátrányos helyzetű gyermekekre” koncentrált, fokozatosan megnyújtotta a normál programokat délutánokra, estékre. A gyerekek számára szervezett délutáni programok szülőknek szervezett esti programokkal társulnak. Drámaklubok, gyerekgondozási klubok, írás-olvasás ismeretek, különböző készségfejlesztő kurzusok és hasonló formák születnek. A következő lépcsőben az iskola hetente hét napon át, kora reggeltől késő estig lesz nyitva, és minden korosztály számára nyújt programokat.

Flintben (Michigan állam) a kerület 54 iskolája mind közösségi iskola. Minden közösségi iskolának van közösségi iskola-igazgatója, aki felelős a délutáni és esti programok koordinálásáért, többek közt az oktatás, rekreáció és kulturális gazdagodás változatos programját tervezi meg. A közösség kérésére létesültek pl. idősek, férfiak, nők klubjai, illetve bridsz- és atlétikai körök. Ezen túl a Flint Oktatási Tanács nappali és esti programokat kínál szülőknek és gyerekeknek a „napfölkelte énekeseitől” a délutáni görkorsolyázáson, keresztül az esti kerámiázásig.

A közösségi iskolák nemcsak társas rekreációs vagy kerületi képzési funkciót töltenek be, a szülők használhatják az iskolát arra is, hogy megtervezzék és megvitassák mindennapi közös problémáikat, programjaikat. A közösségi iskolák fórumot nyújthatnak, ahol megoldanak számos közösségi problémát (pl. az iskolai integráció, a városi újjáépítés, „bennszülött” lakóhelyi vezetés megszervezése). A nappali hallgatók bekapcsolódhatnak ezeknek az esti szemináriumoknak bármelyikébe.

X. 2. 4. Válságmegoldás

A közösségi részvétel egy újabb formája akkor figyelhető meg, amikor az iskola vagy az iskolarendszer nagyobb problémákkal küszködik. A faji konfliktus, az „iskolabuszoztatási terv”, az iskolák között atlétikai versenyprogramok megnyírbálása, sztrájkok stb. a lakosságra is visszahat. Az ilyen kérdések tárgyalásakor rendszerint tömve vannak az auditóriumok, és a résztvevők erős érzelmekkel vannak telítve. Alkalmanként a közösségi részvétel nagy felbuzdulásai addig folytatódnak, amíg valami nem történik az elégedetlenség lecsillapítására. Ez a részvétel potenciálisan legtöbb ellentmondást hordozó formája, mert alapja érzelmi. Ezek a részvétel nagy intenzitású formái, melyek gyakran előre láthatatlan módon és időben osztják meg a szülőket, tanárokat, diákokat és a lakosság más csoportjait.

X. 2. 5. Elszámoltathatóság és iskolavezetés

A közoktatás az Amerikai Egyesült Államokban sohasem volt a hivatásosok monopóliuma. Az oktatás helyi „laikus” kontrollja az amerikai nyilvános iskoláztatás lényege. Laikusok döntenek az oktatás céljait, s azt a politikát, amivel el kell érni azt, s csak a megvalósítás felelősségét bízzák a hivatásosokra. A közösségi ellenőrzési modell a döntéshozás terhére a laikusokra, azaz a helyi igazgató testületre, iskolai bizottságokra stb. hárítja.

Röviden: a résztvevő „termelő fogyasztó” lesz. Az iskola hivatalos személyei fontosnak tartják, hogy döntések meghozatala előtt különböző közösségi szervezetekkel, csoportokkal és egyénnel tárgyaljanak, konzultáljanak, bár megtartják maguknak a végső döntés jogát. Sok iskola hozott létre közösségi tanácsadó testületeket, amellyel rendszeres kapcsolatban állnak. Eszerint a minta szerint a hivatásosoknak és a fogyasztóknak egyenlő esélyük van a politikaalakításra. (A laikusok és az iskolai szakemberek egyforma arányban képviseltetik magukat a testületben.)

Bizonyos tanácsadó testületeknek széles városi bázisuk van, mint a „Boston Városi Oktatási Koalíció”, a „St. Louis-i Fehér Ház Oktatással Kapcsolatos Konferenciája”, a „Nők az oktatásért” Los Angelesben.

A közösség iskolai, oktatási döntéshozatalhoz fűződő kapcsolatában több opció merült föl:

1. *Konzultáció:* e megközelítés fontosnak tartja, hogy a különféle közösségi szervezetekkel, csoportokkal és egyénnel a döntés előtt tárgyaljanak. Így például a tanmenet, a személyi ügyek és az iskolai költségvetés változhat konzultációk hatására, de ez nem szükségszerű.

2. *Tanácsadás*: sok iskola hozott létre közösségi tanácsadó testületet, mellyel rendszeres interakcióban áll. Az iskolai vezetők megtartják végső döntéshozó funkciójukat. Népszerű mechanizmus a tanácsadó testületnek az egyes iskolák szintjén való alkalmazása, így nyíltabban lehet meg tárgyalni a tanmenettel, költségvetéssel és a személyzeti ügyekkel kapcsolatos dolgokat, a döntés azonban továbbra is a hivatásosoké marad.
3. *Megosztás*: eszerint a hivatásosoknak és a fogyasztóknak egyforma beleszólási joguk van a politika megformálásába és a vágyott oktatás kiválasztásába. Ez általában azt jelenti, hogy egy vezetési szinten a laikusok és a hivatásosok egyenlő arányban vannak képviselve. A döntések egyénileg vagy konszenzus alapján jönnek létre.
4. *Közösségi ellenőrzés*: eszerint a minta szerint a döntés terhe a laikusokra, például a helyi vezetésre, iskolai bizottmányra hárul.
5. *Egyéni vagy családi ellenőrzés*: eszerint a típus szerint az egyén, illetve a család a végső kiválasztója annak az oktatási szisztémának, típusnak, ami neki megfelelő. A részvételi forma a családot „teszi meg” fogyasztónak, megadva neki az iskola megválasztásának jogát, például oktatási voucherek használata által.

Kaliforniában a Korai Gyermekekori Oktatási Törvény és a Középfokú Oktatás Reformjának Kaliforniai Bizottsága egyaránt a szülői részvétel mellett tört lándzsát.

Az elemi és középfokú oktatást szabályozó törvény első cikkelye speciálisan támogatja a szülői részvételt. Az 1967 júliusában hatályos törvény 1. cikkelye pl. magában foglalja azokat a tevékenységeket vagy szolgáltatásokat, amelyekben a szülő részt vesz. A tevékenységnek, szolgáltatásnak elsődleges célja, hogy a szülőknél kiépítse az iskolával való együttműködés képességét oly módon, ami a gyermekük jólétét, növekedését és fejlődését elősegíti. 1968-ban az irányelvek még specifikusabbak lettek annyiban, amennyiben helyi tanácsadó bizottságok felállítását javasolták. Javasolták, hogy a bizottságnak legalább 50 százaléka hátrányos helyzetű gyerekek szüleiből álljon. 1971-ben a szülői részvételt így specifikálták: „minden helyi szerv írja le, hogy a kiszolgált gyerek szüleivel hogyan konzultáltak és az illető hogyan vett részt a projekt megtervezésében és terjessze elő a speciális terveket a szülőknek jövőbeli bekapcsolására, illetve az ezzel kapcsolatos fejlesztési és működési tervet”.

Bár úgy tűnik, hogy a hatvanas évek közösségi részvételi stratégiái kifulladásra, az újabb, iskolai reformra irányuló részvételi stratégiákban a közösségi részvétel formái egyre növekvő erővel képviselnek az amerikai nyilvános oktatás formáinak megváltoztatásában.

X. 2. 6. Magyar modell: az iskolaszék?

A rendszerváltás társadalmi sodrában sokan vártak hasonló megoldásokat, család és iskola összhangját az iskolaszékek intézményétől. Amilyen helyi érdekegyeztető fórum képében jelent meg a törvényalkotásban is: a fenntartó, a szakma, a szülők és a tanulók képviselői ülték (volna) körül a kis oktatási kerekasztalt. A modell igazán nem hozta meg a hozzáfűzött reményeket, de néhány 1994-es adat mégis orientáló jellegű (35 intézmény adatait dolgozhattuk fel.). Az adatok azt mutatják, hogy

jellemzően azonos kulturális kódot használó, egymással szót érteni képes személyek kerülhettek az iskolaszékekbe.

Működését tekintve többféle iskolaszék-felfogás élt egymás mellett. Az intézmények nagyobbik harmadában szemmel láthatólag intézményesült, rendszeres, folyamatszerű tevékenység zajlott, kisebbik harmadában „adtak” az iskolaszéki élet ütemezettségére (ez esetekben a negyedévenkénti összehívás volt a tipikus), s végül voltak olyan intézmények, ahol az iskolaszék reprezentációs, legitimáló szerepet töltött be, ebben az esetben a megalakulás mellett a tanévzárás és a tanévnyitás periódusában összehívták ülését.

Az iskolaszék az önmagával való foglalkozás feladatain túlmenően nagy aktivitással vetette magát az iskola tevékenységével kapcsolatos kérdésekbe. Meglepően magas a közvetlenül tanulással összefüggő kérdések tárgyalása, bár jelentősen megközelítette ezt az extracurriculumok problematikája, s használták az iskolaszéket a tanulók fegyelmi ügyeinek megbeszélésénél is, mint ahogy a hagyományos SzMK-tevékenység, a „rendezvényszervezés” s az iskola felújítása körüli felajánlások napirendje is jelentős maradt.

Elmaradt a várakozástól az iskolaszéknek úgymond „jogi” aktivitása, ez alól csupán az iskola körüli személyi kérdések köre kivétel. Szemmel látható, hogy igazgatói kinevezés előtt a kérdést az iskolaszékkel megkonzultálták.

Hogy a posztindusztriális-, más kifejezéssel tudástársadalom, megint másképp a mediatizált társadalom, a „tömegek társadalma” milyen „hidakat” épít a család, más természetadta közösségek és az iskola közé? Ezt ma még nem tudjuk. Álláspontunk azokéval közös, akik elképzelni sem tudják, hogy a „civilizátorok” ellenséges erődjének funkciója vár az iskolára (ahogyan sokan elképzelték, például a latin-amerikai jezsuita missziók története alapján), reményeink szerint van lehetőség helyreállítani egy olyan „őserdei tisztást”, ahol ha nem is a habókos orgonáló doktor gyógyítja a leprásokat, s tanítja őket szépre-jóra, de mégiscsak segít kultúrájuk felváltásában⁸⁰. Vagy méginkább: képessé válhat az iskola a befogadó közösség kultúraazonos helye, kultúrák erőszakmentes „találkozási pontja” lenni.

80 Haragos indulattal írta e jelenséget le Németh János Tibor az észak-amerikai indiánok „domesztikálásáról” szólván, kevesebb konfliktust érzékelt a pozsonyi professzor, Maria Potocárová a Salamon-szigeteken néhány éve (Németh, 2011; Potocárová, 2012).

X. 3. Melléklet: A nyelvi szocializáció nyomában

Hosszabb kitérőnk középpontjában az „anyanyelv” kifejezés, azaz klasszikusan az elsődleges szocializációra utaló kifejezés áll.

A debreceni professzor, Karácsony Sándor nyomatékosan hangsúlyozta a nevelés és a *nyelvi nevelés* lényegi egybeesését, társas-lélektani rendszerében a (mai szóval) a fejlesztő-segítő célzatú kommunikáció, vagyis a nyelv használata, alkalmazása kulcsfontosságú.

Idézzünk fel néhány már-már legendás passzust *Magyar Nyelvtan társas-lélektanai* alapon című könyvéből (ez egyben utal a szocializációs hatások sajátos forrásvidékére is): „A nevelés lehetséges, de csak a társas lélek funkciói útján. Ha az értelemre is akarok hatni nevelőleg, akkor a nevelésnek nyelvnek is kell lennie, mert a társas lélek érzelmi funkciója egy jelrendszerben mozog, két ember munkája és ezt nevezzük nyelvnek. A nyelvi nevelő ráhatás nem is lehet más, mint funkcionális, a nevelő és a növendék beszélése formájában. Az élő nyelv, miközben él, hat, ha a beszélő két ember munkaközösségében az erő nem egyforma megoszlású, természetsszerűleg hat nevelően az erősebb felől gyöngébb felé. Az értelem minden egyéb vonatkozásában egyéni lelki adottság, tehát autonóm, ennél fogva nevelhetetlen. A kultúra átadása az utókornak szintén csak nyelvben lehetséges, az új kultúra a nyelv közegén át galvanizálódik át a régi generáció pólusától az új generáció pólusához.

Témánk szempontjából nem kevésbé fontos, hogy Karácsony rendre szenvedélyesen figyelmeztet arra, hogy a *formának* van nevelő hatása, semmiképp nem a *tartalomnak*. Vagyis a nevelés ebben az értelemben nem *irodalmi*, hanem *nyelvi*. „Nyelvi tartalommal sem lehet nevelni. A nyelv is csak mint forma, mint erő, mint erőhatás nevel.”

Gondoljuk át valóban, hogy az idők mély kútjából fel-felbukkanó szavak, nyelvi üzenetek hány rétegűek, milyen mélységeket sajátítunk el – észrevétlenül, öntudattalanul akkor, amikor anyanyelvünk szavait formálgatjuk. Mindnyájunk számára emlékezetes Illyés Gyula novellája Mariskáról, a kisbabáról, aki anyanyelvének magánhangzóit gyakorlja, s rátalál az a-hangra. Mennyi mindent vél Illyés e hang holdudvarában.

Előlegezzük meg: erről szólnak Falvay Károlynak is tanulmányai a népi játékokról: egy-egy libalegelői (vagy éppen iskolaudvaron megelevenedő) játék mögött a mítikus mélységekbe vesző történelem felelevenítéséhez, újratanulásához vezet az út (Falvay, 1998).

S a nyelv üzenetének identitást adó többretegű történetiségéről vall az egyik legszebb nyelv-émlékünk, Sütő András esszéregénye unokája nyelvi szocializációjáról: „...A református templom mögötti dombon... Nagyapa folytatja helyettük az emlékezetes szavak helyének megtisztelését. Sok a zárandokhely, mindet bejárni most nem lehetne. A nyakamba vennék most, László, de ha erre járok, nagy kövek nyomják a vállamat. A kútbeli példa szerint hét nap, hét esztendő kellene járnunk a valamikor elhangzott szavak nyomában. A diónak ültetett szomorúfüzfám alatt látom Tóth Károly tanító urat, kezében a mogyoró vesszővel. A mogyoró vessző vége suhogva írta vércsíkos szavait a tenyerünkre, s mi elátkoztuk magunkban a kántortanító urat, pedig a büntetéssel is javunkat szolgálta. Hogy hívják azt a madarat? Azt a madarat madárnak hívják. Ó, te zsványfajzat! Azt a madarat nem madárnak hívják, hanem őszapónak! Gyatra nyelvünket a tenyerünk sínylette meg. Térdünk is némelykor a kukoricán térdelésben. Messziről jött ember volt, nyelvünk bőtermő vidékeiről való; dadogó beszédünk

hallatán s a hol ezért, hol amazért bezárt iskola miatt káromkodva, kékre gerjedt valósággal a szörnyülködéstől: atyaságos istene a nyelvi abroncsalanságnak! Küllőitekre fogtok szétesni! Ó, ti rothadó kerékagyak, haszontalanul hanyóddó dongák gyülekezete! ...E helyen, ahol üldögélünk, László, Tóth Károly tanító úr az ég alatt rendezte be nekünk az elemi iskolát, tintás padok helyett a fűre ültetve bennünket. Fűvek, fák és madarak nevére tanított; képzeletünket visszavezette régi, felleges időkbe; tatár és török hadakat vonultatott föl a környező hegyekre, majd énekeltetett is; Szenczi Molnár Albert volt a mindenkori sugallata. {...} Molnár Albert még mindig énekelte a századokat. Mint a lőtllábú madár, amely nem képes leszállni, örök időkre csapkodó szállongásra ítélt hallatja sebesült hangját a magasban, istenét kiáltva, hol szelíden, hol panaszharagosan szólongatva s némelykor épp álmából ébresztve a hatalmas szellemet. Hová tűnt el vajon az a lőtllábú madár a kicsi tó fölött?

De Sütőt is akkor idézzük hitelesen, ha felidézzük a Lászlóról szóló imént elmesélt jelképes történet kezdetét is:

„László tizenhét hónapos. Ha arcunk és gondunk tükrében látná magát, azt mondhatná: tizenhét éves. Az elaltatott sírásaival, jövőmenő betegségei fölött a váltott virrasztással: százhetven, ha egyáltalán létezik télibeli vagy időbeli mértékegység, mely a már említett oktatóinak s irtásoktól sebes rokonság-rengetegének rája fordított buzgalmát – hogy őt az anyanyelvébe beöltöztesse – megközelítőleg is számba vehetné. Az önkéntes nevelőket: tejesembert, postást, villanyszerelőt, az utcáról betévedt nyelvmestereket – a címkereső parasztasszonyt, ki a Calafat utcáért, illendő csereképpen, almára, körtére egy-egy igét, jelzőt csokroz föl Lászlónak – el is felejtjük helyben. Önkéntelen s nem épp igazságos gyanakvásunk, hogy otthoni hallgatásban megtakarított vagy ezért-amazért – s mi mindenért! – a bögyükbe szorult szófölöslegükből hagytak itt valamit. Holott ők is, a pusztá megszólalással is, életüknek egy-egy letördelt ágacskáját vetik oda László tűzhelyére. Frissen szerzett Ionica barátja is meglátogatja néha; Creanga szavait hozza neki a kicsi szánkójával. Az udvari alkalmazottak persze mi vagyunk: az ifjú szülepár, aki Kolozsvárról rándul-vonatul-autóstoppol haza szombatonként Lászlónak füstölőt lóbálni, továbbá: Nagyapa, az örökmécse Nagyanya és a dédszülők: két pár kormos gyertyatartó. Rajtunk az örökség felelőssége, a szavaké tehát, melyekkel a kettős születés jegyében Lászlót másodjára s véglegesen a világra segítjük.

Menthetetlenül – akár örömünkre, akár bánatunkra, akár a nemzedékek közti kommunikáció sikerének rovására – végképp megváltoztak az idők. Juhász Ferenc költői életérzése *A szarvassá változott fiú kiáltozása* című poemájában – amely a bartóki (szintén a korszakhatárra utaló) *Cantata* drámai átirata teljességgel beigazolódott:

Az anya szavai: „Nem értem én, nem értem én a te különös, gyötrött szavadat, fiam, / szarvas-hangon beszélsz, szarvasok lelke költözött beléd, boldogtalan. / Ha gilice sír, gilice sír, madárka szól, madárka szól, fiam, / mért vagyok én, mért vagyok én a mindenségben boldogtalan? / Emlékszel-e még, emlékszel-e még kicsiny anyádra fiam? / Nem értem én, nem értem én gyötrött-szomorú szavaid, boldogtalan”.

S a fiú emlékezetes válasza, búcsúszava egyszerre utal a nemzedékek távolságára s a kommunikáció nehézségeire, a világ teljes átváltozására: „Szarvam minden hegye kettős-talpú vas-villanyoszlop, / szarvam minden ága magasfeszültségű-áramvezeték, / szemem nagy kereskedelmi hajók kikötője, ereim fekete kábelek, fogaim vas-hidak, / szívemben áradoznak a szörnyel-hemzsegő tengerek, / minden csigolyám nyüzsgő nagy-város, / füstölgő kőbárka a lépem, minden sejtem egy gyár, atomom naprendszer, heregolyóim a nap-hold, / a tejút gerincvelőm, az űr minden pontja testem egy-egy része, / galaktika-fürtök agyam egy sejtése.”

Új dimenziókat ad gondolkodásunknak az, hogy a magyar szaknyelv fokról-fokra tágította az *anyanyelv* jelentését más kifejező eszközökre, más kommunikációs csatornákra. Először értelemszerűen a *zenei nevelés* kontextusában Kodály alkalmazásában. Majd nagyjából a 60-as, 70-es években szinte egyidőben – összhangban bizonyos pedagógiai és közművelődési reformtörekvésekkel *mozgáskulturális-táncos anyanyelvről* kezdett beszélni a néptáncos szakma elitje. Aztán ugyanebbe a közösségbe Csókos Varga Györgyi nevezte a népi iparművészet, tárgyalgó népművészet új hullámát „*tárgyi anyanyelvünk*” kifejezésének. A „vizuális anyanyelv” kifejezést Kerékgyártó István művészettörténész alkalmazta Dombyné Szántó Melánia rajztanítási módszertanára.

Az a zenei anyanyelv, amelyről 40–50 évvel ezelőtt még mindenki beszélt, amelyet használva énekelt, és amelybe a népdalon át *a magyarnótán keresztül a pesti kuplé és a cigány által búzott nóta is beletartozott*, fura módon érzelmi egységet is alkotva, már nem létezik. Sajátosnak tekinthető, hogy autentikus táncművész szakember pedig magát a táncművészet mozgalmat nevezi egyenesen a *zenei anyanyelv* megújulásának. Szerinte a táncművészet nem „remake-jelenség”, hanem *nyelvújítás* volt.⁸¹ A táncművészet megjelenése nem egyszerűen hagyományőrzésként, hagyományápolásként nyer értelmezést, hanem modernizációs aktusként. A szocializációs közegek nyelvén: nem az elsődleges szocializáció „tért vissza”, hanem jellegzetesen harmadlagos szocializációs jelenségről van szó. A néprajzos szakma külön kifejezést is alkalmaz a folklór modern (esztétikai) kontextusban való alkalmazására: a folklorizmus, sőt a neofolklorizmus kifejezést⁸².

Jakab György még messzebbre megy a „zenei anyanyelv” értelmezésében. Egyenesen azt állítja egy könyvkritikájában: „témánk szempontjából is izgalmas például, hogy a fáma szerint az ún. Kodály-módszer is abból a természetes felismerésből indult ki, hogy nem jó, ha a diákok egészen más zenét hallgatnak otthon – akkor az a paraszt zene volt –, mint az iskolában. Szerencsésebb volna a diákok zenei nevelését a zenei anyanyelvükre, természetes zenei közegekre építeni.” (Megjegyzendő, hogy Kodály elsősorban nem is a parasztzenét hallgató-művelő parasztyerekeknek kínálta fel zenei táplálékul „saját” folklórjukat: hanem a művelt – csak nem feltétlenül szerinte helyes irányban tájékozódó – polgári csoportoknak). Hasonlóképp Orbán György így ír – tudatosan alkalmazva a kodályi kifejezést: „a zenei anyanyelv mindazon zenék összessége, amelyeket az ember hall és szeret”⁸³. Mint ahogy alapvetően a Sárosi Bálint-féle „a használt nyelv az anyanyelv” definíciójától sem idegen ez az álláspont, csak éppen Sárosi – zenei ismeretterjesztő munkásságában mindvégig, *expressis verbis* az anyanyelven belül értette a magyar népdal mellett a magyarnótát és a városi kuplét is.

81 András Mihálynak a Hargita Együttes igazgatójának nyilatkozata a Romániai Magyar Szó 2004. október 25-i számában.

82 Vö: Voigt Vilmos: A művészeti neofolklorizmus fogalmáról. In. Bálint Éva (szerk.): A közvetítő, egy irodalomtanár emlékezete. Tankönyvkiadó 1979.

83 Idézi Farkas Zoltán in: www.bmcrecords.hu/pages/tartalom/right_content.php?kod=059 - 29k

X. 4. MELLÉKLET: AZ IFJÚSÁGÜGY TERÜLETEI

Az ifjúsági munka területei esetében azokat a terepeket vesszük számba, ahol szorosan az ifjúsági generációkkal magukkal, azok tagjaival kapcsolatban történik tevékenység. Az ifjúsági szakma területeinek nevezzük jelen esetben azokat a szegmenseket, ahol a közvetlen munkánál elvonatkoztatottabb módon – az absztrakció egy magasabb szintjén – folyik érdekükben a munka.

X. 4. 1. Az ifjúsági munka területei

X. 4. 1. 1. Részvétel: bevonódás, demokrácia, emberijogok

Ide tartozik az ifjúsági korosztály közösségeivel, szervezetei által végzett a közösség ügyeiből részt kérő, abba bevonódó tevékenységek összessége, legyen ez az ifjúsági részvétel egy település/régió stb. életében (ifjúsági önkormányzatok létrehozása, működtetése, ifjúsági képviselő), a formális ifjúsági szervezetek és a nem formális ifjúsági közösségek által végzett tevékenységek, más szervezetek és szakemberek segítő munkája, a demokratikus működés és intézményrendszer jobb interiorizálását célzó más módon végrehajtott tevékenységek, vagy az emberi jogok megismerésének, gyakorlásának, befogadásának módjai stb.

X. 4. 1. 2. Jövőtervezés (életstratégia, karriertervezés, LLL-LWL)

E területrészeminden, ami nem a jelen, hanem a jövő: az életstratégia, személyes és szakmai jövőtervezés, az elhelyezkedéshez szükséges kompetenciák tudatosítása, a karriertervezés, stb.

X. 4. 1. 3. Egyéni autonómia (önkifejezés, önmegvalósítás, önfejlesztés)

E területen elsősorban az egyén és az identitáskérdések viszonya jelenik meg: az, hogy hogyan formáljuk válaszainkat, hogyan reagálunk az ingerekre, hogyan szervezzük, fejezzük ki, fejlesztjük magunkat, testi, lelki és szellemi énünket. Az önfejlesztés és a mások fejlődésének segítése elsősorban az ifjúsági életszakaszban lehetséges.

X. 4. 1. 4. Informális tanulás az ifjúsági tevékenységekben

A formális-nonformális-informális tanulási módszerek háromszögében az ifjúsági területen leginkább ez utóbbi jellemző. Az informális tanulás olyan tanulási forma, ahol maga a tanulás mint folyamat elvész a más jellegű cselekvésben, tartalmakban. Vagyis nem tervezett és nem értékelt, ugyanakkor csak megfelelő feltételek biztosítása mellett történhet. Ilyen az edutainment (szórakozva tanulás), de ilyen a tapasztalati úton elsajátított tudás is. Az informális tanulás szoros kapcsolatban áll az indirekt (bottom-up) tanulással, ahol a feladatok maguk a hatás forrásai, a feltételek olyanok, hogy a tanulók közti kapcsolatok, kölcsönhatások, interakciók maguk a magatartásformák elsődleges megteremtői, közvetítői. (pl.: kölcsönös ellenőrzés, kölcsönös segítségnyújtás

stb.). Európa afelé halad, hogy az ifjúságsegítés tervezett tanulási (pedagógiai) folyamat, amely az informális mellett alkalmazza a nem-formális és adott esetben a formális pedagógiai módszereket. Így érthetővé válik, hogy pl.: a szabadidő-szervezés csak akkor tekinthető ifjúsági munkának, ha az a pedagógiai folyamatba illeszkedik, önmagában még nemigen lép túl az informális tanulási helyzetek megteremtésén (a hagyományos táboroztatási, fesztivál és rendezvényszervezői szerepfelfogás nem lép túl ezen a helyzetértelmezésen, sokszor csak verseng – bár ez is értelmes verseny – a fogyasztói típusú programok tömkelegével). Általánosan elfogadott tétel, hogy az ifjúsági munka elsősorban közösségekben végezhető hatékonyan és eredményesen. Az ifjúsági munka azért is alapoz közösségekre, mert sokrétűsége mellett az egyik fő célja (a másik ilyen fő cél a szocio-kulturális értékteremtés), hogy a társadalmi kulturális átörökítést biztosítsa-fejlessze, ez pedig a tanulás-oktatás egyik fő feladata. Ezek ifjúsági specifikumaival foglalkozik a terület, ide értve a kortárs-segítést és más egyéb módszertant is. Ez a terület speciális átmenet a közösségfejlesztés csoportos és az ifjúságsegítő tevékenység egyéni szerepfelfogása között, ugyanis csoportban történik, de az egyén fejlődését tekinteti értéknek.

X. 4. 1. 5. Személyes ifjúságsegítő tevékenység

Az önismeret, s a társismeret megalapozása, fejlesztése a segítő tevékenység nélkülözhetetlen alapja. Az ifjúsági tanácsadás módszertana a személy-személy (ún. perszonális) közötti kapcsolatról, a segítségről, a tanácsadásról szól, meghatározva a segítő kapcsolatot és azok modelljeit, a tanácsadás folyamatát és alapelveit, a konfliktust és a konfliktuskezelést. A tevékenység főként a kommunikációra, az azt megkönnyítő és gátló tényezőkre és a személyiségfejlesztő módszerekre épül. Bár általában a segítő funkció is egy közösségben, annak részeként teljesedik ki, e területen a hangsúly a személy-személy közti interakción van. A segítő beszélgetésben nem elsősorban az életkor (vagy az abban lévő különbség) játszik szerepet, hanem, hogy a segítőnek semmiféle önös szándéka nem lehet a segítettrel való kapcsolatában, ameddig ez a segítői viszony fennáll. (Itt bármi önösnek tekinthető, ami nem volt valamilyen módon már eleve része a segített személyiségének, vagy ami a segítő monopóliuma volt és maradt – a segítői beszélgetésben a legpozitívabb lelkeszi, orvosi, pszichológusi, tanári stb. manipulációknak sem lehet helye. Ez azért is gondot jelenthet, mert az ún. segítői hivatások szakembereinek nagy része a mai napig evidensnek gondolja azt, hogy ők eleve a segítői beszélgetés tudorai is, holott szó sem lehet szimmetrikus interperszonális kapcsolatáról mindaddig, amíg a szerepviszony aszimmetrikus. Semmi másra nincs joga, mint arra, hogy a segített személyisége saját „erőit” segítse a felszínre kerülni és érvényesülni. A segítőnek tisztában kell lennie saját kompetenciahatáraival). Emellett fontos pontosan tudni, hogy hol a határ, ahol a másokkal való beszélgetés eredményes és hatékony segítség, de mégsem illetéktelen beavatkozás a másik életébe (a szimmetrikus viszony fenntartása, az otthonos idegen státuszán való túl nem lépés). Nem tartozik a segítői viszonyrendszerbe a betegséget kezelni kívánó helyzetek és a lelkiileg kritikus helyzetbe sodródottak kezelése, csak azok, akik csak az adott helyzetben és körülmények között és csak időlegesen nem tudtak segíteni magukon pl.: hiányzó információk, tények tudatása; nem ismert, de alkalmazható eljárások, módszerek ismertetése, szembesítés a segített valódi

helyzetével, tudásaival, lehetőségeivel; a lelkiismeret-furdalás különböző változatainak következményei alól való „földrehozás”; a felhalmozódott érzelmek és indulatok „kiszülésének” segítése; a segített saját értékei és erőifelismerésének segítése; pozitív értékelés, megerősítés, támogatás; tévhitekből, hiedelmekből és félreértésekből származó (lelki) görcsök feloldódásának segítése. A segítői kapcsolat felkérésre jön létre, mindig egyedi és mindig egyéni. (Az ideális az, ha a felkérés meg is fogalmazódik, de gyakran a potenciális címzettnek magának kell tisztáznia azt, hogy a vele létesített kommunikációs kapcsolat tartalmaz-e felkérést.) A segítői vállalkozás is mindig személyes döntés kérdése, amelyben a potenciális segítő teljesen szabad. A segítői kapcsolat kerete egyféle, a kapcsolat időtartamára szóló szerződés, amely a kapcsolat konkrét tárgyára irányul akkor is, ha ez a szerződés hallgatólagos. A segítői kapcsolat realizálódási módja alapvetően a verbális kommunikáció és a testbeszéd.

X. 4. 1. 6. Ifjúsági közösségfejlesztő tevékenység

Társadalomban élve valamennyien részesei vagyunk különféle szerveződéseknek, csoportoknak, társaságoknak, szerencsés esetben ennek minőségi válfájának, a közösségeknek. A terület az ifjúsági csoporttal, annak létrejöttével, fejlesztésével foglalkozik, különös tekintettel a meglévő ifjúsági közösségek belső helyzetére és fejlesztésére, az ifjúság körében lehetséges közösségi fejlesztőmunka eljárásaira. Az ifjúsági korosztályok tagjai ugyanis minél több közösségben való cselekvő részvétele a helyi, összességében a hazai társadalmat erősíti különösen, ha az ifjúkori mintákat felnőtt korukra sem felejtik el. A terület kulcsszavai: közösség, közösségfejlesztés, irányított beszélgetés, önkéntesség, animáció.

Az animáció vagy az ún. non-direktív irányítás Rousseau-i gyökerekből táplálkozik. Lényege, hogy „a csoportot olyan tömeghez hasonlíthatjuk, mely koromsötét éjszaka bolyong egy olyan parkban, mely telis-tele van szobrokkal, vastag törzsű fákkal, dús növényzettel, kövekkel, sziklákkal, árkokkal, és mindenféle egyéb akadályokkal, melyek nehezítik a szabad közlekedést. Mindenki lassan, teljes bizonytalanságban jár ide-oda, mert nincsenek biztos pontok, mindenki fél, hogy megsérül, valaminek vagy valakinek nekiütközik, vagy eltéved. Az animátor olyan személyhez hasonlítható, aki egyszer csak felgyűjtja a lámpákat, és a reflektorokat: ettől kezdve mindenki világosan lát és biztonságosan, jól közlekedik; megkeresi a neki legjobban megfelelő, számára legkényelmesebb utat. Lényegében a park, a környezet ugyanaz marad: az animátor nem változtatott meg erőszakosan semmit, nem utasított, vezényelt senkit sehová: csupán segített megvilágítani a helyzetet, a problémát (a nehézségekkel és a lehetőségekkel együtt) – és hagyta, hogy a csoport saját maga találja meg a célját és útirányát” (Limbos, 1985).

Ez az ifjúságot segítő tevékenység gyakorlatilag olyan fejlesztés, amelynek lényege a társas környezet, a(z emberi) közösség, amelyhez részben meg kell tanulnia a felnőtté válóknak alkalmazkodni, s amelyben tudnia kell tájékozódni, szerepet találni, önmagát kifejeznie, önmagát érvényesítenie, önmagát és másokat képviselnie, felelősséget vállalni és viselni a következményeket, egyáltalán meg kell tanulnia választani. A közösségfejlesztésben nem csak az önkifejezés a lényeg, hanem a közösségekben rejlő erő, közös erőforrás, amivel olyan dolgokat lehet megvalósítani, amit egyénileg nem. Így a közösségfejlesztés másik lényege a lokalitásban, a helyi, településszintű, vagy regionális

cselekvésben és fejlesztésben jelölhető meg. A közösségfejlesztés elsősorban a kezdeményező- és cselekvőképesség fejlesztését jelenti, amelyben kulcsszerepe van a polgároknak, közösségeiknek és azok hálózatainak, valamint a helyi szükségletek mértékében a közösség fejlesztőinek is, akiknek bátorító-ösztönző, informáló, kapcsolatszervező munkája életre segítheti. Feltárhatja, kiegészítheti, megerősítheti a meglévő közösségi erőforrásokat. Az ifjúsági közösségfejlesztés is legalább két szférában értelmezett: az informális (streetworkerek) világában és a formalizált ifjúsági szervezetekben is, s egyik területen sem egyszerűen pedagógusszerep-attribútumoknak kell megjelenniük. Sőt, további dimenzió mentén is vizsgálható a téma: van olyan tevékenység, amelyet ifjú lát el, s vannak, melyeket az ifjúkorból kinőtt szakemberek!

X. 4. 1. 7. Ifjúsági szolgáltató tevékenység

Erre a területre a „minden, ami helyben történik” kifejezéssel mutathatnánk rá a legjobban. A helyi ifjúsági munka ugyanis behatárolható földrajzi területen (település, városrész, kerület), az ifjúság érdekében, illetve az ifjúsági korosztály közösségei és szervezetei által végzett, szervezett, közügyet előmozdító helyi tevékenységek összessége. Ide tartoznak az önkormányzatok ifjúsági korosztállyal kapcsolatos feladatai, az ifjúsági referensek-tanácsnokok feladatai, az ifjúsági részvétel a település életében (települési ifjúsági önkormányzatok létrehozása, működtetése, ifjúsági képviselő), az ifjúságsegítő szakemberek által nyújtott helyi szolgáltatások, szolgáltatásszervezés, szakfeladatok, a formális ifjúsági szervezetek és a nem formális ifjúsági közösségek által végzett tevékenységek; más szervezetek és szakemberek segítő munkája; valamint az általuk nyújtott szolgáltatások.

Az ifjúsági szolgáltatás általában (ha nem is kizárólag) a köz (számára nyújtott) szolgáltatás, amely tartalmilag a felnőtté váló nemzedékek különféle életkorban, különféle módon jelentkező szükségleteihez és mindenféle megnyilvánulásaihoz kapcsolódhat, és amely adott szakmai követelményeknek kell, hogy megfeleljen (pl. jogi, munkaerőpiaci, pszichológiai, drog stb.). Meghatározó emellett az ifjúsági relevancia is, azaz a szolgáltatás nem csupán megfelel az adott tárgykör szakmai szempontjainak, hanem ugyanakkor hordoz fejlesztő, ha úgy tetszik (felnőtt életre felkészítő) szocializáló feladatot is. Ifjúsági szolgáltatásról tehát akkor beszélhetünk, ha mindkét szempont jelen van és érvényesül. Ezen a területen kell szót ejteni mindenről, ami szolgáltatásokon keresztül (nem közvetlenül) támogatja a társadalmi folyamatok megértését, és az ifjúsági korosztályok azokba való aktív bekapcsolódását, annak érdekében, hogy cselekvő részeseivé váljanak sorsuk, életük alakításának. Magyarországon ilyen például az Európai Ifjúsági Információs Charta alapján működő ifjúsági információs és tanácsadó irodák hálózata, a nem e rendszer szerint működő információs, tanácsadói szolgáltatás (beleértve a pontokat, mobil szolgáltatásokat, telefonszolgáltatásokat), az egynapos (egynapos találkozók stb.) és ettől elkülönítve a többnapos programszolgáltatások (táborok, fesztiválok) körét. Ezen túl megkülönböztetünk úgynevezett *elsőfokú szolgáltatást*, értve ez alatt az (telefonon, levélben, közvetlenül) egyszer igénybe vett szolgáltatást, amelyben a megjelent kérdés, nehézség azonnali (a felvetett összefüggésben) rendezhető, tisztázható, s amelyben a fejlesztő szempont szerényebb, jószerivel a tájékoztatásra, az informálásra, vagyis az ismeretek, eljárások megismertetésére irányul. Ez a gyakoribb. A *másodfokú*

szolgáltatások gyakorlatilag folyamatok, visszatérő és/vagy folyamatosan végzett szolgáltatási tevékenységek, mindig az adott ifjak és adott tárgykör sajátosságai szerint. Ez utóbbi területen kulcsfontosságú a szolgáltató személye, felkészültsége, képessége.

X. 4. 1. 8. Ifjúsági projektek menedzselése

A projektmenedzsment és annak ifjúsági vetülete tartozik ide. A projektvezetés, projektfókusz, idő-, költség-, emberi erőforrás-, minőség-, kommunikáció- és kockázatmenedzsment ifjúság specifikumai, a sikeres ifjúsági projektvezetés módszertanának területe. Az ifjúsági projektek menedzselése másképpen vizsgálva a korosztály érdekében és a korosztály számára szervezett programok (rendezvény, fesztivál, tábor, képzés, kiadvány stb.) kezdeményezése, megtervezése, megszervezése, lebonyolítása-vezetése és megvalósulásuk ellenőrzése, lezárása.

X. 4. 1. 9. Interkulturális tanulás

Egy adott társadalomban kialakuló együttélés egyensúlya nagymértékben függ a többségi és a kisebbségi kultúrák egymáshoz való viszonyulásától, illetve az adott csoportokat képviselők személyes érzékenységtől. E terület a multikulturalitás fogalomköre: a sokszínűség, a pluralizmus feltételezhető és valós létét és annak az érintett tág és szűkebb közösség(ek) általi elfogadását jelenti, az interkulturalizmus fogalomköre pedig az elfogadásra való érzékenyítés (tanulási) folyamatának létét és szükségességét. Az interkulturális tanulás nemcsak a kulturális, nemzeti, etnikai, vallási hovatartozás különbözőségeire való érzékenyítést foglalja magában, e körbe taroznak a „hétköznapi másságok” is, a fogyatékoságok, a nemi különbözőségek, a szexuális identitások, ideológiai másként gondolkodások, életkori, generációs vagy akár az élet aktuális területét jelentő földrajzi különbözőségek, de ide tartozhatnak azok a tapintatosan vagy képzői indíttatásból akár élesen megközelíthető eltérések is, amelyek a hajszín, szemszín, bőrszín másságát emelik ki.

X. 4. 1. 10. Önkéntesség

Az ifjúságsegítői munka része az ifjúsági szerveződésekkel, szervezetekkel való együttműködés, adott esetben az ifjúsági közélet facilitálása. Fontos tehát, hogy ezen a területen szó essék az altruizmusról, az ifjúsági együttműködésekről, ifjúsági önszerveződés segítésének technikáiról, az önkéntesség mibenlétéről. E terület veszi számba az önkéntesség négy alapelvét (szabad akarat, baráti körön való túlmutatás, anyagi ellentételezés hiánya, közjó mozzanat), az önkéntesség motivációs hátterét, illetve itt kell szót ejteni az önkéntességről mint a civil szektor humán-erőforrásbeli differencia specifikájáról (egyediségéről).

X. 4. 1. 11. Virtuális ifjúsági munka

Az információs társadalom adta lehetőségek alapvetően alakítják át a társas környezetet és az ifjúsági közösségi tér, az ifjúsági kapcsolati háló stb. fogalmát. Ez a terület azzal foglalkozik, hogy a virtuális térben (elsősorban, de nem kizárólag az interneten) milyen szempontból tekinthetők az ifjúsági korosztályok különleges helyzetűnek. Egy későbbi

fejezetben külön foglalkozunk azokkal a jelenségekkel, amelyek mentén az információs társadalomba született generációk gyökeresen különböznek az idősebbektől. Foglalkozik a kultúra változásaival, valamint az ifjúság azon közösségeivel (és azok jellemzőivel), amelyek a virtuális térben szerveződnek.

X. 4. 2. Az ifjúsági szakma területei

X. 4. 2. 1. Ifjúsági tevékenységek jogi keretei

E terület elsősorban az ifjúsági jogalkotást (a specifikus ifjúsági területű és a teljes joganyagban az ifjúsági szemléletű) és a jogérvényesülést, annak vizsgálatát és érvényesítését öleli fel. Értelmezi a gyermeki jogokat (önrendelkezés korlátozása, de a jogképesség érvényesítése), a fiatalok jogait (speciális támogató rendszerek működtetése), a szakmai jogirányt (az ifjúsági szakma önállósodásának egyik alapvetése az önálló jogi szabályrendszer meghatározása). Vizsgálja az ifjúság szerepét a jogban: az ifjúságra vonatkozó szabályozásnak az egész jogrendszert át kell hatnia. Foglalkozik a gyermekek jogi megközelítésének elvi (alkotmányos) kiindulópontjaival, azaz a jogviszonyok alapvető jellemzőivel, az azonos jogképesség mellett életkori sajátosságok figyelembe vételével, a joggyakorlás korlátozása és a fokozott jogvédelem, a gyerekekkel foglalkozók (ifjúsági munkát végzők) jogaival és kötelezettségeivel. Tudatosítja, hogy a mindenkorinak a gyermeki jogok érvényesítésével kapcsolatosan fennálló kötelezettségei vannak, s mindez az Alkotmányból, nemzetközi egyezményekből és szakmai törvényekből következik. Foglalkozik a máig definiálatlan, jogilag nem rendezett kérdésekkel (pl.: mi történik, milyen a jogi megítélés egy közszerepet vállaló serdülő esetében, közfeladatot ellátó személy-e az ifjúságsegítő munka közben, azaz konkrétan, ha valaki neki vallja be egy füves cigi elszívását, jogi értelemben mi a teendő, van-e jelzési kötelezettség?) Ide tartozik az ifjúsági törvény problematikája, amely esetben jogalkotási kötelezettség jogi értelemben bár nincs, de a kiemelt és rendszerszerű állami figyelmet jelezheti a törvény. A törvény nem ágazati jellegű szabályanyag, hanem az ifjúsággal kapcsolatos állami cselekvésről szól: az állami cselekvés elveiről, céljairól, a közfeladatokról, intézményrendszeréről, finanszírozásról és az érdekképviselési, részvételi intézményrendszeréről. Az ifjúsági tevékenységek jogi kereteihez tartoznak azon határterületek, amelyek bár nem kifejezetten ifjúságiak, de jelentős szerepük van a terület jogi szabályozottságát tekintve (szervezetek, civil keretek jogi szabályozása, eljárások stb.).

X. 4. 2. 2. Ifjúsági kutatások

E területhez alapvetően a társadalmilag tagolt ifjúsági rétegeknek, magának a rétegződésnek, az ifjúság lokális metszeteinek, sajátos értékek, követendőnek tartott minták, szabadidős és munkatevékenységek mentén szerveződő kis és nagycsoportjainak vizsgálata tartozik. Nem szabad megelégednünk e területen a kulturális antropológiai, etnográfiai, de politológiai típusú diszciplínákról sem! Ez a terület veszi számba az ifjúságkutatás különböző műhelyeit a kutatások előkészítésétől, az információk gyűjtésén-feldolgozásán keresztül azok értelmezéséig, tanulmány szintű rendszerezéséig,

majd publikálásáig. E területen kell áttekinteni az ifjúsági kutatások módszertanát, amely a szociológiai alapok mellett már kezdetben is felhasználta a különböző lélektani felfogásokat és eszköztáruk egy részét, a szociálpszichológiai látásmódot és vizsgálati módszereit, ötvözte a szociológiai, vezetélméleti és pedagógiai kutatások eljárásait. Ide tartozik az alkalmazott módszerek egyes kutatások céljától függő fejlesztése és az összehasonlító elemzések is.

X. 4. 2. 3. Ifjúsági stratégia és cselekvési terv készítése, valamint monitoringja

Az ifjúsági stratégia egy adott közösség, társadalom, társadalmi nagycsoport ifjúsági szempontú cselekvéseinek adott cél(ok) szerinti hosszú távú (10-20 éves) összerendezése, az erőforrások ennek szolgálatába állítása. Tartalma az ifjúsági korosztályokra vonatkozik. A valóban „használható” stratégiák, cselekvési tervek nem hagyhatják figyelmen kívül a felnőtt lakosságot. Nem lehet az ifjúságra vonatkozó intézkedéseket meghatározni anélkül, hogy ne vennénk figyelembe az őket „felnevelő”, azaz rájuk ifjúkorukban hatással levő intézményeket (bölcsődék, óvodák, gyermekjóléti szolgálatok, civil szervezetek stb. – mint nevelési, oktatási, kulturális, szociális intézmények) és ifjúkoruk környezetét (szülei iskolai végzettsége, családjuk általános anyagi helyzete, stb.), de anélkül sem, hogy ne gondolnánk végig: mi lesz velük, ha felnőnek (hogyan lesz saját lakásuk, hol fognak dolgozni stb.). A cselekvési terv a stratégiából következő rövid távú (2-4 éves) teendőket veszi számba, ehhez rendel forrásokat, felelősöket. A monitoring a megvalósult intézkedések ésszerűségét vizsgálja és veti össze a tervekkel. A stratégiák és a cselekvési tervek azonban nem csak attól „ifjúságiak”, hogy róluk szólnak, hanem attól is, hogy azok megalkotásában és megvalósításában az ifjúsági generációk, illetve közösségeik, szervezeteik aktív szerepet vállalnak.

X. 4. 2. 4. Ifjúságsszakmai rendszerek

E terület foglalkozik az ifjúsági közfeladatok definiálásával és működésével, határozza meg azok indikátorait és értékeli azokat. Ide tartozik az ifjúságsszakmai rendszerek (a pályázati rendszertől a kormányzati fejlesztő tevékenységig) működésének vizsgálata, beleértve a humán rendszereket, a finanszírozási rendszereket és az intézményi-államigazgatási rendszereket. Témáit tekintve elsősorban ide tartoznak a politikai, igazgatási, fejlesztői, pályázati, monitoring (ez utóbbi átfedésben a stratégiai tervezéssel) rendszerek, azok eredményességének (jó célt szolgálni) és hatékonyságának (jól szolgálni a célt) vizsgálata. A vizsgálati szempontok közül ki kell emeljük (elvégre itt jórészt közvetlenül vagy közvetve közpénzekről van szó), hogy e rendszerekben mennyire jelennek meg az európai igényű eszmények, értékek és elvárások, azaz: a transzparencia (átláthatóság) és a nyilvánosság; jelen esetben, hogy mennyire átlátható a közpénzek elosztása, illetve a kormányzati döntések meghozatalának folyamata. Értéknek tekintjük az átláthatóságot és célnak a teljes nyilvánosságot. A decentralizáció és a szubszidiaritás; azaz hogy a döntések az érintettekhez mennyire közel és nem a „fejük felett” történnek meg. Értéknek jelen esetben azt tekintjük, hogy a döntések a lehető legközelebb szülessenek meg azokhoz, akik viselni kénytelenek annak súlyát. A civil részvétel és kontroll; azaz, hogy mennyire közös kormányzati-civil vezetésen (co-management) és döntéshoza-

talon (co-decision) alapul a döntéshozatal. Értéknek a mind teljesebb neokorporatív együttműködéseket tekintjük, hiszen a tömeg- és választási pártok korában a civil szervezetek azok az információ-beszállítók, amelyek becsatornázzák, átszövik a társadalmat, és továbbíthatják a társadalmi problémákat.

X. 4. 2. 5. Nemzetközi ifjúsági tevékenység

Ezen a területen belül kerül bemutatásra az ifjúsági munka nemzetek feletti együttműködése. Az ifjúsági szervezetek, kormányzati struktúrák, kutatási folyamatok mára már túlnőtték kezdeti kereteiket, s olyan szolgáltatásokat, lehetőségeket, kihívásokat is nyújtanak, melyek csakis széleskörű összefogással, nemzeteken túlmutató együttműködéssel képzelhetők el. A terület foglalkozik a nemzetközi ifjúsági tevékenység céljával, tartalmával, módszereivel (pl. interkulturális tanulás), formáival (pl. hálózatok, határokon átívelő együttműködések), a kereteket adó intézményekkel, szervezetekkel, azok működésével, egymásrautaltságával, felépítésével, jelentősebb dokumentumaival, támogatási programjaival, elsősorban – de nem kizárólag – európai dimenzióban.

X. 4. 2. 6. Civil ifjúsági tevékenység

A nonprofit szektor identitásának legfontosabb eleme, hogy alapvető jellemzőiben különbözik az államtól és a gazdasági szervezetektől (a hagyományos felosztás: az állami, gazdasági mellett a harmadik az ún. nonprofit szektor). Különböznek az államtól (közhatalom funkcióinak hiánya) és a gazdaságtól (profitra való törekvés hiánya). A nonprofit szektort leginkább civil szervezetek, azaz önkéntesek által létrehozott és öntevékeny módon működtetett szervezetek alkotják. A terület a civil szektor ifjúsági szegmensének törvényszerűségeit, jelenségeit, az ott folyó ifjúsági munkát dolgozza fel.

X. 5. MELLÉKLET: KRITIKUSAN DISZFUNKCIONÁLIS SZOCIALIZÁCIÓS ELEMEEK

Vannak a fiatalok életének olyan színterei és megnyilvánulásai, amelyek egy „végelszámolásban” a meghatározó befolyások, változások bonyolult hálójában számon tarthatók. Ezek nagyon fontosak, rejtett üzeneteik alakítják az egyén és csoport interakcióit, attitűdjeit, magát a társadalmat. Elmondhatjuk, hogy a társadalomtudósok többsége által a politikai változások általános „vesztéseinek” tekintett és megnevezett fiatal generációk számára kínált ellátórendszereknek jóformán mindegyike osztozik a többbelemű válságból. Hol forráshiány, hol az állam szerepének ideológiai indítékú lekicsínylese, hol ennek ugyanilyen indítékú túlbecsülése, olykor ezek gyors ciklusokban való váltakozásának esnek áldozatul fontos kezdeményezések. Máskor ennél átfogóbb magyarázatok: a társadalom atomizálódásának rémképe mint önbeteljesítő jóslat zilálta szét a sosem igazán erősnek mondhatott szolgáltatás-, és intézményrendszert, hol az „alapellátás” helyeitől vonták meg szakmainak mondott érvekkel a szocializációs felelősséget (például a napköziotthonokat, máskor a kollégiumot próbálták merőben szociális intézményként értelmezni), máskor egy-egy alrendszer „dobott el magától” funkciókat, megint máskor meg ez az „eldobott funkció” igazán senkinek sem kellett. Aztán pedig volt, hogy mégiscsak az elszegényedő, lepusztuló vagy éppen a technokrata módon felfogott tudástranszferre koncentráló iskola „nyakába hullott” sok ilyen-olyan elvárás vissza.

Alább pillanatfelvétel-szerűen tehát azokat a fiatalokat érintő szocializációs ágenseket vesszük sorra, amelyeket nem tekinthetünk szocializációs közegnek. Olyan karakteres társadalmi elemeket, intézményeket, területeket veszünk számba, amelyek a fiatalokhoz történő kapcsolódása, létük, működésük általános színvonala a felnőtté válást alapvetően befolyásolja. Elemzésük kapcsán sajátos összekép rajzolódik ki, egy-egy progresszívebb területtől eltekintve jellegzetes ezen elemek kiüresedése. Felsorolásunkban nem törekszünk teljességre, elsősorban a pedagógiai-szociológiai intézményrendszerrel rendelkező és működési zavarokat produkáló elemekre koncentráltunk.

X. 5. 1. Egészségvilág

Az egészségügyi rendszer jellemzői az igazságosság-hozzáférés (mindenki számára egyenlő hozzáférés és minőség), az eredményesség-minőség (gyógyítás minősége) és a fenntarthatóság. Egy adott gazdaságban ezek csak egymás rovására növelhetőek. A magyar egészségügyi rendszer három (és fél) szintű: az alapellátást egyfajta kapuőrként a háziorvosi rendszer biztosítja, a második szint a járóbeteg szakellátás, a harmadik a fekvőbeteg (kórházi és otthoni) ellátás (amely az aktív és a krónikus ellátásra bontható). Speciális esetben a klinikai fekvőbeteg szakellátás társul a kórház ellátáshoz.

Az egészségügyet tekintve jól-rosszul, de működő intézményrendszer áll rendelkezésre. Az újszülöttek számára a Perinatális és Neonatális Intenzív Centrumokban történik a szűrés és ellátás, a gyermekek és fiatalok számára saját, a felnőttet jórészt tükröző egészségügyi ellátórendszer vehető igénybe, ha a fiatalok megbetegedtek. Ugyanakkor alig törődünk velük, amikor egészségügyi kockázatokról, egészségmagatartásról,

prevenzióról, egészséges életmódról beszélünk. „Az állam „látja” őket, ... ha akut betegek – de nem látja őket, amikor az egészségüket kockáztatják; ... befogadja őket, ha segítségre szorulnak és erről az illetékesek jelzést kapnak – de nem „törődik” velük, ha jelzés hiányában nem kerülnek kapcsolatba a rendszerrel” (Nemzeti Ifjúsági Stratégia).

A Gyermekérdekek Magyarországi Fórumának 1991. évi jelentésében Aszmann Anna foglalta össze a magyar gyerekek egészségi állapotáról szóló adatokat. A „koraszülött jóléti társadalom” intézményrendszerének bomlás előtti állapotát tárta fel, már akkor is megannyi kritikával, hiányérzettel, de bizakodással, hogy egy demokratikus társadalomban fokozottan lesz társadalmi-közösségi ügy (ha úgy tetszik: napirenden tartott téma) a következő generációk egészsége, egészségmagatartása. Az egészségügyi intézményrendszer forráskivonásokkal, megannyi ellentmondással járó, elhúzódó átalakítása nem kedvezett ennek a prognózisnak. Gyarapodnak földrajzilag és „ágazatilag” is a gyengén ellátott vagy ellátatlan területek, a társadalmi-közösségi figyelem erősödése elmaradt.

A fiatalok körében az egészségi állapot legfőbb mérőszámai a rizikómagatartások (Civil Ifjúsági Éves Jelentés, 2005; 2008), némi túlzással ezek kezelése kimerül a drogok – nem túl eredményes – tiltásában és a dohányárúk, alkoholtermékek könnyen kifizethető eladási tilalmában, néha egy-egy, a serdülő számára kevésbé hatásos, felvilágosító kampánnyal megtűzdelve. Holott e térben gondolkodásunkban elsősorban azoknak kellene jelen lenni, akik *felkészítenek, felvilágosítanak, megelőznek*, azaz egészségtudatos felnőtt szerephez adnak segítséget. Tény, hogy a fiatalok egészségmagatartása pozitív irányba befolyásolható akkor, ha azokhoz nem a tiltás, elrettentés eszközeit használjuk. („Számos hazai és nemzetközi kutatás utal arra, hogy az egészségtudatosság és az egészség-befektetési hajlandóság elégtelen, de jelentősen növelhető lenne ebben az életkorban. A korosztály egészséges életmódra nevelésében elsősorban a fiatalokat körülvevő társas, társadalmi környezetre érdemes koncentrálni” (Nemzeti Ifjúsági Stratégia)). Az egészségmagatartás, különösen még ebben az életkorban szinte teljes mértékben az egészségügyi rendszeren kívül alakítható, formálható, bár az proaktív egészségügy gondolata, sem feltétlen ördögtől való. (Civil Ifjúsági Éves Jelentés, 2005, 2008). Kutatások igazolják, hogy a rendszeres testmozgás mint egészség-megőrzési technika az ifjúsági generáció jelentős csoportjainak mindennapjaiba alig vagy egyáltalán nem épült be (Susánszky, 2005). Tárgyunk szempontjából azok közösségfejlesztő aspektusai miatt a csapatban vagy legalább ellenféllel szervezett sportok érdemelnek külön kiemelt figyelmet, de az egészségfejlesztés szempontjából bármely fizikai aktivitást igénylő tevékenység fontos. Ugyanakkor a társadalom a sportban elsősorban a látványt, az izgalmat, a versenyt, a különleges karrierlehetőséget látja.

A turizmus egyszerre tartozik az interkulturális tanuláshoz és sok esetben az egészségvilágba, de sok köze van a fogyasztáshoz is. Az ifjúsági turizmus a köznyelvben többféle értelemmel bír: értelmezhető korcsoportként, egyfajta piaci szegmensként (hátizsákos, ifjúsági szálló turizmus, ifjúsági csere), de a tanulási célú turizmust is értik alatta. Az ifjúsági turizmus egyszerre szociális kérdés (a gazdagabbak többet utaznak, van-e ebben a társadalomnak, így az államnak kiegyenlítő szerepe), másfelől értékteremtő tevékenység, amely leginkább a résztvevő fiatalok személyiségének fejlődésében jelentkezik (tolerancia-alkalmazkodási készség, környezettudatosság stb.), de a termelt gazdasági érték sem elhanyagolható. Az ifjúsági turizmus megjelenési formái között található a

táborozás, üdülés, ifjúsági fesztivál- és rendezvénylátogatás, ország- és természetjárás, tanulmányi kirándulás, erdei iskola, az ökoturisztikai, wellness és sporttevékenységek is. Három fő csoportja a családdal történő utazás, az iskolai utazás és az önálló, nem a szülők vagy az iskola által szervezett utazások. Különbség van a tanuló és a dolgozó fiatalok utazási szokásait tekintve, mert mind attitűdjük, mind szabadidejük, mind jövedelmi helyzetük erősen eltér. Az ifjúsági turizmuson belül további különféle szegmentálás lehetséges. Ilyen többek közt a korosztályi, az utazási motiváció szerinti (csoportba tartozás, megbecsülés, esztétikai élmény, önmegvalósítás stb.), a stílus szerinti (hátizsákos-kempinges-stoppos, vonatos-hosteles, repülő-szállodás stb.) és a cél szerinti felosztás. Cél szerint négyféle ifjúsági turizmusszegmenst azonosítottak. E területek vegytisztán kevésbé léteznek, sokszor ezek keveredésének lehetünk tanúi, sőt a szegmensek nem is az egyénre, inkább a helyzetre jellemzőek, hisz ugyanaz a személy két különböző utazás során különböző jellegzetességeket ölthet magára:

- *Élmény és szórakozás*: ennek a szegmensnek a lényege a társasági együttlét, a barátokkal történő közös pihenés és szórakozás.
- *Aktivitás és kaland*: a teljesítmény-orientált utazók kedvelt turisztikai formája, e szegmenshez tartoznak az újszerű termékek (pl. aquaparkok, kalandparkok), amelyek esetében a mozgás, a kaland és a szórakozás ötvözésével egy új minőség hozható létre, e szegmens aktivitásai egyedül is élvezhetők (teljesítménytúrák pl.).
- *Felfedezés*: e szegmensbe a kulturális és természeti nevezetességek, különlegességek megismerését célul kitűző utazások tartoznak. E szegmens mind csoportosan, mind egyedül élvezhető.
- *Elmélyülés*: az idegenben tanuló, dolgozó, az adott területet alaposabban megismerni kívánó fiatalok szegmense. Ezen ifjúsági utazások egyfajta specialitása a kirándulások, táborok, amely esetünkben az ifjúsági munka ifjúsági szolgáltatások részében külön fejlesztési célokat szolgál, úgyis mint az intenzív együttlétre alapozott pedagógiai terület (erdei iskola, ismeretek vagy készségek fejlesztését szolgáló táborok, tanulmányi kirándulások stb.).

Az ifjúsági turizmust leginkább az aktív turizmus területére sorolják, emellett még a kulturális turizmusba tartozó elemeket emlegetik leginkább a fiatalok (könnyűzenei műfajok célcsoportjaiként). Jelentős még az ökoturisztikai területen a szerepük, de kevésbé jellemző a fiatalokra az egészség-, a falusi és a gasztronómiai turizmus. Felemás a helyzet a hivatásturizmus esetén, mert egyfelől ez kevésbé jellemző rájuk (cégek rendezvények, konferenciák), másfelől viszont nagyon is fontos szerepet játszanak ebben (ifjúsági csere, szakmai gyakorlat, ösztöndíj, sportcélú utazások-versenyek).

A kényszeres mintákból álló, a magatartás abbahagyásának sikertelenségére utaló viselkedést addikciónak nevezzük. Az addikció köznapi értelemben tulajdonképpen dominánssá váló és irányíthatatlan viselkedést jelent. Persze mint oly sok más szélsőség, nem csak a kóros függőség, de a kóros függetlenségi állapotok (autiztikus magatartás) is okozhatnak problémát és mint olyan, a függőség önmagában nem feltétlenül jelent negatívumot, hiszen pl. a csecsemő számára a függőség maga a túlélés. Mégis az extremitásokon túl, a függőséget nem tekintjük támogatandó magatartásformának.

Hatásuk szempontjából megkülönböztethetünk pszichés zavarokat (kényszerbetegségek például kleptománia; evési zavarok például anorexia, bulímia; munkaszüneti munkalkoholizmus; kényszervásárlás; játékszüneti; számítógép/internet/televízió-addikció; kapcsolati függőség; szexfüggőség; szerelemfüggőség) és kémiai anyagok által kiváltott függőséget (kávé, alkohol, cigaretta, kábítószer-függőségek stb.). A függőséghez a szükséges anyagok szerint jogi megítélés szempontjából megkülönböztetünk legális és illegális függőséget szolgáló anyagokat (koffein, alkohol vs. a tiltólistán szereplő kemikáliák és természetes anyagok), bár az állami és társadalmi megítélés különbözősége vagy az állami és jogállami alapvetések (vö: habeas corpus- a „Te tested”, az egyik legelemibb jogelv) közötti különbség sok vitára adhat okot. Tekintettel arra, a függőségek szempontjából kiemelkedően veszélyeztetett célcsoport a felnőtté váló serdülők és fiatalok, ezek a programok, illetőleg intézményes tevékenységek leginkább velük kapcsolatosak. A kábítószer-fogyasztás visszaszorításával kapcsolatos tevékenység-együttesben hatékonyságát illetően felértékelődnek olyan korrekciós tárgyú humán segítő szolgáltatások, amelynek a céljai eléréséhez erőteljesen kapcsolnia szükséges a humán segítő szolgáltatások utó-, re- vagy kiegészítő szocializációs eszközeit, módszereit, szervezeteit és szakembereit (Szabó, 2009).

X. 5. 2. A fiatal mint (kultúra)fogyasztó

A II. világháborút követően az USA-ban, később Európa nyugati részén a fiatalokra és csak rájuk jellemző szokások kezdtek kialakulni, amely alapjaiban változtatta meg a fogyasztási, kulturális ipart. Magyarországon a kialakuló fogyasztói társadalom értékrendszere jelentős befolyással bírt a gyerekek-serdülők-fiatalok fogyasztására. Bár vannak különbségek a magyar és a „nyugati” fogyasztási szokások között, de a fogyasztásra csábítás nagyon hasonló „ugyanazok a világmárkák, nagyon hasonló, jól körülhatárolható igények, hasonló trendek, gyökeresen eltérő lehetőségek” (Az ifjúsági korosztályok megjelentek mint önálló fogyasztók, akik rendelkeznek bizonyos (jól meghatározható) igényekkel és rendelkeznek bizonyos (jól meghatározható) jövedelemmel, s mind lehetőségeik, mind igényeik lényegesen különböznek az idősebb generációkétól.

Az európai összehasonlításban kedvezőtlen anyagi helyzet nem pusztán a felnőtté válást (az önálló életet) késleltetik, hanem alapvető (vélt vagy valós) szükségleteik kielégítését is nagymértékben megnehezítik. Emellett regionális egyenlőtlenség is tapasztalható, amely még erőteljesebb hátrányokat okoz, ha párosul a városok és falvak közötti meglévő egyenlőtlen esélyekkel. Életpályájuk alakulásában azok vannak előnyösebb helyzetben, akiknek a családja maga is előnyösebb helyzetben van iskolázottsági, anyagi, települési, életmódbeli és kulturális szempontból.

Ugyan a demokratizálódási folyamatokkal párhuzamosan hazánkban a XX. század utolsó harmadában felértékelődött a közművelődés, a fiatalok közművelődésének és a gyermekkultúrának nevezett jelenségvilág, mára ezt a „szocializációs elemet” is a világövezetben tartjuk számon. Hol van már az, hogy a fiatalok öntevékeny identitáskezelése rátaalt a „táncháza” mint autonóm, értékes szórakozási formára, társadalomkritikája pedig a bátor és szókimondó „műkedvelő színjátszó mozgalomra”? S e tevékenységek

körében a valóság legfontosabb kérdéseiről folytatott nemzedékbeli és nemzedék-közi diskurzust? Vagy akár, hogy egy pár évvel korábbi eseményekre gondoljunk: olykor politikai gyanakvással körülvetten kialakítsa saját zenei kifejezőmódját, a magyar beat-et? De hanyatlóban a világhírű magyar ifjúsági *kóruskultúra* is.

A fiatal nemzedék a „gyámkodásból” nem kért, idegenként fogadta az idősebb generációk „kulturális gyarmatosítását”, ugyanekkor szinte önfeledten fogadta el a világra nyíló elektronikus média, piaci „kultúraipar”, „szórakoztatásipar” kínálatát. Átalakult a hangversenypiac, a lemezpiac, a könyvpiac, a múzeumpedagógusok, múzeumandragógusok visszahúzódtak az iskolai csoportok vagy éppen nyugdíjas klubok biztonságos menedékebe. (A klasszikus kulturális javakat fogyasztó vékony kulturális elitől – néhány kivételtől eltekintve – most ne is beszéljünk.)

A kultúra piacosodása aztán a helyek, színterek alól is kihúzta a talajt. A „művelődési otthonok” ideológiai elkoportása után kikerültek az önkormányzatok kötelező ellátási feladatai közül is. Vannak települések, ahol hely sincsen már ifjúsági csoportok kulturális közösségi öntevékenysége. (A kevésbé kultúrpeszimista elemzők azt mondják: mégiscsak, mindezzel együtt *új folklór* születik az elektronikus közösségi felületeken.)

Az utóbbi időben a kultúra, művelődés fogalma más értelemben is nagyfokú átalakuláson ment-megy keresztül (Szabó, 2005). Habermas a „kulturán elmélkedő közösségtől a kultúrát fogyasztó közösségig” (Habermas idézi Kovalcsik, 2003) gondolati ívét tovább bontva rá kell jönni, hogy ma a kulturális intézmények inkább a „kultúra kisipari műhelyei, ahol a kultúra „nagyipari termékeinek” a helyi kiszerelése folyik és nem a szabadművelődés és az autonóm kultúra otthona (Kovalcsik, 2003).

Az Ifjúság 2000, 2004 és 2008 adatai arra engednek következtetni, hogy erős „motivátlanság tapasztalható kulturális téren”, az egynehány szabadidőben végzett kulturális elfoglaltság, jórészt rendszertelen, szervezetlenül csatlakozik az egyén életéhez. A kulturális fogyasztás tekintetében az iskolai életút, az értékek és a várostól való távolság (elsősorban a fővárostól) a meghatározó. A kultúrafogyasztás helyszíneit tekintve is kijelenthető, hogy a társadalom kettészakítottasága a rendszerváltozás óta folyamatosan nő, a kulturális olló nyílik. A kultúra kapcsán létezik egy javakban gazdag csoport, az ebbe tartozók különösen sokat fogyasztják az elitkultúra⁸⁴ elemeit, a többség viszont alig fér hozzá kulturális jószághoz. „Míg a budapestiek ...élen járnak a magaskulturális értéket képviselő fogyasztásban (pl. színház, hangverseny, könyvtár, múzeum, kiállítás), addig a községekben lakó 15–29 évesek inkább a művelődési házakba járást, a helyi diszkókat, bálakat, multságokat részesítik előnyben” (Ifjúság, 2004).

Nem megkerülhető az ifjúsági szubkultúrák témája sem. Ez az egyik olyan terület, ahol világosan látszik, hogy a hagyományos kultúraközvetítő-képző intézményrendszer még követő jelleggel sem képes csatlakozni a fiatalok világához. Az öltözködés mint kulturális szimbólum, az üdvözlés, a hasonló verbális és nonverbális eszközrendszer stb. jól mutatják, hogy a felnőttek világa alig van befolyással (akkor is inkább ellentétes hatást kiváltva) az ifjúsági csoportokra (Szapu, 2002; Mészáros 1997).

84 Elitkultúra színtere az art mozi, az opera, a színház, a múzeum, illetve a kiállítások és a hangversenyek (Civil Ifjúsági Éves Jelentés, 2006).

Jellegetesnek tekinthető, hogy az autonóm ifjúsági kultúrát létrehozó jelenségvilág is milyen hamar válik a piac, elsősorban a médiapiac részévé (a rap, de akár a fogyasztói társadalom-ellenes ideológiáról nevezetes táncmozgalommal is így van ez, de ilyen az underground, sőt a graffitis is).

Ugyanakkor sokan joggal vitatják, a fogyasztás, illetve a kultúra mellérendelt használatát, hiszen éppen az új ifjúságjelenségekben tűnik elő erőteljesen az ifjú mint nem fogyasztó, hanem a kultúra csinálója értelmezése (lásd gyakorlatilag az összes internetes sikersztorit). Bár azt is fontos hangsúlyozni, hogy ez sokszor az ifjúság mint fogyasztó elemmel párhuzamosan jelentkezik (lásd: a szavazásos reality showkat, vagy a tehetségkutató műsorokat).

X. 5. 3. Fiatalok és identitás

Egy adott csoporthoz, közösséghez való tartozás alapvetően meghatározza az egyén önképét. Az önmagáról gondolkodó egyén egy idő után eljut az éntudat megfogalmazhatóságáig, amit azonosságnak, vagy identitásnak hívunk. Ez az identitás szól magunk és a világ viszonyáról, így azon lényeges értékképzőkről, amelyeket sajátunknak érzünk, amelyekhez azonosságunk érdekében szükségszerűen viszonyulunk életünk során, de akár egyes életszakaszainkban is. Természetesen sok közösséghez tartozunk (focidrukerek, magyarok, európaiak, világpolgárok, fantasy rajongók, sorozatfüggők, civilek, fiatalok, értelmiségiek, falusiak-városiak vagyunk stb.), sőt még ugyanazon szinten is több csoporthoz kötődhetünk (magyarok, zsidók, erdélyiek, románok és tudatunkban ez békésen megférhet egymás mellett). Önmagában tehát a multiidentitás nem szükségképpen nehezen megélhető: gyakorlatban ilyenek a magyarországi kisebbségek vagy a magyar zsidóság, másfelől magunk is bizonyos értelemben sokszorosán egymásra rakódó identitások összességei vagyunk. A lista nagyon sokáig folytatható, de lényege, hogy a több identitás (akár a nemzet szintjén is) nem jelent összeegyeztethetetlen tudattartalmakat (a nemzeti öntudat felsőbbrendűségbe átcsapó válfaja a sovinizmus, míg a patriotizmus a mi-ők ellentét nélküli, a mások lekicsinylése nélküli hazaszeretet).

Valamennyi nemzeti szinten értelmezett azonosulás kijelöl egyfajta „referenciakeretet” is, magyarok esetében referencianemzeteknek tekinthetjük a románokat és az osztrákokat. Esetünkben bonyolítja a helyzetet, hogy a kulturális értelemben vett „nemzet-határ”, azaz ahol magyarok élnek egy csoportban, nem esik egybe a nemzetközi jogi értelemben vett határral (országhatár). Ezért Magyarországról, közös nemzeti alapról nézve sokszor érthetetlen, hogy miért olyanok, amilyenek másik ország joga, szokásai, normái és azok miért mások, mint a mieink. A határon túl élő magyarok helyzete ennél bonyolultabb: két – egyszerre néha akár ellentmondásos – kötődésnek, kötésnek kell megfeleljenek. Egyszerre magyarok és részei a kulturális nemzetnek és külhoniak, részei az adott ország polgárainak. S amikor e két ország, s bennük két tudat konfliktusba kerül, óhatatlanul velük tesszük a legrosszabbat.

Emellett mit találunk, ha azt keressük, hogy mik is Európa (és ebben az értelemben az Unió ennek csak egy fejlődőben lévő kifejeződési formája) alapvetései? Mit tegyünk, ha igyekszünk megkeresni a gazdasági, politikai, földrajzi egységen túlmutató mélyebb

tartalmat? Találunk-e normativitást, körvonalazódik-e egy határozott értékrendszer? Van-e közös európai identitás, eltérő politikai, kulturális, gazdasági, társadalmi, vallási, nyelvi társadalmak alkothatnak-e egységeset és ez az egységesség nem üres hagyomabelső lesz-e, amelyről ha a különböző héjakat lerántjuk nem marad semmi? Meggyőződésünk szerint igen.

Európa a múltban az eltérő hagyományok, saját kultúrák, önálló nemzetek összessége volt. A nemzetek, társadalmak, kultúrák összeütközésének korszakát a francia-német ötleten alapuló, hat ország alkotta, 1951-es Európai Szén és Acélközösség zárta le. Az egyezmény ki nem mondott lényege, hogy az acéliparban jelentős Elzász és Lotharingia hovatarozásáról, de más vitákról is ha lenne mód nem háborúval dönteni, nos az jelentene némi előrelépést az elmúlt évszázadok konfliktuskezeléséhez képest (ehhez jó apropó volt a háború utáni Németország pacifikálása). A háborúmentesség ötletének elsősorban gazdasági racionalitása volt: akkor nem fog kitörni háború, ha gazdaságilag nem éri meg. Ezért az európai egység gondolata először gazdasági alapú volt, s ebből lett később a társadalmi-kulturális egység kérdése, majd közös identitáskeresés.

A gazdasági egység kapcsán jött létre az Unió négy szabadságelve (személyek, tőke, áruk, szolgáltatások szabad mozgása), az egységes fizetőeszköz (euró), a szervesülésben megrekedt európai szimbólumrendszer (Európa nap, Európa kulturális fővárosa kezdeményezés, európai zászló és himnusz, a sikertelen európai alkotmánykezdeményezés stb.).

Ugyanakkor a történelmi fejlődés utolsó párszáz éve nemzetállami keretek között, vagy abban az irányban való törekvés jegyében telt (néha elfeledkezve arról, hogy a nemzeteken belül pedig nemzetiségek küzdenek jogaikért több-kevesebb sikerrel), igazán jellegzetes európai politikusaink, de európai polgáraink sincsenek, vagy alig vannak (Churchill brit volt és nem európai, Mozart osztrák volt és nem európai, Garibaldi olasz volt és nem európai), s az unió legfőbb döntéshozó testületei is nemzeti alapon szerveződnek. Még egységes európai nyelv sincs, s az európai heterogenitás minden új belépővel egyre csak nő.

Bár kétségtelen igaz, hogy az ember előbb törődik saját nemzetével, mint európaiságával (sőt talán ennél erősebb állítás is tehető: annál jobban törődik a dolgokkal, minél közelebbi interakció várható azoktól számára), de ez nem jelenti azt, hogy egyáltalán ne törődne európai azonosságtudatával. Annál is inkább, mert a modern értelemben vett kozmopolita európaiság-értelmezés nem zárja ki a nemzettudatot sem, hanem egyfajta is-is értelmezést állít emellé. Lehet tehát valaki egyszerre európai és magyar, európai és brit, európai és török-német stb. (Karikó, 2009).

Tehát mik is ezek az európai sajátosságok, mi is a tudatos vagy tudatalatti európai eszme⁸⁵?

- Egyfelől Európa egyik különlegessége éppen a nemzetek – kijelölt vezető szerep nélküli – sokasága, amely a nemzetek, népek és az egyének kölcsönös elismerésének, együttműködésének, együttélésének szükségességét és tartalmát hordozza.

85 Az első intézményes identitáskereső próbálkozásra 1973-ban sor került (az ún. koppenhágai deklaráció formájában), amely szerint három pilléren nyugszik az európai identitás: a közös örökség és érdekek, az integráció iránti elkötelezettség (ezen elkötelezettség nyertesei voltunk 2004-ben mi magunk is) és a harmadik világ iránti felelősségérzet.

Ilyen értelemben Nyugat-Európa nem is sajátíthatja ki az európai eszményt a korábbi kommunista-demokrata ellenállást valamifajta szegény rokon mentálitássá konvertálva.

- Másfelől a régebbi háborús konfliktusmegoldások okán, a világháborúk európai példáján okulva Európa már magán hordozza a háborúmentes konfliktuskezelés igényét.
- Harmadrészt Európa a nyugati kultúra bölcsője, s ha ma már ez a szerep idejétmúlt⁸⁶ is, egyfajta összetartozás érezhető e büszkeségből származóan.
- Míg az Egyesült Államok szimbóluma a szabadság, addig nem látszik lehetetlennek, hogy Európa a szolidaritás otthona legyen (természetesen ezek pusztán vezérszimbólumok, nem zárják ki, sőt meg is követelik más értékek érvényesülését is. Magyarán butaság azt gondolni, hogy az USA-ban nem jellemző érték a szolidaritás, vagy, hogy Európa nem a szabadság alapvetéseire is épülő formáció).
- Negyedrész a hellén kultúrkörből származik az az európai eszmény, amely szerint a világ megismerhető és nem egyfajta rajtunk kívül álló misztikus egység; a tudományosság mint módszertan-szemlélet segítségével a világ leírható.
- Ötödrész együttélés előre megismerhető szabályokkal való szabályozása is európai gyökerű, amelynek kiemelt része a magántulajdon és –szféra védelme (ennek alapja a római jogban gyökerező szabályrendszer).
- Hatodrész a zsidó-keresztény világkép szabad akarattal rendelkező embere is európai eszmény, amely később magával hozta a szabad akarat tiszteletének és elfogadásának toleranciáját is.
- Hetedrész, ha olyan kérdés merül fel, amely a világban az emberi méltóságot, a szabadságjogokat, a demokráciát érinti, az európai értelmiség⁸⁷, de az európai nemzetek tagjai is gyakorlatilag egyként lépnek fel ezzel kapcsolatban. Amit mi belülről sokszínűnek, néha konfúznak látunk, az úgy tűnik, hogy más kultúrák felől nézve egyértelműnek, egyértelműen európainak tűnik.
- A határok megszűnésével, a szolgáltatások és áruk szabad áramlásával, a társadalmi és kulturális szálak szorosabbra fűzésével nő az emberek Európa-azonossága, de az az európai önazonosság csak akkor lesz valós, ha annak gyökerei közös emlékekből, élményekből származnak. Az európai polgárok véleménye alapján ez a jóléti rendszerek egységesítésében, közös, szimbolikus alkotmány elfogadásában és közvetlenül választott európai elnökből⁸⁸ keresendő.

86 Az amerikai identitás is európai táptalajon nyugodott, mire a XIX-XX. századra kialakította sajátosságait. „Ilyen értelemben korábban az amerikai identitás csak egy hígított európai identitás volt, és „csak később vált jellegzetesen „amerikaivá”. Ma pedig Európából szemlélve azt mondhatjuk a XX. század végi, XXI. század eleji globális identitásra, hogy az egyfajta hígított amerikai identitás” (Merkovity, 2011).

87 Az identitásképző – s így van ez Európa esetében is – elsősorban az értelmiség (bár az adott korban az értelmiségiek mások és mások voltak: szerzetesek, üzletemberek, filozófusok, művészek, tudósok).

88 Az uniós választásokat tekintve egyelőre az európai dimenzió elméletével ellentétben (amely szerint az uniós képviselőket az uniós ügyek intézésére választjuk) a másodrendű belföldi választások elmélete (az európai parlamenti választások a tagországokban pusztán tét nélküli előválasztások, ahol a választó a belpolitikai fejleményeknek megfelelően dönt (Novák, www), és nem az uniós kérdésekről szóló vélemény-nyilvánítás) látszik érvényesülni (kisebb részvétel, csekélyebb kampány, közhatalmi következmények hiánya).

X. 5. 4. Kisebbségi lét

Magyarországon 13 törvényileg elismert kisebbséget ismerünk (és a magukat nem kisebbségként definiáló zsidóságot), ezek között 12 nemzeti kisebbség van (bolgárok, görögök, horvátok, lengyelek, németek, örmények, románok, ruszinok, szerbek, szlovákok, szlovének, ukránok⁸⁹), illetve 1 etnikai kisebbség, a cigányság. Jellegetes, nem ellentmondás nélküli e „történelmi” nemzetiségek helyzete, hiszen az elemzések az „asszimilációs aspirációkról”, az „asszimiláció fékezésének fontosságáról” szólnak, holott az – egyáltalán nem lebecsülendő – identitás megőrzésén túl a munka, a közélet világában alig konvertálható mára ez a többlet-tudás (tán a vonzó németségtől eltekintve).

Ugyanakkor a törvényi elismertségen kívül jelentős számban vannak jelen – vállalkozóként vagy menekültként – Magyarországon a kínaiak, vietnamiak, arabok, kurdok, oroszok, de egyes afrikai kisebbségek is.

Sajátos, kulturálisan és szocializációs szempontból különös figyelmet érdemelnek a határainkon túli, hagyományos magyar közösségeiket az anyaországgal cserélő családok és gyermekeik.

Mind a létszám, mind az eltérő szociokulturális háttérből adódó együttélési nehézségek miatt a cigány lét kérdésköre mindenképp külön is megemlítendő. A cigányság alacsony iskolázottsági szintje nemcsak Magyarország problémája, hanem a térség, sőt Európa szinte valamennyi országában megjelenő gond. „A roma gyerekek szerte Európában a nemzeti átlagtól jelentősen elmaradó mértékben vesznek részt az alapfokú oktatásban, a közép- és a felsőfokú oktatásban pedig számuk rendkívül csekély” (Simon, 2001). A cigány lakosság jelentős része marginalizálódik, s bár e társadalmi csoport (a kisodródók) nem kizárólag cigányokból áll (tartozhatnak ide más nemzeti vagy etnikai kisebbségek stb.), mégis az egyik legjelentősebb olyan csoport, amely a kisodródás problémájánál nem megkerülhető. Az etnikailag is érintett réteg ifjúsági korosztálya ma nem kapja meg azt az állami gondoskodást, amelyet a szerencsésebb helyzetű ifjúság – az állami beavatkozás számos formájában – élvezhet az oktatási-nevelési, szociális és egészségügyi ellátásokban (Javaslat, 2011). A mély szociokulturális szakadék a többségi és kisebbségi élet között szociálpedagógiai kezelést igényel, amelyhez jelentősen hozzájárulhat az ifjúságügy is. „Olyan szociális problémák ezek, amelyek kezelésében az anyagi segítség mellett mindenekelőtt a társadalmi rétegeket elválasztó korlátok, gátak lebontásának van még beteljesítetlen feladata” (Javaslat, 2011). A cigány és nem cigány népesség iskolázottsága közötti különbség annak ellenére nőtt, hogy az általános iskolát a cigány gyerekek is elvégezték. A legnagyobb problémát ugyanis a középfokú iskolákba való bekerülés, még inkább a bennmaradás jelenti (Forrai-Mohácsy, 2011). Az ifjúsági munkának különösen nagy szerepe lehet az általános iskolát elvégzett, de továbblépéshez segítségre szoruló, 16-20 év közötti cigány fiatalok körében.

A nemzeti kisebbségek, etnikumok iskolán kívüli intézményrendszere, civil szervezettisége szintúgy meglehetősen szegényes.

89 Becslések szerint a romakisebbség mintegy 8-10%-át teszi ki a népességnek, míg az őket követő legnépesebb kisebbség a népszámlálás szerint a magyarországi németek, ők mintegy 200 000-en vannak és a 100 000 főt csak a szlovákok és a horvátok, illetve a törvényben nem nevesített kisebbségek érik el. A népesség öregedésének jelensége a nemzetiségi csoportokra is érvényes, tán még erőteljesebb. Ez alól a roma/cigány etnikum kivétel, bár a legifjabb nemzedékek kisebbségi identitása itt is erősen gyengülőben.

X. 5. 5. Vallásosság

Bár az ateizmus, agnoszticizmus⁹⁰ kapcsán szükség van némi fogalmi distinkcióra (például elképzelhető, hogy egy buddhista vallású ember ateista, amennyiben nem hisz istenben), azaz a hit és a vallás nem szinonim fogalmak (lehet valaki vallásos és hívő, nem vallásos és nem hívő, hívő és nem vallásos és mint az előbb láttuk vallásos, de nem hívő is), meglepően nagy a különbség a vallásról alkotott kép aszerint⁹¹, hogy ki melyik vallást tartja magához közelállónak, illetve melyik földrészen él.

Míg az iszlám és a fejlődő országok fiataljai nagyon vallásosak, addig elsősorban az európai fiatalokhoz, illetve a keresztényekhez korántsem áll ennyire közel a hit⁹². Megállapítható, hogy Európára kiváltképp jellemző, hogy a fiatalok jóval kevésbé vallásosak mint nagyszüleik és Európában a vallás jóval kisebb hatással van az életükre, mint azon kívül. Vannak azonban e tételt erősen zavaró lokális kivételek. Az Európában – elsősorban Franciaországban és a Benelux államokban – élő harmadik generációs bevándorló családok gyermekei közül egyre többen térnek vissza a nagyszülők vallásához, elsősorban az iszlámhoz. Ez a társadalmi kirekesztettséggel együtt sokszor egymást erősítve radikális kifejezési formát nyer. „Egyre több, keresztény kultúrkörben nevelkedett, de a szüleik világa ellen lázadó fiatal talál menedéket a muzulmán hitben. Az ilyen tinédzserek a korábban divatos szubkultúrák (például anarchista és punk galerik) helyett, a radikális iszlám ideológia felvállalásával fejezik ki elégedetlenségüket a „társadalmi igazságtalanságokkal” szemben” (Nemzetbiztonsági Hivatal, 2011).

A⁹² fiatalok vallásos magatartása kapcsán elfordulást tapasztalhatunk a vallási intézményektől is (bár az egyházakhoz nem köthető vallási attitűdről, az ún. vallási individualizációról kevesebb ismerettel rendelkezünk⁹³). Mindamellet akár radikalizmusba csap a vallásosság, akár megszűnik, megállapítható, hogy Európában mind évezredes, mind emebröltőnyi, mind generációs tekintetben egyre kevésbé tölti be hagyományos társadalomszervező funkcióját.

90 Az agnoszticizmus szerint a „valóság végső dolgait, Istent, istenek vagy istenségek létezését nem tudjuk megismerni, nem tudhatjuk, hogy léteznek-e vagy nem, és enélkül a tudás nélkül kell élnünk a világban” (Wikipedia, 2011), hiszen a vallási kérdésekről szóló állítások nem igazolhatóak, így ezek kutatása és az erről való ítéletek is feleslegesek.

91 Bertelsmann Alapítvány felmérése

92 Európán kívül a protestánsok mintegy 80%-a volt vallásosnak mondható, míg Európában az ifjú protestáns származásúak pusztán 7%-a nagyon vallásos, negyede nem tartozik az egyházhoz. A katolikusoknál Európán kívül kétharmad vallásos, addig ez Európában 25%. Kelet-Európában és Oroszországban a fiatalok harmada meg van keresztelve, de csupán 13%-uk nagyon vallásos. Hasonlóképp míg a vallásos országokra jellemző a napi ima (90%-ban Nigériában, 75%-ban Törökországban), az európai fiatalok nem egész 10%-a imádkozik naponta, Ausztriában ez az arány 7%. Az Egyesült Államokban a fiatalok mintegy fele imádkozik naponta, a fejlődő, illetve az iszlám országok fiataljainak nagy része vallásos, Marokkóban a fiatalok 99%-a hisz Istenben, Törökországban ez az arány 90%, Izraelben 80%. Az európai keresztények (protestánsok 7%, ortodoxok 12%, katolikusok 14%) kb. tizede szerint van összefüggés vallása és szexuális élete között. Európán kívül ez az arány mintegy 67%! (Bertelsmann felmérés, 2011).

93 A magyar fiatalok mintegy fele mondható vallásosnak, Istenben is a fiatalok mintegy fele hisz, a halál utáni életben-mennyországban harmaduk, a szeplőtelen fogantatásban már ötödük sem. Mind időbeli összevetésben (Ifjúság 2000, Ifjúság 2004, Ifjúság 2008), mind a felnőttekkel való összehasonlításban a „maga módján vallásos” kategória jóval gyakoribb, mint az egyházi értelemben vallásos értelmezés. 4 év alatt az egyházián vallásosak mintegy negyedével, a maguk módján vallásosak száma mintegy tizedével csökkent, míg a nem vallásosak másfélszeresére nőttek, így ma már minden harmadik fiatal mondható határozottan nem vallásosnak (Ifjúság 2008).

X. 5. 6. Politikai szocializáció

A politikai szociológiai vizsgálatok rendre a politikától, a „világi prófétáktól” való elfordulást is mutatják (Farkas, 2000). A magyar fiatalok a politikát kevésbé fontos területnek tartják, jövőjükkel kapcsolatban nem tekintenek túl a mikrokörnyezeten (Soós, 2005). A fiatalok mintegy kétharmadát nem, vagy egyáltalán nem érdekli a politika, de ez tulajdonképpen állandónak mondható az elmúlt tíz évben. Az ifjúsági korosztályok tagjai a politika csírájával, azaz a közösségi kezdeményezésekkel, a részvétellel, (legyen ez mikrokörnyezeti vagy országos) kapcsolatos attitűdjei elutasítóak, ugyanakkor az arra fordított időt, figyelmet nem elméleti, absztrakt asszociációk, hanem operacionalizált elemek kötik le (Kéri, 1995). A fiatalok életében a politika csak egy marginális elem, így a napi politikai harcokat nem követik, politikai eseményekre is kevésbé reagálnak, ugyanakkor a nem konvencionális részvételi módokban aktivitásuk jelentősen fokozható (bojkottok, petíciók, tiltakozó tüntetések). „A fiatalok többsége egészen egyszerűen nem látja értelmét annak, hogy intézményesített formában fogalmazza meg szükségleteit, véleményét, konstruktív módon hangot adjon elképzeléseinek. A mai magyar fiatalok többsége nem hisz abban, hogy egyéni akarata, elszántsága révén helyi, regionális vagy országos folyamatok alakítójává válhat⁹⁴” (Ságvári, 2008). Mindamelllett részvételük alapja nem elsősorban a racionalitás, hanem az érzelmi azonosulás. Miképp más területen is tapasztalható, ingerküszöbük jelentősen magasabb az idősebb generációnál. Mindemiatt nem tekinthetünk rájuk egyelőre „politikai megrendelőként”.

Ugyanakkor az érzelmi – és nem a racionális – azonosulás miatt az aktív vagy igen aktív állampolgárok a fiatalok köréből kerülnek ki, s így talán érthetővé válik, hogy a 2010-es választások eredményeképp miért épp két „ifjúsági” protestpárt – egy kvázieurópai és egy nomád – volt képes bejutni a magyar törvényhozásba.

Sok elemző szól arról, hogy az általános és középiskola világának már-már mester-séges depolitizálása, az iskolai közélet (részvétel, önkormányzat stb.) drámai – még a létező szocializmus kereteihez képest is aggasztó – sorvadása, nemkülönben a serdülők civil szervezeteinek jóformán elhalása (a milliós generációból nem éri el a 100 000-et s szervezett serdülő; nagy hagyományú országos szervezetek néhány ezer fővel működnek).

X. 5. 7. Lokalitas, lakhatás-migráció

Identitástudatról leginkább a lakóhely viszonylatában beszélhetünk, s ebben az értelemben a lokalitás kiemelt jelentőségű az identitás meghatározásában. Lokatásról mind falvak, mind városok és főváros tekintetében érdemes szólni. A lakhatási kérdések a rugalmas és likvid lakáspiac visszahatnak mind a munkaerőpiacra, mind a szociális rendszerre.

94 Jól látható, hogy a fiatalok képviselte sem a fiatalok által valósul meg (ne is beszéljünk a gyerekek képviselétének megoldatlanságáról), a 34 év alattiak rendre 10% körül reprezentáltak a Magyar Országgyűlésben (üdítő kivétel az 1990-es helyzet, ahol 18% volt az arány) (Ilonszki, 2009).

Budapesten a lakáshelyzetet tekintve a polarizálódás jellemző: erősödik a luxusminőségű lakások építése – részben a kertvárosi vidéken, részben a városhatárokon kívül, részben a budai kerületekben – és emellett egyre láthatóbbá válik a fizetésektelenség, csőd, illetve ennek következménye a hajléktalanság. Bár a főváros szociális helyzete még mindig kedvezőbb, mint vidéken, nagy a különbség a fővárosi térségek között és épp azokban a kerületekben nincs elegendő erőforrás a lakhatási ügyek kezelésére, ahol a legnagyobb szükség lenne rá (pl.: VIII. kerület). Lakosságszám-arányosan háromszoros a szociális segínyt kapók és négyszeres az álláskeresői támogatásban részesülők aránya a szerencsésebb és a kevésbé szerencsés kerületek lakói között. Míg a nem komfortos lakások aránya 15% a legszerencsésebb, 40%-a legkevésbé szerencsés kerületekben (Tosics, 2011).

A vidéki fiatalok (rural youth) mai értelmezése az 5000 (néhány értelmezésben 10 000) fő alatti településeken élő fiatalokat jelenti. A falvak tekintetében érthető társadalompolitikai cél, hogy azok ne néptelenedjenek el, ehhez pedig olyan szolgáltatások nyújtása és olyan humán beruházások szükségesek, amely túlmutat a kocsmá-templom-polgármesteri hivatal háromszögén (lásd pl: Integrált Komplex Szolgáltató Terek, IKSZT-k stb.). Mindezek kapcsán fontos megjegyezni, hogy a falvakból való elszármazásnak van egyfajta természetes háttere, hiszen a falvak kialakulásának oka a napi megművelhető föld területe volt (járóföld), azaz annyi település alakult ki, amennyi megművelni volt képes a termőföld-összességet. A gépesítés növekedésével a járóföld, a lefedett terület nőtt, amely óhatatlanul a települések számának csökkenéséhez vezetett, vezet (a középkorban a mai Magyarország területén becslések szerint mintegy 10 000 falu volt). Mindez új megvilágításba helyezi a valamennyi falu megőrzését célul kitűző településfejlesztési programokat.

A település-megőrzési programok esetében a fiatalok között kétféle célcsoport adja magát: egyfelől mindenki, aki az adott lokalitásban él, másfelől azok, akik életvitelüket tekintve a jövőjüket is az adott lokalitásban képzelik el (pl.: mert a földből szeretnének megélni). A fiatalok – általában a falvakból elszármazó – elköltözése a mobilitás tárgykörébe esik.

A mobilitás fogalmát két értelemben is használjuk. Egyfelől társadalmi mobilitásnak tekintjük azt, ha a társadalmi csoportok közötti váltást (pl.: szakmunkás szülők orvos gyermeke), másfelől földrajzi mobilitásnak tekintjük az élet terének fizikai megváltoztatását. A földrajzi mobilitás egyik formája a migráció (vándorlás, elvándorlás), amely egy másik településen való lakóhelyválasztását jelenti a régivel szemben. Migráció tekintetében megkülönböztetünk országhatárt átlépő (külső) és át nem lépő (belső) migrációt, időbeli jellege szerint pedig állandó és ideiglenes migrációt (a régi lakás végleges szándékkal történő elhagyása vs. annak fenntartása, visszatérni szándékozás).

A migráció témaköréhez tartozik az ingázás, amely esetben a munka és lakóhely – település tekintetében – elválik egymástól, és ez esetben az egyén épp a lakóhely megtartását tartja szem előtt. Napi ingázásnak nevezzük a naponta települések közötti utazással járó munkába járást, míg a távolsági ingázás esetében a lakóhelyét csak hét végén keresi fel az egyén, hét közben ideiglenes jelleggel oldja meg lakhatását a munkát biztosító településen. A fiatalok esetében ugyanígy értelmezhető az ingázás (napi, távolsági), ha

a munkahely helyett az iskolát helyettesítjük (és az ideiglenes lakhely helyébe a kollégiumot vagy albérletet).

Belső migráció tekintetében a rendszerváltás óta egyfelől tapasztalhatunk a fővárosból való elvándorlást (amely az utóbbi időben megállt, sőt némiképp visszajára is fordult) az agglomeráció irányába, másfelől mérsékelt kelet-nyugati irányú vándorlást, harmadrészt a falvakból való erős migrációt. Kétségteljes tény azonban, hogy európai összehasonlításban (nem beszélve a klasszikusan vándorló amerikai modellről) a magyar földrajzi mobilitás igen alacsony, amely a munkaerőpiac strukturális megmerevedését, a szegényebb régiók lemaradását vetíti előre. Tetézi ezt, hogy a gazdasági különbségek hamar járnak együtt közlekedés és ingatlanpiaci különbségekkel, amelyeket ugyancsak nem túl sokára követnek mind minőségben, mind mennyiségben a közszolgáltatás-színvonalbeli különbségek (iskola, egészségügy).

Külső migráció tekintetében egyfelől a rendszerváltást követő migrációs hullámmal, ezen belül a határon túl élő magyar migrációval, másfelől az uniós migrációs térségbe való belépéssel (az unióhoz, illetve a schengeni egyezményhez való csatlakozással), harmadrészt a globalizálódással erőteljesebbé váló nemzetközi migrációval érdemes számolnunk (ez utóbbi pozitív egyenlege némiképp ellensúlyozza az öregedő, illetve fogyó európai népesség negatív eredményét⁹⁵). A magyar-magyar migráció tekintetében az okokat keresve a helybeni kisebbségi konfliktusok és nemzeti identitás kérdései kerültek előtérbe, a nemzetközi migráció tekintetében a kutatók négy – nagyjából egyenlő számú migránst eredményező okcsoportot azonosítottak: emberjogi-etnikai migránsnak tekintjük a kisebbségi helyzetből, annak konfliktusaiból vagy a diktatúrák üldöztetéséből származó migrációt; gazdasági migránsnak az életfeltételek kilátástalanságából, annak javítási szándékából származó migrációt, karriermigránsnak a szakmai előrelépést célzó vándorlást és családgyejesítő migránsnak a családból elvándoroltak követését.

A Magyarországról származó külső migráció meglehetősen kétélű. Egyfelől az országnak segíteni kell a külföldi tapasztalatszerzést (ösztöndíjas, iskolai programok, munkahelyi tapasztalatszerzés, interkulturális tanulás, európai vérkeringésbe való bekapcsolódás), másfelől elemi érdeke a migráció ideiglenes jellegének erősítése. E tekintetben kevésbé tűnik előnyösnek a migráció ellehetetlenítése, a „röghöz kötés”, ennek ellensúlyozására inkább a megfelelő munkaerő-piaci reakció lehet eredményes.

X. 5. 8. Szegénység-szociálpolitika

A meritokratikus társadalom említett vízójának másik fele, hogy bizonyos minimumok a XXI. században mindenki számára biztosítandó civilizációs elvárás. Azaz garantálandó, hogy ma már senki ne fagyhasson meg (fázzon) és halhasson éhen (éhezzen) és legyen hol nyugovóra hajtsa a fejét⁹⁶. Ilyen értelemben – miután a gyermek a civilizált

95 Ez Magyarország tekintetében nagyságrendileg évi 15 000-20 000 befelé irányuló migránst jelent. A kivándorlás tekintetében nehezebb a számszerű adat meghatározása, a szakértői becslések mintegy évi 8000-10 000 főt mondanak, pontosabb becslés a népszámlálási adatok ismeretében lehetséges, amely félt, hogy jóval baljósabb képet fest.

96 Míg nem ilyen civilizációs elvárás a változatos étkezés, a saját lakóhely, az élettanilag elviselhető forrástól való óvás stb.

emberi kultúrákban nem tehető cselekedeteiért (csak a maga szintjén) felelőssé, főképp nem szülei cselekedeteiért – egyetlen gyermeknél sem elfogadható a legalább minimális szükségletek kielégítése. A szükségletek kielégítése hiányának egyik, de nem teljes kifejeződése a szegénység (poverty), a jelenséget sokkal inkább leírja a társadalmi kirekesztés (social exclusion), illetve ennek ellentéte a társadalmi befogadás (social inclusion) fogalma. Ugyanis a fogalom pár sokkal inkább jelzi a társadalompolitikai összefüggéseket és nem csak anyagi összetevőre utal. Hiszen a gyermekeket nem kizárólag a fiziológiai szükségletek hiánya fenyegeti, hanem a pszichés és/vagy szociálpszichológiai integritás sérülése is. „A gyermekek tudatára, kezdeményezőképességére, jövőbeni teljesítményére, ifjúkori sikereire és kudarcaira egyértelműen hatással van, ha nem rendelkeznek azokkal a javakkal..., amit a kortárs csoport megkövetel (Nyitrai, in CIÉJ, 2008)”, de ilyen a kortárs csoportból való nem anyagi okokra visszavezethető kirekesztődés is (származási, kinézetbeli, viselkedésbeli eltérés). Ezen sérülés minimalizálását szolgálhatja a támogató család, tanár-diák viszony, a társas kapcsolatok, a többféle kortárs csoportba való tartozás (így az egyikből való kirekesztődés nem jelent automatikusan identitásválságot, lásd még a multiidentitásról szóló részt e fejezetben). „Ezzel együtt ... tömegével vannak olyan életesemények, fejlődési pontok az egyes korosztályok életében, melyekből, ha kimarad a gyermek és ifjúkorú polgár, azt felnőtt korban már sem ő, sem a társadalmi segítő rendszer nem tudja pótolni (Nyitrai, in CIÉJ, 2008).”

Természetesen a tágabb fogalmi keret nem ok arra, hogy elhanyagoljuk a gyerekszegénység témáját sem. Bizonyos értelemben míg a társadalmi kirekesztés-befogadás a helyzet dinamikájára utal, addig a szegénység egyfajta statikus állapotot jelez (Nyitrai, in CIÉJ, 2008). A felnőtt szegénység okai is legtöbbször a gyermekkorig nyúlnak vissza. A „szegénységben megélt gyermekkor ma már egyre gyakrabban vezet kirekesztődéshez, társadalmi beilleszkedési zavarokhoz” (Nyitrai, in CIÉJ, 2008). Talán ez is az oka, hogy a tágabb fogalmi szerkezet ellenében a közpolitikai érdeklődés középpontjába elsősorban a gyerekszegénység (és nem a társadalmi befogadás-kirekesztés), illetve annak újratermelődése került. Ugyanakkor a gyerekszegénység sem csak az alapvető élelmiszerekhez és napi rutinban szereplő szolgáltatásokhoz való hozzájutást jelenti, hanem az elégséges egészségügyi, oktatási, szociális rendszerhez való hozzáférést is. Sőt, a szakértők szerint a szegénység igazán akkor válik veszélyessé/tartóssá, ha több területen is érinti a családot (lakáshelyzet, iskolázottság, munkanélküliség)⁹⁷.

Kutatók szerint a gyerekszegénység aránya még a legfejlettebb országokban is növekedésnek indult.⁹⁸ Magyarországon 700 000-900 000 közé teszik a szegénységben élő gyerekek számát, amely mintegy negyedmillió családot érint közvetlenül.

Ilyen értelemben fontos, hogy az esélyegyenlőséget „ne a szegénység szintjén próbáljuk megteremteni” (Nyitrai, in CIÉJ, 2008)⁹⁹, csökkentsük a szegénység újratermelődését.

97 Az aktív kereső nélküli családok gyerekeinek 95%-a, a többgyerekes, alacsony iskolázottságú szülős családok gyerekeinek 80%-a él a létminimum alatt (Tausz Katalin – Darvas Ágnes: Gyerekszegénység)

98 Az OECD országokat tekintve a gyerekszegénység 3% alatti Finnországban és Dániában, míg az USA-ban és Mexikóban 20% körüli, Magyarországon 9-10%-os (Unicef, 2007). „Magyarország – az ország átlagos jövedelmi helyzetéhez képest mért – gyermek-szegénységi arányával azon államok között szerepel, akik az utóbbi évtized során rontottak „bizonyítványukon”, és messzebb kerültek a listát vezető észak-európai országoktól.

99 A segélyezési küszöb alatt élő gyerekek száma 700-900 000-re becsülhető, amely elsősorban a sok-

Felmérések azt mutatják, hogy a szegény gyerekek egytizede szerint egész életében elfogja kísérni a szegénység, kiútjuk nem létezik, így a továbbtanulást, végzettséget lényegtelennek tartják. Az iskolából kikerülők ötöde funkcionális analfabéta, kevéssé, vagy egyáltalán nem képes a munkaerőpiacon és a felnőtt életben elvárható módon megfelelni, érett és felelős döntéseket hozni, rugalmasan alkalmazkodni, élethosszig tanulni (Herczog, 2011).

A gyerekszegénység arányának és a marginalizálódás veszélyének csökkentését a kutatók három elemre vezetik vissza: a társadalmi, illetve a munkaerőpiaci trendekre és a kormányzati intézkedésekre.¹⁰⁰ Nem elfelejthető, hogy a gyerekszegénység elleni küzdelem társadalmi költségei nemcsak a ráfordított erőforrások esetén jelentkeznek, hanem az elmaradó társadalmi értelemben vett bevételeknél is. Ennek ellenére még ma is az okok megszüntetése helyett a tüneti kezelésnek vagyunk tanúi, hiszen ez olcsóbb, látványosabb, egyszerűbb. Pedig a gyerekszegénység nem kezelhető a családok gondjainak megoldása nélkül. Bár a sok probléma sok pénzt igényel, mégsem ... [ez a legfontosabb]... az óvodáktól az egyetemig kötelező jelleggel be kell vezetni a családi életre nevelés programját. A képernyőkről számúzni kell az erőszakot. Lehetővé kell tenni a főállású anyaság intézményét és a családi adózást. Az édesanyáknak biztosítani kell a részmunkaidős foglalkoztatás lehetőségét. Számos szociális bérlakás és fecskesház építése szükséges a fiatal családok számára, elősegítve a lakásmobilitást. A megelőző gyermekvédelem megkívánja, hogy minden iskolában főállású és szakképzett szociálpedagógus dolgozzék. Minden településen, ahol a húsz főt eléri a gyerekek száma, működtetni kell óvodát és az iskola alsó tagozatát. Állandó, a választási ciklusokon átnyúló családpolitika és demográfiai koncepció szükséges....” (Farkas, 2007).

X. 5. 9. Akadályozottak, fogyatékkal élők

Unió alapelve, hogy minden egyén szükségletei egyenlő fontosságúak, ezért ezen szükségleteik alapján kell az erőforrásokat úgy allokálni, hogy mindenben biztosítsák az egyenlő hozzáférés lehetőségét. Az egyenlő jogok alapelve tehát azt jelenti, hogy a társadalom különböző rendszerei és a környezet, így a szolgáltatások, tevékenységek, információk és a dokumentációk mindenki, de különösen a fogyatékkal élők számára egyenlő módon hozzáférhetőkké váljanak. Az uniót áthatja, hogy a fogyatékkal élők ugyanúgy a társadalom tagjai, és joguk van helyi közösségük alkotói lenni, mint bárki másnak. Meg kell kapniuk a kellő támogatást az oktatás, az egészségügy, a foglalkoztatás

gyerekes, falun élő, alacsony szülői iskolázottságú családokat érinti. Hozzájárul ehhez, hogy a falvakban, még inkább az ezer fő alatti településeken nincs gyermekjóléti szolgáltatás, óvoda és iskola sem.

100 „A gyerekszegénységi ráták mindazonáltal komoly eltéréseket (3-15 %) mutatnak még a szociális transzferek nagyjából hasonló szintje esetén is. Úgy tűnik, hogy a kormányzati politikában keresendő az OECD-országokban tapasztalható eltérések oka, mégpedig nem egyszerűen a kiadások általános szintjében, hanem inkább abban, hogy a források elosztásakor a gyermekes családokat mennyire részesítik előnyben, illetve, hogy a kormányzat adó- és jövedelempolitikája mennyire képes hatékony összjátékban működni a családok helyzetét meghatározó piaci és a társadalmi tényezőkkel. Mivel jelentős tartalékok vannak, több ország a kiadások lényeges megemelése nélkül is 10% alá tudná szorítani a gyerekszegénységet. A jelentés utal rá, hogy a gyermekekhez nem csak a kifejezett gyermek- és család-támogatások, hanem más költségvetési források is eljutnak. Ilyenek a jövedelemadó-kedvezmények és az adóhitelek, amelyek révén egyes kormányok segíteni próbálják az alacsony jövedelmű családokat (Nyitrai, in CIÉJ, 2008).

és a szociális szolgáltatások köznapi struktúráiban, s ahogy egyenlő jogokat kapnak, – sokszor elfelejtve – egyenlő kötelezettségek is hárulnak rájuk¹⁰¹.

Ha lassan is, de Európa-szerte változnak a fogyatékkal élő gyermekekre vonatkozó jogszabályok, s a közvélemény hozzáállása a kérdéshez. Tapasztható törekvés a fogyatékkal élő gyermekeknek a „többségi” oktatásba integrálására, de ezek gyakran még hézagos kezdeményezések. Még mindig szakadéknyi távolság van a pozitív jogi szabályozás és ennek napi megvalósulása között.

Egy Unicef jelentés szerint 1990 és 2000 között megháromszorozódott(!)¹⁰² a fogyatékkal élő gyermekek száma a volt szocialista országokban. Az ifjú fogyatékosok helyzete – a halmozott problémák miatt – még mindig a marginalizáció irányába hat Magyarországon. A megfelelő támogatás hiányában, a jó minőségű alapellátások nélkül, a szülők gyakran a bentlakásos intézményben történő elhelyezést tekintik az egyetlen járható útnak, sokan „veszik igénybe” a sajátos szolgáltatás nélküli ún. „rideg integrációt” (Unicef, 2007). A fogyatékoság felismerése és a gyermekek korai fejlesztése pedig sok, akár végzetes problémát megoldhatna. Az újszülöttek és a csecsemők rendszeres orvosi vizsgálata ellenére, még gyakran ma sem diagnosztizálják a fejlődési vagy viselkedési rendellenességeket. Ha azonban egyszer megállapították a fogyatékoságot, ezt ritkán módosítják. Különösen igaz ez azokra a gyermekekre, akiket „nevelhetetlennek” nyilvánítanak és bentlakásos intézményekben helyeznek el. A statisztikák szerint a fogyatékos gyermeket nevelő családok általában szegényebbek, mint a többi család. A család elszegényedése egyszerre lehet oka és következménye a fogyatékoságnak. (Kálmán-Könczey, 2002; Rapos, 2012; Bánfalvy, 2008).

X. 5. 10. Deviancia – áldozattá válás, igazságszolgáltatás, bűnmegelőzés, büntetés-végrehajtás

Devianciáról nemcsak negatív értelemben beszélhetünk, hiszen jelentése a társadalmi normáktól való eltérés és mint ilyen lehetséges pozitív értelemben is. Szűk értelemben deviáns az a magatartás amely társadalmi zavart okoz és az egyén számára hátrányos következményekkel jár (iskolakerülés, alkohol, drog stb.). Ennek kapcsán az ifjúsági korosztályok és bűnözés kapcsolatáról is kétféleképpen érdemes beszélni: elsősorban az áldozattá válás és csupán másodsorban az ifjúsági bűnözés kapcsán. Az előbbiről kétségkívül kevesebb szó esik, de tudnunk kell, hogy sokkal inkább jellemző ez, mint, hogy a fiatal maga bűnt kövessen el, pusztán az előbbinek látenciája magas, felkutathatósága csekély.

Áldozat az a személy, aki büntetendő cselekmény következtében testi, szellemi, lelki, gazdasági sérelmet szenved vagy jogait csorba éri. Természetesen az áldozattá válás kockázata különbözhet, vannak olyanok, akik sebezhetőbbek és vannak akik kevésbé (vannak bűncselekmények, amelynek áldozatai elsősorban vagy kizárólag nők. A nők

101 Bővebben lásd: az ENSZ A fogyatékosággal élő emberek esélyegyenlőségének alapvető szabályai című dokumentumát (1994).

102 Vélhetőleg ez nem tényleges növekedésből, csak a fogyatékoság jobb felismeréséből, illetve elismeréséből származik (Unicef, 2007).

aránya a sértettek körében magasabb, mint az elkövetők között¹⁰³). Épp ezért a fiatalok tekintetében az áldozattá válás kapcsán négy fő tényezőt vizsgál az „áldozattan” (viktimológia): az áldozat személyes jellegzetességei (kor, egészségi állapot, családi helyzet), kapcsolata a humán környezettel, képzettsége és az adott tér és idő.

Míg a kriminológia a bűnelkövetést kutatja, a viktimológia¹⁰⁴ az áldozattá válás okairól és folyamatairól igyekszik képet adni, hiszen komoly jelentősége van, hogy mi az amivel az áldozattá válás elkerülhető, mi vezetett az adott helyzet kialakulásához (viktimizációs foknak nevezzük az áldozat bűncselekményhez való hozzájárulásának mértékét).

A gyerekek, fiatalok sérelmére elkövetett bűncselekmények különösen a személy elleni és a házasság, a család, az ifjúság és a nemi erkölcs elleni kategóriába esnek. Előbbihez tartoznak az élet, a testi épség és az egészség elleni bűncselekmények¹⁰⁵, a szabadság és az emberi méltóság elleni bűncselekmények¹⁰⁶, utóbbihoz a házasság, a család és az ifjúság elleni bűncselekmények¹⁰⁷, valamint a nemi erkölcs elleni bűncselekmények¹⁰⁸.

A generációk közti kölcsönös bizalmatlanság nem új jelenség: a feltűnően, hangosan viselkedő fiatalokból álló csoportok kelthetnek félelmet, „de különösen azt tolerálja nehezen a felnőtt társadalom, hogy a fiatalok pontosan tükrözik a felnőtt társadalom viselkedését, normáit, példáit és ... a magukra hagyottságot”(Herczog, CIEJ).

„Senkiből nem lesz „véletlenül” elkövető¹⁰⁹, vagy súlyos deviáns. A gyerekek mintegy ötöde-hatoda élethelyzeténél és adottságainál fogva potenciálisan veszélyeztetett, amelynek okai: „a szegénység és az ezzel összefüggő stressz, lakhatási problémák, gazdasági, földrajzi, érzelmi izoláció, munkanélküliség, alacsony iskolázottság, a környezeti hatások által felerősített genetikai predispozíciók, az étkezés minősége, a szerhasználat, alkoholfüggőség a családban, a fegyverek elérhetősége, illetve a morális, spirituális keretek hiánya” (Herczog, 2011).

A média által kiragadott kép akaratlanul is torzít a fiatalkorúak és a bűnözés kapcsolatáról. A hírversenyben érdeklődésre tarthat számot, ha tizenéves követ el bűncselekményt, főleg ha szokatlant. Ezek nem oldják meg, csak láthatóvá teszik a problémákat, de a figyelem lehetőséget ad arra, hogy a szükséges lépések megtörténjenek. E lépések

103 A statisztika által nyilvántartott sértettek száma egyébként évente mintegy háromszázezer, ennek harmada nő és kétharmada férfi.

104 Az áldozattá válás vizsgálata könnyebb az ún. konfliktus-bűncselekmények (személy elleni, nemi erkölcs elleni, bizonyos személyi kontaktussal járó vagyon elleni bűncselekmények) esetében, míg más bűncselekményeknél (pl.: egyes vagyon elleni bűncselekmények) többretegű helyzettel találkozunk. Egy ellopott autó esetében ugyanis nem csak a tulajdonos a sértett, hanem az autó más használói is (feleség, gyerekek stb.). Ilyen esetekben a sértettek száma magasabb a tulajdonosok számánál.

105 Magzatelhajtás (167.§), testi sértés (170.§), gondozás elmulasztása (173.§).

106 Kényszerítés (174.§), személyi szabadság megsértése (175.§), emberkereskedelem (175/b.§), rágalmazás (179.§), becsületsértés (180.§).

107 Családi állás megváltoztatása (193.§), kiskorú elhelyezésének megváltoztatása (194.§), kiskorú veszélyeztetése (195.§), tartás elmulasztása (196.§).

108 Erőszakos közöszlész (197.§), szemérem elleni erőszak (198.§), megrontás (201.§), vérfertőzés (203.§), üzletszerű kényszerítés elősegítése (205.§), kitartottság (206.§), szeméremcsúszás (208.§).

109 Leszámítva persze a szituatív cselekményeket pl. gondatlan károkozás, baleset stb.

kevésbé jogalkotási, mint a gyakorlati életben való közösségi, ismeretterjesztő, tanácsadó feladatokat jelentenek¹¹⁰.

A „bűnmegelőzés egészének hatékonysága, sikeres prevenciós szemléletű működése kizárólag azon múlik, hogy miképpen lehet a felnőtté váló, de kriminális helyzetbe keveredők számára segíteni felépíteni az életüket, hogy olyan konstruktív eszközöket tudjanak elsajátítani, amelyek révén értékteremtő, konstruktív felnőtt emberré válhassanak” (Szabó, 2009). Ez a terület, gondolatmenetünk szempontjából tehát elsősorban korrekciós humán szolgáltatási és nem bűnüldözési¹¹¹ feladat. Adatok szólnak amellett, hogy a nemzetközi trendhez igazodó büntetés-végrehajtási megoldások is ebben az irányban mozdulnak el (Ruzsonyi, 2003).

A magyar büntetőjog sokáig kizárta a 14 év alattiak büntethetőségét, s 14-18 év között úgynevezett fiatakorúakról beszél. A fiatakorú bűnözés jellemzően csoportosan végrehajtott, sokszor felesleges erőszakkal kísért cselekmény. A fiatakorú bűnözés tekintetében a vagyon elleni bűncselekmények teszik ki a teljes bűncselekmény-mennyiség mintegy háromnegyedét és a közrend elleni bűncselekmények mintegy tizedét, van még jelentősége a személy elleni bűncselekményeknek (elhangolható mennyiségű viszont a közlekedési, a gazdasági, az állam elleni bűncselekmények mennyisége). Az elkövetők 90%-a fiú, e csoportban leginkább a rablás miatt elítéltek száma nagy (volt néhány év, amikor a rablás miatt elítéltek 1/3-a fiatakorú volt). A vagyon elleni bűncselekmények felderítése bosszantóan alacsony (míg a súlyosabbnak tekinthető erőszakos bűncselekmények felderítési aránya viszonylag magas). A fiatakorú bűnelkövetés és a családi környezet, valamint az iskolai végzettség erős korrelációt mutat.

Az ismételt büntetőjogi normaszegés két formája ismert a halmazati bűnelkövetés és a büntetett előélet, a fiatakorúak esetében az elítélteknél a fiúknál mintegy 10%, a lányoknál 20% a büntetett előéletűek aránya.

Az ifjúsági bűnözés rendszerváltás utáni növekedésének sokféle oka van, ilyen a társadalmi változások, a nyitottság, a korlátok és keretek fellazulása, a társadalmi különbségek, anyagi helyzet, fogyasztási lehetőségek látványos megváltozása. Az okok közül

110 A gyermek- és fiatakorú (14, illetve 18 év alatti) sértettek száma 2006-os adatok szerint: 5276 gyermekkorú és 8394 fiatakorú sértettet, 2007-ben pedig 4568 gyermekkorú és 8417 fiatakorú sértettet regisztráltak (együttesen a sértettek kb. 5%-át adják). Az elkövetők száma a gyermekkorúak esetében kevesebb, a fiatakorúaknál több mint a sértetteké: 2006-ban 3565 gyermekkorú és 11 287 fiatakorú, 2007-ben pedig 3587 gyermekkorú és 10 909 fiatakorú elkövetőt tartottak számon. A végrehajtandó szabadságvesztésre ítélt és büntetés-végrehajtási intézetben fogva tartott fiatakorúak száma 2007-ben 280 fő volt. 2008 júliusában összesen 182 fiatakorút tartottak fogva előzetes letartóztatásban, 73-at megyei büntetés-végrehajtási intézetekben, 97-et pedig egyéb végrehajtó intézetekben. Az intézetek telítettsége, több mint 200%-os volt. A fiatakorúak előzetes letartóztatásának nem javítóintézetben vagy fiatakorúak büntetés-végrehajtási intézetében, hanem megyei vagy más országos bv. intézetben való végrehajtása visszas a gyermeknek a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges védelemre és gondoskodásra való jogával összefüggésben.

111 A büntethetőség alsó korhatára általában 14 év (Magyarországon 1960 óta: Btk. 23. §). Európában ez a legáltalánosabb szabályozás; bár néhány országban magasabb (a skandináv országokban, Dániában és Csehországban 15 év, Skóciában 16 év), néhányban pedig alacsonyabb életkort határoztak meg (Hollandiában 12, Törökországban 11, Angliában, Walesben, Franciaországban és Cipruson 10, Írországon és Svájcban 7 év) (6. Juvenile Justice and the United Nations Survey on Crime Trends and Criminal Justice Systems).

kiemelendő a szocio-kulturális és etnikai hátrányok, illetve az ifjúsági korosztályok tagjainak perspektívatlansága. Az ifjúsági bűnözés mögött ismert okok húzódnak meg, „a korosztályi veszélyeztetettség a szituatív, indulati cselekményeknél magas”, ezt erősíti a kudarcos iskolai teljesítmény, alacsony végzettség, társadalmi, érzelmi izoláció, kirekesztettség, reménytelenség. A társaságnak, csoportvonzásnak nagy az ereje, egyre több a csoportosan elkövetett cselekmény és durvulnak az elkövetési módok.

X. 5. 11. Szervezett ifjúság – ifjúsági, civil szervezetek

A mai fiatalok többsége ódzkodik a szervezettségtől, számarányukat 2-10% köré becslik a felmérések. Igaz ugyanakkor, hogy a XXI. században – ellenpontozva a XX. század tömegszervezeteit, illetve az ott létrejövő „nyakkendőért legitimitást” rejtett pszichológiai szerződését – már nem a taglétszám, hanem a szolgáltatás, illetve annak igénybevétele jelentheti a szervezeti legitimitást, így válva a táborok ifjúsága a fesztiválok ifjúságává (e jelenség is egyre lejjebb halad az életkorok grádicsain).

Hazánkban ifjúsági szervezetekről és az iskolától független ifjúságüggyről tulajdonképpen a dualizmustól beszélhetünk (bár a mozgalomtörténet legendáriumában számon tartja a Rákóczi fejedelemhez hű „nemes ifjak társaságát” is). 1868-ban adták ki az iskolai önképzőköri működésének szabályozásáról szóló rendeletet, ugyanakkor a diákok iskolán kívüli egyesületekbe történő belépést tiltották. Az ifjúság tényleges egyesületalapítási joga csak a XIX-XX. század fordulójától volt lehetséges, ekkor kezdeményezték az iskolák melletti ifjúsági egyesületek létrehozását. Ne gondoljunk azonban a mai szervezetalapítási szabadságra, a kérelmek a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumba és a Belügyminisztériumba kerültek jóváhagyásra és engedélyezésre. 1907-től a kultusztervező tanoncok szerveződéseit is kezdte engedélyezni, ugyanakkor a század eleji ifjúsági mozgalmat rendeleti úton igyekeztek betiltani. Mozgalmi értelemben a történelmi első lépés a polihisztor Gábor Ignác német mintákat követő Vándordiak-mozgalmát illeti, ezután jelent meg az angliai eredetű scoutism (cserkészkedés), korabeli másik nevén az „őrszemkedés”. 1910 az első magyarországi cserszecsapat megalakulásának éve, erre – mintegy válaszul – a szociáldemokraták a Gyermekek barát-mozgalmat és Spartacus-szövetséget hívták életre 1913-ban.

A világháború után az őszirózsás forradalom (1918) eufóriája miatt a hatalom kénytelen volt engedélyezni a 13–14 évesek iskolaközi szervezetbe való belépését. A tanácskormány liberalizálta a szervezetalapítás lehetőségét, de az azt követő megtorlás az 1918 előtti állapotokat állította vissza. 1922-től igazgatói engedéllyel lehetséges volt a sport- és ifjúsági szervezetekben való részvétel, sőt, a húszas években a magyar katonai vezetés is rátalált a fiatalokra: a békeszerződés „fájdalmai” és a revans vágyának reményében test- és fegyvergyakorlatokat szerveztek a fiataloknak. A revízió (a magyar területek visszavételének) eszméje az egész korszakon végigvonult, a „kultúrfölény kialakítása”, a fajvédelem, a hungarizálás mind-mind e gondolat jegyében született. Az irredentizmus rányomta bélyegét az egész nevelés- és oktatáspolitikára és az iskolán kívüli tevékenységekre. A felsőbbrendűnek tartott (kultúrfölény, magyar intelligencia) magyarságnak 1920-tól nem lehetett honvédelmi érdeket, közérkölcset, jó ízlést, közrendet sértő

filmeket vetítenni. Csak az „irodalmi értékeket” képviselő munkákat engedélyezték, a szemléletformálás okán cenzúrázva a fiatalokhoz eljutó információkat. Megkezdődött a katonai kiképzés, amelyet összekötöttek az iskolán kívüli művelődéssel, a levante- (ifjúsági katonai előképzés) és egyéb ifjúsági egyesületek létrehozásával. Az elméleti foglalkozásokon belül a vallásos és hazafias nevelést, a gyakorlati foglalkozások során a testnevelést és a katonai kiképzést erőltették, nem kis sikerrel. A katolikus egyesületi élet virágzott, a KALOT (Katolikus Agrárifjúsági Legényegyletek Országos Testülete) 1940 táján 100 000-es taglétszámmal, 35 000-es népfőiskolai képzésen résztvevővel rendelkezett. Nemcsak a fiúkat, de a lányokat is alávetették a haza és család szolgálatának. A Magyar Anya feladatait a „hagyományos női erények” szellemében honvédelmi és vallás-erkölcsi feladatokként értelmezték: a testedzés, a betegápolás, az elsősegély, a hazaszeretet, a háziasszonyi szerep oktatása volt célkeresztben. A Katolikus Lánykörök Szövetsége (KALÁSZ) és társai is a keresztény, családközpontú anyát és feleséget tekintették mintának. 1935-től bevezették a kötelező imádságot, s a magyar formaruhát, mivel a magyar ember „magyaros ruhát visel, magyaros stílusú lakásban lakik, magyar nótát énekel” és az erkölcsi értéke is a magyarságot képviseli. 1939-től a diákoknak kötelező volt a leventeség. 1942-től a leventerendelet szigorítása tovább korlátozta a fiatalok egyesületalapítási jogát, és minden politikai tevékenységet megtiltott. A korszakban a kommunista, szociáldemokrata tevékenységet rendőri zaklatásokkal, tiltásokkal lehetetlenítették el.

A világháború után újonnan megszerveződő pártok kiemelt figyelmet fordítottak a fiatalokra. A gombamód szaporodó – illetve újjáéledő – ifjúsági szervezetek, egyletek, körök, szövetségek (jobb- és baloldaliak egyaránt) és rétegszervezetek sok szállal kötődtek a politikumhoz, olyannyira, hogy a szervezetek a pártcsatározások színterévé váltak. A jelentősebb pártok mindegyikének ifjúságpolitikájában megmutatkozott az a szándék, hogy átformálják az ifjú generáció (politikai) gondolkodását, emellett úgy gondolták, hogy amelyik párt megerősödik a fiatalok körében, az képes lesz hatalmon maradni. „Aki az ifjúság, azé a jövő” – tartották. Mindemiatt az ifjúsági szervezetekre való politikai nyomás folyamatosan erősödött, a pártok megkezdték az ifjúság és szervezetek kisajátítását.

A háború végén megpezsdülő ifjúsági élet a szervezetek három típusát alakította ki. A pártifjúsági szervezetekhez, a rétegszervezetekhez és az egyházi szervezetekhez tartozó mintegy félmillió fiatal kb. a fele(!) volt a teljes korosztálynak (1,2 milliónyi volt a 15–24 év közötti népesség). Az 1946 elején életre hívott Magyar Ifjúság Országos Tanácsában (MIOT) tíz ifjúsági szervezet vett részt, ami példanélküli volt a magyar ifjúságügy történetében. A MIOT megalakulásával a kommunisták lépést tettek elszigeteltségük megszüntetésére.

1946 elején létrejött a Baloldali Blokk, s ezzel együtt a MIOT-on belüli jobboldali szervezeteket az ún. szálszámítástól kezdték el felszámolni: megvádolták a leginkább jobboldali szervezeteket demokrácia-ellenességgel, fasizmussal (párhuzamosan a Független Kisgazdapárt felszámolásával), majd folytatták a jobbközép szervezetekkel. A „reakciós szervezeteket”, köztük a KALOT, a KALÁSZ csoportjait a kommunista belügyminiszter rendeletileg oszlatta fel. Az ifjúsági szervezeteket 1948-tól egyre inkább a Magyar Ifjúság Népi Szövetségbe (MINSZ) való belépésre kényszerítették.

A magyar gyermekmozgalmak is fokozatosan a kommunista párt befolyása alá kerültek – összeköthető ez a civil társadalom ez idő táji általános bukásával –, a Magyar Cserkészszövetséget feloszlatták, s 1946 őszén baloldali befolyás alatt – rövid időre, a 48-as „összeolvasztásig” – létrehozták a Magyar Cserkészfiúk Szövetségét. Persze az 1946-ban megalakult, a Gyermekbarátok köréből táplálkozó – majd e gyökereit hűtlenül megtagadni kényszerülő – úttörőmozgalom nem csak a politika eszköze volt, de maga is létező entitás, része a háborús szenvedések okozta sebek begyógyításának, bizonyos értelemben a társadalmi igazságtalanságok történelmi jóvátételének. Az iskolák 1948-49-es államosításával párhuzamosan azonban az úttörőszövetséget is „domesztikálták” – párhuzamosan a népszerű, radikális baloldali ifjúsági avantgard, a Népi Kollégiumok Országos Szövetségének felosztatásával. Bár a kollégiumi mozgalom 1939-ben alakult, a háború vége után teljesedett ki, tényleges mozgalmi felfutása mindösszesen három évet tartott, s a demokratikus korszak felszámolásával, konkrétan a Rajk-perrel hamvába halt, az első generációs értelmiségiek szellemi otthonaként szolgáló tehetséggondozó, népművelő hálózat, a háború után feltápaszkodó országban 160 kollégiummal és 10 000-nyi fiatallal egyedi példa lett.

1950-ben megalakult a Dolgozó Ifjúság Szövetsége (DISZ) mint egységes ifjúsági szövetség, amely már magába olvasztotta valamennyi gyerek-, serdülő- és ifjúsági szervezetet (átvéve a MINSZ szerepét). A DISZ céljai között a Szovjetunió és Sztálin iránti hűség, a Párt és Rákosi iránti szeretet, a Párt vezető szerepének tudatosítása; az „internacionalizmus szellemének fokozása”, az imperializmus meggyűlöltetése, a „pacificizmus, vagányosság, jampecség, szellemének kiirtása”; természettudományos oktatás kiterjesztése (amellyel az egyház hitre épülő tanításait cáfolják meg); a fiatalság szocializmus építésére való nevelése, a munkásosztály vezető szerepének tudatosítása volt. (A központi irányítás alatt álló, életkori rétegződés szerint megoszló, de egységes egészt alkotó szervezetek tömörítése, állami irányítása mindenhol a diktatúra sajátja – lásd: Németország, Olaszország, Szovjetunió.)

Az igen rövid életű pluralista „októberi ősz” után 1957-re megszervezték, s közvetlen pártirányítás alá helyezték a párt ifjúsági tömegszervezeteként definiált Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetséget (KISZ), s az 1956-ban alakult független szervezeteket beolvasztották a KISZ-be. 1957-ben kormányhatározat nyilvánította ki, hogy a KISZ az egész magyar ifjúság képviselőjének tekintendő.

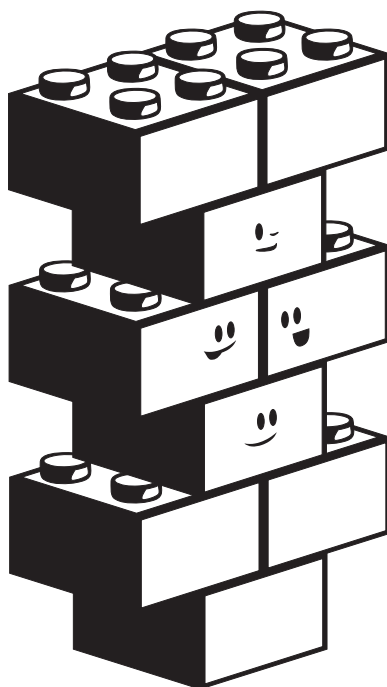
A Kádár-éra puha diktatúrája fölfedezte ugyan magának az ifjúságot, de politikai befolyásának megszilárdulását, annak fenntartását látta benne, különös félelemmel telten az 1968-as nyugati radikális, újbaloldali ifjúsági mozgolódások befolyásától. Miközben nem kevés, az ifjúság számára kedvező intézkedés született (munkaügyi, egészségügyi, kulturális, szociális kedvezmények, állami szervezetek jöttek létre az ifjúság ügyére), magukat a fiatalokat a rezsim alig hallgatta meg, amolyan felvilágosult abszolutista gondolkodása miatt kegyként osztotta a javakat, s a „gondoskodásért” cserébe elvárta a fiatalok illő betagozódását a társadalomba, a politikai rendszerbe. (A diktatúra puhulásával azonban formális keretek, ún. ifjúsági parlamentek, úttörőparlamentek születtek, ahol korlátozott érdeknilvánításra kerülhetett sor.) A rezsim valójában mégsem tudta, mit akarnak, éreznek a fiatalok, de tulajdonképpen nem is nagyon érdekelt. Besorolta életüket a magasabbrendűnek ítélt társadalmi rendszerbe, s ily módon kiskorúsította az

ifjúságot. Az ifjúsági ügyek állami felelőse az Állami Ifjúsági és Sport Hivatal (ÁISH) volt, a kormányzat gyermek- és ifjúsággal összefüggő feladatait pedig az ifjúságról szóló 1971. évi IV. törvény foglalta keretbe.

1984-ben az állampárt, a Magyar Szocialista Munkáspárt ifjúságpolitikai állásfoglalása strukturáltabb, tagoltabb ifjúságpolitikát képzelt el, s megszüntette az „egy párt – egy ifjúsági és egy gyerekszervezet” elképzelést, módot adva más ifjúsági szerveződések létrehozására – legalábbis elméletben. Így a Vöröskereszt, az Országos Béketanács és a Hazafias Népfront (pl.: az olvasótáborok mozgalmában) is legálisan végezhetett már ifjúsági munkát, s tapasztalható volt az erjedési folyamat a Magyar Úttörők Szövetségében is. Egyre-másra jöttek létre a nem padosor alapon szerveződő őrök, „kísérleti engedéllyel” a nem osztályokat tömörítő rajok, s a nem iskolai, de akár nem is területi elven létrehozott úttörőcsapatok; programjain helyet kapott a „tiltott gyümölcs”: a táncház is, s a csillebérci táborban a pajtások demokráciát játszottak. A kollégiumi és klubmozgalom is kinőtte önmagát: a leendő politikai pártok későbbi vezetőit találhatjuk itt. A rendszerváltást megelőző, egyre szabadabb légkörben a KISZ is folyamatosan veszített legitimitásából, s egyre újabb alternatív mozgalmak, szerveződések jelentek meg. A KISZ a rendszerváltás előtti utolsó pillanatban átalakult Demokratikus Ifjúsági Szövetséggé (DEMISZ), amely hamarosan kiüresedett. Tetemes vagyona kézen-közön eltűnt.

Különböző – hazai és nemzetközi – magyarázatok hozzáférhetők arra a jelenségre, hogy a demokrácia körülményei között radikálisan csökkent az ifjúsági civil szervezeti kezdeményezésekben résztvevők száma. (A rendszerváltást követő ifjúságszervezeti történések túlnövik kötetünk kereteit, arról lásd: Nagy, 2008; Trencsényi, 2010).

XI. FÜGGELÉK



XI. 1. Függelék: A fontosabb idézett szerzők rövid bemutatása

AGÁRDI PÉTER – kortársunk – egyetemi oktató, könyvtártudós, irodalom- és művelődéstörténész.

ANDORKA RUDOLF (1931–1997) – Széchenyi-díjas szociológus, akadémikus, a társadalmi rétegződés és a demográfia kutatója.

ARIÉS, PAUL – kortársunk – politológus, menedzsmentet oktat a lyoni egyetemen.

AZZOPARDI, ANTHONY – kortársunk – ifjúságkutató, a sebezhető ifjúság fogalmának egyik bevezetője.

BÁBOSIK ISTVÁN – kortársunk – a budapesti egyetem professzor emeritusa.

BAGDY EMÓKE – kortársunk – egyetemi oktató, pszichológus.

BAJOMI-LÁZÁR PÉTER – kortársunk – médiakutató.

BAUER BÉLA – kortársunk – ifjúságkutató.

BECK, ULRICH – kortársunk – német szociológus, a rizikótársadalom fogalmának megalkotója.

BERÉNYI ESZTER – kortársunk – oktatáskutató, a civil ifjúsági jelentése egyik szerzője.

BERNE, ERIC (1910–1970) – kanadai származású pszichiáter.

BERNSTEIN, BASIL (1924–2000) – brit szociolingvista, nyelvész.

BÍRÓ ENDRE – kortársunk – jogász, a gyermekjogi és iskolapolgári küzdelmek elkötelezettje.

BODÓ CSANÁD – kortársunk – szociolingvista és dialektuskutató, az ELTE oktatója.

BODONYI EDIT – kortársunk – az ELTE oktatója.

BORECZKY ÁGNES – kortársunk – szociológus, az ELTE oktatója.

BOURDIEU, PIERRE (1930–2002) – francia szociológus és oktatáskutató.

BRUCE CHRISTINE – kortársunk – információs társadalom – kutató.

BUCKINGHAM, DAVID – kortársunk – művelődéstörténész, kultúrakutató, a „gyermekkor halála” elméletének gondolkodója.

BUSI ETELKA – kortársunk – az ELTE oktatója.

CASTELLS, MANUEL – kortársunk – spanyol szociológus az információs társadalom, a kommunikáció és globalizáció kutatója.

COLEMAN, JAMES (1926–1995) – Az oktatás társadalmi kontextusának kutatója, a társadalmi töke fogalmának bevezetője.

CZAKÓ ÁGNES – kortársunk – oktatásszociológus.

CZEGLÉDI SÁNDOR – kortársunk – nyelvész, amerikai kutató, a Pannon Egyetem docense.

CZEIZEL ENDRE – kortársunk – Gyermekekért-díjas orvos-genetikus.

CSÁNYI VILMOS – kortársunk – akadémikus, etológus.

CSEPELI GYÖRGY – kortársunk – egyetemi tanár, szociálpszichológus.

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY – kortársunk – az Egyesült Államokban élő pszichológus, a „flow-élmény” első leírója.

CSOMA GYULA – kortársunk – pedagógiai kutató, a felnőttképzés, az andragógia szakembere.

DARVAS ÁGNES – kortársunk – gyerekszegénység-kutató.

DELORS, JACQUES – kortársunk – francia származású európai politikus, a kilencvenes években az oktatás átfogó elemzésével megbízott UNESCO bizottság vezetője.

DEMETROVICS ZSOLT – kortársunk – pszichológus, függőségkutató, az ELTE PPK Pszichológia Intézetének igazgatója.

DI MAGGIO, PAUL – kortársunk – oktatásszociológus, a kulturális mobilitás elméletének kidolgozója.

DOHMEN, GÜNTHER – kortársunk – oktatáskutató, az élethosszig tartó tanulás teoretikusa.

DOYLE, CHRISTINA – kortársunk – információs társadalom-kutató.

DÚLL ANDREA – kortársunk – pszichológus, a BME Szociológia és Kommunikáció Tanszékének docense.

DUMAZEDIER (1915–2002) – francia szabadidő-szociológus.

DUPCSIK CSABA – kortársunk – család és romakutató, a Magyar Tudományos Akadémia főmunkatársa.

DURKHEIM, ÉMILE (1858–1917) – francia szociológus, a modern szociológia egyik megteremtője, iskolakritikus.

ELIAS, NORBERT (1897–1990) – német szociológus, civilizációkutató.

FALVAY KÁROLY (1923–2009) – energetikai mérnök, koreográfus, művelődéstörténész.

FERGE ZSUZSA – kortársunk – szociológus, szociálpolitikus, a szegénység kimagasló kutatója.

FURLONG, ANDY – kortársunk – ifjúságkutató, a sebezhető ifjúság fogalmának egyik bevezetője.

GAUL EMIL – kortársunk – iparművész, művészetpedagógus.

GÁBOR KÁLMÁN (1948–2011) – ifjúságkutató, az ifjúsági korszakváltás, a Sziget-jelenség elemzője.

GÁSPÁR LÁSZLÓ (1937–1998) – pedagógiai kutató, az iskola megújításának meghatározó alakja.

GAZSÓ FERENC – kortársunk – szociológus, a társadalmi egyenlőtlenségek kutatója.

GÉCZI JÁNOS – kortársunk – egyetemi oktató, művelődéstörténész, szerkesztő, költő, író.

GELENCSÉR KATALIN – kortársunk – művelődéstörténész.

GIDDENS, ANTHONY – kortársunk – brit szociológus, társadalmi struktúra-kutató.

GLYNN, CARROL J. – kortársunk – amerikai–angol médiakutató.

GYÖRGY PÉTER – kortársunk – médiaesztéta.

HANKISS ELEMÉR – kortársunk – szociológus, értékutató.

HEGEDŰS JUDIT – kortársunk – az ELTE oktatója.

HERCZOG MÁRIA – kortársunk – szociológus, a gyermekvédelem szakértője.

HYMAN, LINDA WOODS – kortársunk – könyvtartudós, oktatástechnológus.

ILLICH, IVAN – kortársunk – amerikai filozófus, az „iskolátlanított társadalom” elméletének kifejtője.

JEONG, IRKWON – kortársunk – amerikai médiakutató.

KAMARÁS ISTVÁN – kortársunk – olvasáskutató, szociológus, vallásszociológus, egyetemi oktató.

KAPITÁNY BALÁZS – kortársunk – demográfus, statisztikus.

KARÁCSONY SÁNDOR (1891–1952) – pedagógus, filozófus.

KENISTON, KENNETH – kortársunk – amerikai szociológus, a fiatal felnőttkor kutatója.

KINCSEI ATTILA – kortársunk – szociológus, információs társadalom-kutató.

KISS JENŐ – kortársunk – nyelvész, akadémikus, dialektus és nyelvtörténet kutató.

KNAUSZ IMRE – kortársunk – egyetemi oktató, szakíró, művelődés- és tanuláskutató.

KOMENCZY BERTALAN – kortársunk – főiskolai oktató, információs társadalom-kutató.

KOZMA TAMÁS – kortársunk – szociológus, oktatásszociológus, egyetemi oktató.

KRISTON VIZI JÓZSEF – kortársunk – néprajzkutató, múzeummandragógus.

LACKFI JÁNOS – kortársunk – költő.

LELOVICS ZSUZSA – kortársunk – táplálkozástudományi kutató, egészségnevelő.

LORÁND FERENC – kortársunk – pedagógiai kutató, az iskolai esélyegyenlőséget megteremtő iskolai innovációk generálója.

MAGYAR ERZSÉBET – kortársunk – az ELTE oktatója.

MIHÁLY OTTÓ – kortársunk – nevelésfilozófus, a hazai posztmodern pedagógiai gondolkodás képviselője.

MINTZ, JERRY – kortársunk – A Dewey-féle iskola amerikai képviselője.

MORVA PÉTER – kortársunk – doktorjelölt, zongoraművész, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem adjunktusa.

MURÁNYI ISTVÁN – kortársunk – szociológus, a Magyar Szociológiai Társaság Ifjúság-szociológiai szakosztályának elnöke.

MUSGRAVE, PETER WILLIAM – kortársunk – ausztrál munka és oktatásszociológus.

NAHALKA ISTVÁN – kortársunk – oktatáskutató, a konstruktivista tanulásmélete hazai alkalmazója, a Hálózat a Tanszabadságért alapítója.

NAISBITT, JOHN – kortársunk – amerikai jövőkutató, a Megatrendek kötet szerzője.

NAGY JÓZSEF – kortársunk – a szegedi egyetem nagytekinthető professzora.

NÉMETH ANDRÁS – kortársunk – pedagógiatörténész.

NÉMETH JÁNOS TIBOR – kortársunk – a kulturális gyarmatosítás és az iskola kapcsolatának kutatója.

N. KOLLÁR KATALIN – kortársunk – nevelépszichológus, az ELTE tanára.

OLLÉ JÁNOS – kortársunk – egyetemi oktató, az elektronikus tanulási környezetek kutatója.

PAKSI BORBÁLA – kortársunk – közgazdász, szociológus, a Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézetének munkatársa.

PARSONS, TALCOTT (1902–1979) – amerikai szociológus, a társadalmi szerkezetek kutatója.

PERCHERON, ANNICK – kortársunk – francia szociológus a politikai szocializáció kutatója.

PERJÉS ISTVÁN – kortársunk – egyetemi oktató, nevelésfilozófus, iskolakutató.

PETŐ JULIANNA – kortársunk – tanító, a komprehenzív iskoláért küzdő KOMP csoport tagja.

PIAGET, JEAN (1896–1980) – svájci–francia pszichológus.

PONGRÁCZ TIBORNÉ – kortársunk, demográfus, a KSH Népeségtudományi Intézetének igazgatóhelyettese.

POSTMAN, NEIL – kortársunk – a „gyermekkor halálának” amerikai teoretikusa.

POTOCÁROVA, MARIA – kortársunk – a pozsonyi Comensky egyetem tanára.

P. MIKLÓS TAMÁS – kortársunk – az ifjúsági mozgalmak történetének kutatója.

PUKÁNSZKY BÉLA – kortársunk – neveléstörténész, a szegedi egyetem professzora.

PUTNAM, ROBERT D. – kortársunk – amerikai szociológus, politológus, társadalmi tőke-kutató, a mára szállóigévé vált *Bowling Alone* című könyv szerzője.

RÉGER ZITA (1944–2001) az antropológiai és gyermeknyelvészet kutatója.

RUSSEL, DALTON – kortársunk – információs társadalom-kutató.

SÁNDOR ILDIKÓ – kortársunk – egyetemi oktató, néprajzkutató, gyermekjáték-vezető, táncpedagógus.

SELYE JÁNOS (1907–1982) – osztrák–magyar származású kanadai orvos, vegyész, a stressz jelenségeinek leírója.

SÓLYOM RÉKA – kortársunk – nyelvész.

SOMLAI PÉTER – kortársunk – szociológus, egyetemi oktató, a szocializáció kutatója.

SPÉDER ZSOLT – kortársunk – közgazdász, szociológus, a KSH Népeségtudományi Intézetének igazgatója.

STALDER, BARBARA – kortársunk – ifjúságkutató, a sebezhető ifjúság fogalmának egyik bevezetője.

SÜTŐ ANDRÁS (1927–2006) – erdélyi magyar író.

SZABÓ ANDREA – kortársunk – szociológus.

SZABÓ EDINA – kortársunk – szociológus, a magyar börtönszolgálat egyik kutatója.

SZABÓ ÉVA – kortársunk – pszichológus, az ELTE tanára.

SZABÓ ILDIKÓ – kortársunk – egyetemi oktató, szociológus.

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS – kortársunk – debreceni professzor, a rejtett tanterv elméletének honosítója.

SZÁNTÓ ZOLTÁN – kortársunk – oktatásszociológus.

SZÉCSI GÁBOR – kortársunk – szociológus, andragógus, a pécsi egyetem oktatója.

SZÉKELY LEVENTE – kortársunk – szociológus, az informatikai társadalom kutatója.

SZUHAY PÉTER – kortársunk – néprajzkutató, ciganológus, muzeológus.

T. SZABÓ JÚLIA – kortársunk – egyetemi oktató, a játéktörténet és a gyermekkultúra kutatója.

TAUSZ KATALIN – kortársunk – szociológus, az ELTE oktatója.

TIBORI TÍMEA – kortársunk – szociológus, szabadidő-kutató.

VAJDA ZSUZSANNA – kortársunk – egyetemi oktató, gyermekpszichológus.

VASKOVICS LÁSZLÓ – kortársunk – szociológus, a posztadoleszcencia jelenségének magyar kutatója.

VEBLEN, THORSTEN (1857–1929) – amerikai közgazdász és szociológus, szabadidő kutató.

VÉSZI JÁNOS (1927–2013) – művelődéstörténész, újságíró az integrált nevelési központok hazai megfogalmazója.

VITÁNYI IVÁN – kortársunk – szociológus, művelődéstörténész.

VIZELYI ÁGNES – kortársunk – az ELTE oktatója.

ZINNECKER, JÜRGEN – kortársunk – ifjúságkutató az ifjúsági korszakváltás paradigmájának teoretikusa.

* * *

NAGY ÁDÁM az ifjúságügy egyik elméletalkotója, egyetemi oktató, a harmadlagos és negyedleges szocializációs közeg és a civil világ kutatója. Magyar Ifjúságért-díjas.

TRENCÉNYI LÁSZLÓ pedagógus, egyetemi docens, az iskola és nem-iskola határán fellelhető nevelési jelenségvilág kutatója. Apáczai-díjas.

XI. 2. Függelék: Segítő kérdések, feladatok

Elméleti fejezet

- Milyen követelményei vannak a szocializációs közeg mivoltnak?
- Mi a hatóerő követelménye?
- Mi az idő–intenzitás követelménye?
- Mi a saját szabályrendszer követelménye?
- Miért társadalmi szinten értelmezhető csak a szocializációs közeg elmélete?
- Milyen szocializációs ágenseket mutatnak be az elméletek?
- Miképp értelmezhetjük a társadalmunk jellemzésére használatos jelzőket:
 - posztindusztriális,
 - globalizált,
 - posztmodern,
 - információs?

Család

- Milyen családi formációk idézhetők fel a történelemből?
- Határozza meg a család fogalmát!
- Miért jelentős a „szimbolikus család” elmélete?
- Melyek a család funkciói?
- Mit nevezünk szeretetnek?
- Miért tekinthető a család szocializációs közegnek?

Iskola

- Melyek a (pre)modern iskola fő pillérei? Hogyan szilárdultak ezek meg?
- Miképp bírálta a reformpedagógia a XX. század elejénezen pilléreket?
- Határozza meg az iskola fogalmát!
- Mik az iskola funkciói?
- Milyen iskolatípológiák léteznek? Saját iskoláját helyezze el ebben a tipológiában!
- Hogyan látja az „iskolátlanítás” elméletét a lifelong learning, illetve az infokommunikációs technikák elterjedésének nézőpontjából?
- Miért tekinthető az iskola szocializációs közegnek?
- Miben különböznek a másodlagos szocializációs közeg sajátosságai az elsőtől (illetve a többitől)?

Szabadidő

- Milyen időháztartás–értelmezéseket ismerünk?
- Milyen szabadidőszerkezet–elméleteket ismerünk?

- Miért tekinthető a szabadidős tér önálló szocializációs közegnek?
- Mik a sajátos szabályai a szabadidős közegnek?
- Mit jelent a szabadság és az értékpluralizmus szocializációs szempontból?
- Melyek e közeg legfontosabb elemei (általában, saját lakóhelyén)?
- Mutassa be az ifjúságügy modelljét!
- Mi az ifjúsági munka meghatározása és területei?
- Mi az ifjúsági szakma meghatározása és területei?
- Mi a horizontális ifjúsági aktivitások meghatározása és területei?

Új médiatér

- Tekinthető-e önálló közegnek a negyedleges szocializációs tér? És Ön szerint?
- Közösség-e a virtuális közösség? És Ön szerint?
- Mit jelent az újfajta tanulásszervezés és információs alakzatok a tudásra nézve?
- Mi az információs írástudás?
- Mi a kritikai gondolkodás? Miért fontos?
- Vannak-e további szocializációs közegek? És Ön szerint?