

A komfortzónán is túl...

A táborozás pedagógiája, szociológiája
és kulturális antropológiája



A komfortzónán is túl...

A táborozás pedagógiája, szociológiája
és kulturális antropológiája

A KOMFORTZÓNÁN IS TÚL...

A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája

Szerkesztő: Nagy Ádám

Lektorok: Bábosik István, Budai István

Olvasószerkesztők: Mudri Zsuzsa, Szentirmai Judit

Kiadó: Neumann János Egyetem – Juvenis Ifjúság szakmai Műhely, Ifjúság szakmai Társaság.



Támogatók:

MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának Szociálpedagógiai Albizottság

Wesley János Főiskola

Magyar Pedagógiai Társaság Szabadidő-pedagógiai Szakosztály

Magyar Pedagógiai Társaság Mozgalompedagógiai Szakosztály



Köszönettel tartozunk a kötet támogatásáért, amely az EFOP-3.6.1-16-2016-00006 „A kutatási potenciál fejlesztése és bővítése a Neumann János Egyetemen” pályázat keretében valósult meg. A projekt a Magyar Állam és az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával, a Széchenyi 2020 program keretében jött létre.



ISBN 978-615-5817-05-2

©2018 – Minden jog fenntartva!

Tartalomjegyzék

Nagy Ádám: Mamutoktól az elefántokig.....	5
Nagy Ádám: A táborozás értelmezési kerete és a táborozáspedagógia mint neveléstudományi diszciplína.....	8
Makkai Dániel: A táborozás értelmezésének kérdései kulturális antropológiai megközelítésben.....	26
Mandák Csaba: A táborozás mint tanulás.....	39
Borda Balázs – Erdős Balázs – Nagy Ádám – Trencsényi László: A táborozás szociális küldetése.....	53
Gruber Andrea – Garabás Titanilla: A komfortzónán is túl – a táborozás élménypedagógiai megközelítésben.....	70
Gyarmathy Éva: A táborozás szociálpszichológiai aspektusai.....	89
Szathmári Edit - Mihály Gábor: Gondolatok a korszerű táborozás módszertanáról csoportdinamikai és tapasztalati tanulási nézőpontból.....	116
Tóbiás László: A tábor, mint szocializációs hely - a táborhely szerepe a táboroztatók céljainak megvalósításában.....	133
Lampert Bálint – Kövecsesné Gősi Viktória: Erdei iskola.....	150
Földes-Leskó Gabriella: Az erdőpedagógia szerepe az erdei iskolákban és nyári táborokban.....	169
Lőrincz Andrea: Kérlek, vigyetek haza! – fekete pedagógia a táborokban.....	180
Révész György: Kirajzás – a modernkori táborozás kezdetei.....	197
Trencsényi László: Hadiösvények és békepipa – táborozástörténet 1919-től napjainkig.....	212
Trencsényi László: Zárszó - adalékok a táborozás szociálpedagógiai értelmezéséhez.....	232
Életképek – jó gyakorlatok.....	239

Mamutoktól az elefántokig – Előszó

Mind meghibbant. Ez az első dolog, ami az Olvasó eszébe juthat, ha a XXI. század elején frissen készült táborpedagógiai kötetet fog a kezébe. Először mi magunk – szerzők, szerkesztők – is ezt gondoltuk. A táborok világának vége: a négyéves nagymintás ifjúságkutatások alig kérdeznak a nyári szabadidőről, a táborozásról pedig egyáltalán nem; a Baby Boomerek és az X generáció már felnőtt, a plázák és fesztiválok ifjúságaként ismert Y és a screenagerként számon tartott Z nemzedék pedig nem foglalkozik olyan ódivatú, kiveszőben lévő, a szocialista éra kódébe vesző pedagógiai mamutokkal, mint a tábor, táborozás.

Aztán végiggondolva alapállásunkat, átnézve az adatokat, végezve némi háttérkutatást, rá kellett jöjjünk, hogy a táborozás nem csak hogy ma is létező tevékenység – évi 20 000 férőhely és 500 000 vendégéjszaka elég masszív alapot ad – de több egyetemi kurzuson oktatott, s a neten elérhető táboradatbázisok végképp meggyőztek minket.

Értelmezésünkben a táborozás sajátos szocializációs terep, a táboroztatás első-sorban ifjúsági munkabéli, pedagógiai tevékenység¹, amihez nem kevés szociális, kulturális stb. feladat társul². Egyszerre cél és eszköz, egy pedagógiai folyamat része és koronája. Az intenzív együttlét és annak külsőleg kontrollált önszabályozása olyan pedagógiai lehetőségeket teremt, amelyek elérését ezen intenzív együttlétet nélkülözve csak nagyon hosszú és fáradságos nevelési folyamatok helyettesíthetnek, ha egyáltalán. A táborozás az utolsó mentsvárak egyikeként, olyan autonómiapróba, intenzivitása okán olyan katalizátor terep, ahol átváltozva, kiléphetünk a hétköznapi életből, szerepeinkből, ahol ideig-óráig mások lehetünk. *„A társadalmi élet felfüggesztése egy szent játékidő kedvéért több mint előadás, több mint szimbolikus látszatteljesítés, hatása még tovább él, mint a „közönséges” játéka, a tánc és zene által megélt elmélyült magasztos érzések utórezgése beragyogja a külső világot, belül biztonságot, rendet és jólétet hagyva maga után a következő szent játékidőig”* írja Huizinga, s mintha a táborokról beszélne. A táborozás „bizalmi termék”, az ifjúsági táboroztatás esetében például legdrágább kincsünket bízuk a táboroztatókra. A táborban különösen látványosan jelenik meg a kétszintű szocializáció, amelynek érintettje egyfelől a résztvevő, a táborlakó, másfelől a táborszervező, táboroztató. A táborlakó – szerencsés esetben – megkapja Huizinga szent játékidőjét, élményekkel lesz

1 Ide értve a közösségfejlesztési aspektusokat is, mint a pedagógia szociális tanulási tükröződését.

2 Nem foglalkozunk tehát táborozástechnikai, létesítményközpontú, esetleg turizmuscentrikus kérdésekkel, ehhez ajánljuk a vonatkozó jogszabályokat (pl.: 173/2003. (X. 28.) Korm. rendelet a nem üzleti célú közösségi, szabadidős szálláshely-szolgáltatásról; 239/2009. (X. 20.) Korm. rendelet a szálláshely-szolgáltatási tevékenység folytatásának részletes feltételeiről és a szálláshely-üzemeltetési engedély kiadásának rendjéről), illetve az ilyen irányú weboldalakat.

gazdagabb, toleranciát és elfogadást tanul, új szocializációs mintákat kap. A tábor-szervező, táboroztató szocializációja másfajta: a szó legnemesebb értelmében tanul pedagógiai kihívásokról: szabad tevékenységeket és felelősségvállalást, hiszen egy táborban nem lehet másra mutogatni, hogy miért tehet mégis ő a kudarcról; a kortárscsoport formáló hatását és a laissez faire pedagógia méltatlanul elfelejtett, háttérbe szorított nevelői erejét; a kendőzetlen önmegmutatást. Mert egy táborban nincs helye a hazugságnak önmagunkról, s ha van nagy nevelői kihívás, ez az, mert „*hiába fűrösztöd önmagadban, csak másban moshatod meg arcodat*” (József Attila: *Nem én kiáltok*).

E kötet szerző régi táboroztatók. Sajátos, de tevékenységük nem fedi le tökéletesen e többértékű fogalmat. A kötet által kínált tábor-meghatározás alapján vannak olyan táborként funkcionáló tevékenységek, amelyek nem tartoznak tábori tevékenységük fő fókuszába (felnőtt-táborok, edzőtáborok, terápiás táborok szakfeladatot igénylő részei) és vannak olyan tevékenységek, amelyek meghatározásunk alapján nem minősülnek tábornak, pedagógiai eszköztárunk azonban mégis követi a tábori logikát (pl.: napközis tábor). Mindazonáltal meghatározásunk semmilyen értéktartalommal, főleg értékítélettel nem bír: azért mert valamilyen tevékenységet nem tudunk a táborozás sajátos ernyője alá sorolni, az semmiképp nem jelenti azt, hogy ezek a táborozás kultúráját felhasználó kezdeményezések bármilyen értelemben kevesebbek lennének a táboroknál. Egyyszerűen csak azt gondoljuk, ahhoz, hogy a táborozás pedagógiája elfoglalhassa a neveléstudományban ma még hiányzó helyét, a határeseteknél befogadó, de egyértelmű meghatározások kelljenek.

Könyvünkre bizonyos szempontból a *Tizenkilencre lapot? – Szociálpedagógia a XXI. században*³ kötet folytatásaként gondolunk, bizonyítandó, hogy a táborozás pedagógiája egyfelől a neveléstudományi térben a nyílt tanulási terekként értelmezett szociálpedagógia integráns része, másfelől, hogy egyenrangú szereplője a pedagógiai diszciplínák közösségének.

Szándékunk szerint a táboroztatóknak, a humán szakmabelieknek (beleértve a hallgatókat is) szóló kötet egyetemi segédanyagként is használható, s segítséget ad a szociálpedagógia posztmodernitásbeli neveléstudományi megalapozásához is⁴.

A kötet – amelynek létrejöttében múlhatatlan szerepe van, két lektorának, illetve a kiadási háttérrel biztosító Neumann János Egyetem Iuvenis Ifjúság szakmai Műhelyének, a Wesley János Főiskolának, az Ifjúság szakmai Társaságnak és a Magyar Pedagógiai Társaságnak – két részre tagolódik. A tucatnyi elméleti cikk a táborozás értelmezését, történeti fejlődését, szociálpszichológiai alapvetéseit, környezet- és élménypedagógiai kötődését, kulturális antropológiáját,

3 Nagy Ádám (2017) (szerk.): *Tizenkilencre lapot? – Szociálpedagógia a XXI. században*, Pallasz Athéné Egyetem – Ifjúság szakmai Társaság, Budapest-Kecskemét

4 Hiszen olyan világot jár körül, amely jellegzetesen megkülönbözteti a szociálpedagógia szociális munkabeli és neveléstudományi felfogását.

módszertanát, környezetét, tanuláselméleti megközelítését járja körül, nem felejtve el a táborozás elemzését fekete pedagógiai szempontból sem. A második rész a 2018. május 30-án megrendezett „*Holnapra távol*” névvel illetett tábor-konferencián elhangzott, a táborozás világában nevet szerzett táboroztatók kerekasztal-beszélgetésének szerkesztett változata „a mitől lesz jó egy tábor” témáját járva körül.

Valóban összekeverjük a vágyainkat a lehetőségeinkkel? A mamutok kimúlnak, jöjjenek az elefántok? Nincs már igény a táborozás sajátos unikalitására, az interakciók kiszélesedő mintázata pótolja az intenzív együttlét és az ilyenfajta közösségiség pedagógiai hatásait (esetleg nincs is szükség ezen mintázatokra)? Vagy a táborozás újabb hőkorszakába lépünk, amikor a gazdasági okok és a generációs távolág miatt újra előtérbe kerül a kortárscsoportok *laissez faire*, de legalábbis indirekt pedagógiai hatása?

Mi, e kötet szerzői úgy hisszük, a táborozási tevékenység és ezáltal annak pedagógiája új reneszánsz előtt áll, a XXI. században – ha sokszor más formában is – szükség van arra szabadidős közegbeli tevékenységre, amely ellenpontosza, de legalábbis kiegészíti a család adottságbeli és az iskola kötelezettségalapú pedagógiai világát.

S ha tévedünk, legfeljebb kötetünket besorolják a pedagógiatörténeti teaurusz alá.

A táborozás értelmezési kerete és a táborozás-pedagógia mint neveléstudományi diszciplína¹

„A tábor sajátos, külön világ, ahol – az együtt töltött napok idejére – a gyerekek a maguk törvényei szerint szeretnének élni, mintegy próbára tenni saját világukról alkotott elképzelésüket” (Jánosi, 1985: 171). A táborok kihatnak az egész gyermeki karakterre (Kádár, 1967). E kijelentések érvényessége 30–50 év óta, úgy tűnik, mit sem változott, de változott-e vajon a táborozás fogalma? Mit is tekinthetünk ma tábornak, táborozásnak? Melyek a táborozás pedagógiájának alapvetései, mely neveléstudományi területek része, s melyekkel áll szoros kapcsolatban? Hogyan klasszifikálhatóak a táborok? S van-e létjogosultsága a táborozásnak ma? Ezeket a kérdéseket igyekszünk megválaszolni.

A táborozás és pedagógiája

Legyen a tábormeghatározások alapja az a tevékenység, amit adott táboroztatók csinálnak, igazodjon a gyakorlathoz az elmélet, adott aktivitáshoz az adott tábordefiníció – hangozhatna máris a kritika. Mi azonban nem a saját tevékenységünkhöz akartuk idomítani a meghatározást, hanem olyan elméleti konstruktumot kívántunk alkotni, amely helyes és teljes definícióként állja meg a helyét, még akkor is, ha mi magunk ennek nem feltétlen műveljük minden elemét. A tárgyalt fogalomnak rengeteg meghatározása létezik. Jellemzően ezzel a megállapítással kezdődnek a szakcikk, majd hosszasan elemzik a definíciók közti különbséget, de legalábbis bemutatják azokat. Azonban a magyar neveléstudomány máig adós a tábor, táborozás fogalmának szabatos meghatározásával. Még azok a szövegek is sokszor nagyvonalúan átugranak tárgyuk definiálásán, amelyeket szerzőik a táborpedagógia oktatásához használandó tananyagként tekintenek (Tóth, 2015; Dorka, é.n.), illetve azok is, amelyek szerzői szakmai működésük alapjának tekintik a táboroztatást.²

Ráadásul, ha közelebbről megnézzük a definiáló törekvéseket, láthatjuk, hogy ezek jellemzően rendszerváltás előtti tábormegközelítések és -jellemzések, amelyek egyébként sokszor nem tesznek eleget a definíció követelményeinek (Nagy, 1985; Sík, 2000), vagy inkább tábortípus-meghatározásoknak mondhatók (Bánhidi, 2004; P. Miklós, 2003; Trencsényi, 1987). Lássunk néhány példát idézetek, illetve összefoglaló átiratok formájában:

1 A cikk a Bolyai Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült, részbeni átvétele az Új Pedagógiai Szemle 2018/5-6. számában megjelent tanulmányának. Létrejöttében múlhatatlan érdeme van Révész Györgynek és Trencsényi Lászlónak.

2 Például a Táboroztatók Országos Egyesülete (TOE).

- „[...] Az az igazi táborozás, ami tetszik a fiúknak, s ami egyben neveli is őket, azaz, ahol maguk készítik elő a táborozást, egészen addig, hogy maguk varrják sátrukat, és megtanulják megfőzni ebédjüket” (Baden-Powell, 1992; Révész, 2015: 1).
- „A cserkész tábor teremtés, természetes élet és államalkotás” (Sztrilich, 1929: 8).
- „A nyári pihenés legszebb formája a táborozás” (Béni et al, 1955: 5). Évente egyszer nyíló alkalom, amely a közös élményekkel összekovácsolja a résztvevőket. A csapattáborok kedvező nevelési helyzeteket teremtenek a szocialista nevelés; az erkölcsi, politika, nevelés; a hazaszeretet, a honvédelem, a közösségi élet, az öntevékenység, a testi nevelés; a küzdő és ellenállóképesség; a bátorság; a leleményesség; az egészséges életmód kifejlesztésében (Láng, 1977).
- „A tábor a legteljesebb cserkészélet, az évi cserkész munkának végcélja” (Sík, 2000: 32).
- „Az úttörőtáborozás 'conditio sine qua non'-ja az, hogy a táborozás idejére – s szerencsés esetben azon túl is – mennyire tudja a táborlakókat megajándékozni 'önmaguk megalkotása' élményével, kalandjaival és küzdelmeivel, mennyire képes az önszervező közösség biztonságát és felelősségét megalkotni” (Nagy, 1985: 38).
- „A táborokban, az üdülőkhöz a gyerekek szokatlan, az otthontól eltérő, jobb vagy rosszabb, de egyenlő körülmények közé kerülnek. Reagálásuk is eltérő lesz az egész évben megszokottól... A pedagógus-gyermek kapcsolat a táborban sokkal intenzívebb, érzelmegazdagabb és tartósabb, mint az iskolában... A közösség funkciója a táborban elementárisabb és nyilvánvalóbb, mint otthon... A tábor világa minőségileg különbözik az iskolától, hiszen a teljes életet, a társadalmi alaptevékenységek egész rendszerét átfogja” (Nagy, 1985: 7–11).
- „Az indiántábor mint játékos táborozási forma a nevelési lehetőségeknek egész sorát rejt magában. Szereplehetőséget kínál a gyerekeknek, melynek révén az nyitottá válik erkölcsi és egyéb értékek befogadására. A szerepek kirajzolnak egy áttekinthető és elfogadható közösségi szerkezetet, ami a társadalmi együttélésnek bizonyosfajta rendszerét is sugallja. A játékosan szabályozott közösségekben annál szabadabbnak érezheti magát a gyerek, mennél inkább sikerül a játékszabályokhoz igazítania cselekedeteit” (Trencsényi, 1987).
- „Az alkotótábor nem pusztán 'olvasónak' vagy 'hallgatónak' hívja a tagjait, hanem tevékeny résztvevőnek” (Deme, 1983).
- „A vándortáborozás az a szokásos környezeten kívüli, szabadidős céllal folytatott többnapos tevékenység, melynek során a résztvevők fizikai erejük felhasználásával haladnak a természetben és rövid időszakokként más-más helyen szállnak meg” (Bánhidi, 2004: 9).

- „[Erdei iskolák azok, amelyek] a szorgalmi időben időlegesen a természeti környezetbe helyezik ki tevékenységük színterét” (Hortobágyi, 1993: 8).
- „A tábor nem az iskola meghosszabbítása, hanem annak kiegészítése. Célja a gyerekek szocializációs folyamatának elősegítése az értelmi-érzelmi gyarapodás; a normák-értékek közvetítése és választhatóvá tétele; a helyes önértékelés elősegítése; az egyéni képességek kibontakoztatása; a hátránykompenzálás, a gondtalan nyaralás-telelés terén” (Váczi és Lakatos, é.n.).

Nem sokat segít a vonatkozó „173/2003. (X. 28.) Korm. rendelet a nem üzleti célú közösségi, szabadidős szálláshely-szolgáltatásról” sem, ahol a „gyermek- és ifjúsági tábor”-t leíró szövegrészből egyszerűen kimaradtak a nem létesítményekhez kötött, azaz mozgótáborok: ³ a vándor-, a vízi és a kerékpáros, de az építőtáborok is. Ezen túl pedig a leírás nem érvényesít pedagógiai szempontokat.

Mi viszont pontosan ilyen szempontból – és azon belül is: nem részmeghatározások összességéként – szeretnénk gondolni a táborozásra. Így az alábbi meghatározásokból indulhatunk ki:

- „A tábor bennlakásos, a lakóhelytől eltérő helyen megrendezett többnapos programnak tekintjük, ami az ifjúságsegítés eszközeként, sajátos szocializációs, közösségfejlesztő és nevelési színtér, amely élményszerzéssel, a tábori programokba integrált képzésekkel, tartalmas és értékteremtő szabadidős programokkal járul hozzá a fiatalok személyiségének fejlődéséhez” (Bodor, 2014: 358).
- „Az ifjúsági táborok olyan, az intenzív együttlétre alkalmas intézmények, ahol a létszámot tekintve mód nyílik az ifjúsági munkára, és amelynek a szórakozáson-szórakoztatáson túl van valamifajta fejlesztő célkitűzése; képzés, szakmai cél vagy egyéb” (Nagy, 2017).
- „[Az ifjúsági tábor mint] élmény háttérében egy rendkívül intenzív, más közegben nem tapasztalható fejlődési, fejlesztési folyamat megy végbe. Az a szoros és rendkívül intenzív együttélés, együttműködés a hétköznapokon csak egymástól (térben és időben) elszigetelt, éppen ezért kevésbé hatásos foglalkozásokon, együttléteken jöhetne létre” (Mandák, 2010: M4/3).
- „A táborozás a nevelési színterek egyike, amely sajátos nevelési lehetőségekkel rendelkezik. E lehetőségek sokban különböznek az otthoniaktól. Különbségeket döntő mértékben az életfeltételek között találunk. A 'civil' kényelmet és kultúrát, a megszokott otthoni környezetet most a természet kultúrája és kényelme, szokatlan környezete váltja fel. S ez a szokatlan újdonság, mert 'titkokat rejt', és élvezetes küzdelmet ígér, fokozottan hatékony feltételeket teremt az egész személyiségek és a közösség formálására. A táborozás az egész évi munka szerves eleme, elmaradhatatlan része. A gyermeki

³ Szándékosan nem vándortáboroknak nevezzük őket, mert ez a kifejezés inkább csak a gyalogos mozgótáborokat sejteti.

pszichikum igényli az 'élettér' változását, hogy ugyanolyan vagy még tömönyebbé szervezett gyermeki életet sajátos környezetben, például a természetben is megvalósítson. [...] Nem külön vagy 'többlet-akciója' a csapatnak a táborozás, hanem az évközi csapatélet természetes folytatása. [...] Tipikus szünidei program" (Király, 1975: 8).

- „[A tábor a] szabadban való együttlákást, az iskolai oktatást követő szünidei időtöltést jelenti. Bizonyára a táborozás elsődleges jelentése következményeként a tábori életre még ma is jellemző a szabályozottság, a közös célok és elvárások megfogalmazása. Mások – éppen a családtól külön töltött éjszakák izgalmára, az igazi táborozásnak feltételteremtő feladatrendszerére utalva – azt hangsúlyozzák, hogy a táborban a legfontosabb, hogy a gyerekek, kamaszok, ifjak – ideiglenesen – saját világukat teremtik meg, kipróbálják: milyen lenne az ő világuk" (Heimann, 2006: 19).
- „Bármilyen legyen is egy gyermekeknek szóló, felnőttek által szervezett együttlét, attól lesz belőle gyermektábor, hogy a céljai között feltétlenül szerepelnek a következők, melyek megvalósításáért a tábor tudatosan tervezik és valósítják meg a táboroztatók: közösség építése a gyermek résztvevők között, a gyermekek fejlesztése nemcsak a tábor tematikája, hanem általános társas készségek mentén, maradandó kellemes élmények szerzése a résztvevőknek" (Mihály és Szathmári, 2010: 16–17).
- „A táborozás a megszokott környezettől távol, szabadidős céllal, a természetben való hosszabb idejű (több napos vagy hetes), önként vállalt tartózkodás. A táborozás előre megtervezett, csoportos tevékenység. A tábor, táborozást mindig valamilyen céllal szervezzük" (Németh, 2017: 74).
- „A tábor egy 5-30 napos, a cserkészek önálló erőfeszítéséből létrejövő közösségi együttlét, amelynek célja, a tábor sajátosságait kihasználva, a cserkésznevelés céljához való hozzájárulás.... a tábor a cserkészek erőfeszítései nyomán jön létre....nem egy kész táborhelyre költöznek be egy időre, vagy kiszolgáló személyzettel rendelkező szállóban töltenek el időt a maguk örömére, hanem maguk teremtik meg a tábor" (Constantinovits és mtsai, é.n. 136–137).

Az egyik legérettebb meghatározás Révész György: A tábor olyan – a résztvevők komfortzónáját jelentősen meghaladó körülmények között, legalább öt nap időtartamú, bentlakásos, érdemi önkiszolgálást feltételező – szabadidős közösségi tevékenység, amelyben a táborozók önkéntesen vesznek részt, és jelentős rekreációs funkciója van (Révész, kéziratban).

Révész szerint a 2–3 napos alkalmak még a túra kategóriájába tartoznak. Bár vitathatónak tartja, hogy a résztvevők komfortzónáját meg kell-e haladni, és ha igen, mennyire (jelentősen, lényegesen, ténylegesen), de megítélése szerint az üdülő és a szálloda nem tábor. Emellett jelen formájában a definíció arra utal, hogy az akármilyen jó és színvonalas módon, de naphosszat kizárólag a kognitív (vagy akár jobb agyféltekés) funkciókat dresszírozó, fejlesztő együttléteket nem

tekinti tábornak, még ha olvasótábornak, tánc tábornak, számítógépes vagy nyelvi tábornak nevezik is. A rekreációs funkció mértékét ugyan vitathatónak tartja, de szerinte az alapkérdés az, hogy mi a domináns: a kiterjesztett iskola vagy a szabadidő (rekreáció, túra, sport). Meghatározásában nem nevesíti az életkort, mert – ahogy ő érvel – sok olyan tábor is mer, ahová az egykori táborozók ma már a gyerekekkel, vagy épp az unokájukkal közösen mennek.

A magunk részéről kiérlelté és definíciójellege miatt e legutolsó meghatározást vesszük alapul. Alapvetőnek tűnik, hogy a táborozás kapcsán az alábbi három elem sarkalatos része kell legyen meghatározásunknak:

- *Többnapos és intenzív együttlét.* Az alvás olyan, jobbra naponta ismétlődő rutin, amelynek egyéni vagy közösségi mivolta alapvetően átalakítja a társas teret. Egészen más a viszonyrendszer egy olyan térben, ahol akár hosszabb, de napközbeni, vagy akár esti-éjszakai tevékenység folyik ottalvás nélkül, és egy olyanban, ahol az este után az ébredés is a társas térben történik. A hangsúly itt tehát nem az éjszakán, hanem az alváson van, amely esetben az egyén hajlandó tulajdonképpen legvédtelenebb állapotát megosztani másokkal. Ezért a Révész György által felállított ötnapos küszöböt vitatnánk. Az alsó időbeli korlátja a táborozásnak a kétnapos keret. A napközis táborokat a fentiek miatt értelem szerűen inkább a napközbeni szabadidős ellátás részének, mintsem tábornak tekinthetjük.⁴ A nem tábori alvás miatt megszűnik a védtelenség, kitettség, minden nap visszalépünk az otthoni komfortzónába. Egyéb táboron kívüli hatások is gyengítik a táborét, a folyamatos intenzívitás lehetősége szétporlad⁵.

A többnaposság felső határát egy hónapos távlatban szabnánk meg, hiszen az ennél hosszabb együtt tartózkodás már közös életvitelt jelent.

Az intenzívitás az ébren töltött időbeli együttlétre vonatkozik, azaz a táborozás nem pusztán egy közös alvás (vö.: gyereketthonok, kollégiumok vagy munkásszállások), ahonnan aztán mindenki megy a „dolgára”, hanem az ébren töltött időben történő közös tevékenység. Ez alatt tulajdonképpen egy sajátos, sokszor legalább részben a résztvevők alkotta szabályokkal működő, időben és térben határolt minitársadalom épül fel, amelyben a korábbi szerepek fontossága lecsökken (ha nem is mindig teljes a tabula rasa). Ez kijelöli a táborozás létszámbeli korlátját is: 150-200 ember feletti létszám már nem képes nagyobb csoportként sem viselkedni, az interakciók során elvész a személyesség, az ismeretségek nem tudnak teljessé válni, emiatt pedig az interakciók lezárása is megszűnhet. (Egy fesztiválon vagy sok száz fős rendezvényen például már nem szükséges kezelni azt a helyzetet, ha

4 Sőt, a nyári napközis tábor a gyermekjóléti alapellátások közé tartozik, megszervezése önkormányzati feladat.

5 Kétségkívül fontos tényező, hogy minél rövidebb egy tábor, annál kevésbé «futhat le» a csoportból kialakuló közösség szocializációja. A felelős gyermekkorban ez ajánlhatóan legalább 5-7 nap, a serdülőknél legkevesebb 4-6 nap, a fiatal felnőttek esetében minimálisan 3-5 nap az alsó határ.

valakinek nehézséget okozok, például összekoszolom a törölközőjét, véletlenül berúgom a cipőjét a bokorba stb.). Nem véletlen, hogy az ún. „nagy táborok”, jamboreetől Csillebércen és Tatán át, Fonyódon keresztül, Zánkáig valamilyen rendszerben tagolták az együttlét csoportjait, nemzetek, megyék, szakágak stb. szerinti altáborokra. Az eddig tárgyalt kritériumok szerint táborozásnak számít az erdei iskola is (amely sok más kritérium szerint nem fér bele a kategóriába). Ez nem csoda, hiszen pedagógiai fejlesztő közegként kiemelten kezeli a közösségformálást, az alkotást, a kooperációt és a tevékenységalapúságot.

Jellemző, de nem feltétlen szükséges, hogy az ellátást, azaz minimálisan a szállást és étkeztetést a tevékenységet szervező nyújtsa. Az intenzivitás erősebb lehet egy önellátásra berendezkedő nomád táborban, ahol például a résztvevők maguk hozzák a sátrat és építik fel a sátoztáborot.

Otthontól eltérő és élményszerző jelleg. A táborozáshoz szükséges kilépni a saját komfortzónából mind fizikai (nem saját ágyban alvás, idegen fizikai környezet, önellátás, önfenntartás bizonyos keretek között, sátorverés, krumplipucolás stb.), mind társas értelemben (eltérő szabályok, eltérő intimszféra). Nem feltétel, de kívánatos, hogy a tábor helye a lakóhelytől (a településtől) eltérő legyen. (A hűvösvölgyi gyerekvasutas táborhely például budapesti gyerekvasutasoknak is nyújt nyári táborozási lehetőséget, de hasonló példa a Hárshegyi úti Cserkészpark is). Az eltérő lakóhely nem feltétlenül jelent természeti környezetet (bár ez kétségtávolgyakorlati és hasznos táborhelyszín).

- *A szabadidős programszolgáltatásba oltott pedagógiai cél.* Egy táborban mindenképp a szokásostól eltérő és intenzív szocializációs folyamatok zajlanak (élményalapú tevékenységek során zajló közösségképződés, a valóságtól eltérő szereprepertoár kialakítása stb.). A pedagógiai, fejlesztő célzat abban áll, hogy ezt a spontán folyamatot – amely a fejlesztő célzat hiányában is végbemegy – mederbe terelje, mert az mindenképp utat talál magának, csak nem mindegy, hogy építve vagy rombolva. (Az utóbbi esetre példa *A legyek ura* vagy James Dashner trilógiája, *Az útvesztő (Maze Runner)*, illetve az ezekben megjelenített kortárscsoporti szerepalkotások, történések.) Ebben az értelemben a nem feltétlenül deklarált – indirekt és rejtett – fejlesztési cél a közösség kialakulásának támogatása. Indirekt, mert nem mi, táboroztatók építjük a közösséget, csak támogatjuk annak épülését: az élményadás kereteinek biztosítása és az élményfeldolgozás elősegítése (mert az élmény magában a táborlakóban jön létre), az önállóság és az újfajta szereptanulás segítése stb. S rejtett, mert ezen mechanizmusok működését, csak a csoport fejlődésével, a dinamika tanulmányozásával észlelhetjük.

A deklarált céljában terápiás célú táborokban is megjelenik az ilyenfajta fejlesztési célzat. Még egyszer hangsúlyozzuk: a deklarált cél más, mint a tábor rejtett célja, az attól független. Egy lovastáborban a gyerekek deklaráltan

lovagolni tanulnak, a nyelvi táborban angolul, a sakktáborban sakkozni – ez a cél jelenik meg a szórólapokon. A nem deklarált (rejtett) tevékenység különbözteti meg a táboroztatást az üdültetéstől, vagy más, pusztán szabadidős tevékenységtől – például a fesztiváloktól – amely ezen fejlesztési célokat nem érvényesíti. Ez a tevékenység tehát a tábor „rejtett tanterve”, az iskolai tantervi tevékenység⁶ hidden curriculumának mintájára (Szabó, 1988; Szabó, 1999) *a hidden extracurriculum*.

Természetesen a rejtett tanterv és extracurriculum nem feleltethető meg tükörképszerűen egymásnak. Bár mindkettő esetében a felszínen deklarált célt találunk (hol egyértelműen pedagógiát – az iskolában, hol jobbra pedagógiát⁷ – a táborban) és mindkettő folyamat lényegi eleme a felszín alatt bekövetkező szocializációs folyamat, a táborokban ez több, mint meg nem tervezett, de bekövetkező hatás. A hidden extracurriculum ugyanis az amúgy is beinduló spontán szocializációs folyamatok mederbe terelésével tulajdonképpen (akár tudatosan, akár nem) kihasználja a közösség személységformáló erejét (ha ez tudatosan történik, akár céltételezéssel is). A hidden extracurriculum esetében a spontán folyamatok által közvetített tartalom, hatás tervezéséről, mederbe tereléséről szólunk, ahol a nem tervezett hatás részben a tábor hatókörén belülre esik és a rátermett táboroztató épp azt használja fel fejlesztésre! Az extracurriculumok esetében a deklarált és rejtett cél esetében nem feltétlen képződik ellentét⁸, hiszen már ennek céljai is lényegüket tekintve megegyezéseken és nem kényszeren (iskola, tanterv) alapulnak.

	Iskola	Tábor
Deklarált cél	Tanterv	Deklarált tevékenység
Látens hatás	Hidden curriculum	Hidden extracurriculum

1. táblázat: *A hidden extracurriculum értelmezése*

Tábort tehát mindig valamilyen fejlesztési céllal szervezünk, például képezni akarjuk valamire a célcsoportot, csapatépítés miatt ki akarjuk emelni a hétköznapi környezetéből stb. Lehet a tábor kerete, története bármi (sci-fi, indiános, történelmi, akár kerettörténet nélküli), de a fejlesztési mozzanat mindegyik táborban legalább látenszen benne van. Nem a legfontosabb feltétel, hogy hitelesen ábrázolja más földrész évszázadokkal ezelőtt élt indiánjait egy tábor, de az

6 Lényegi sajátossága a tábornak, hogy az iskolához viszonyítva további kompetenciák fejlesztéséhez járul hozzá, ugyanis tevékenység nélkül nincs kompetenciafejlesztés.

7 A sakktáborok, angol nyelvi táborok, falmászótáborok deklarált pedagógiai célokkal rendelkeznek, míg egy építőtáborban nem tanulásközpontú a deklarált cél, bár a résztvevő a tábor végén vélhetőleg ázni is megtanul.

8 Ellentét pusztán az extracurriculum diszfunkcionalitása esetén léphet fel.

igen, hogy felelősségvállalást, alkotási lehetőséget, a legnemesebb értelemben vett közösségi összetartozást láttasson. A látens pedagógiai cél nem keverendő össze a tábor deklarált céljával. Egy építőtábornak régebben deklarált célja volt az adott építési vagy más gazdasági értelemben hasznos tevékenység elvégzése (az Úttörővasút építésétől a kukoricacímerezésig), nem deklarált pedagógiai célja pedig a közösségépítés, a munkatevékenység iránti elkötelezettség megteremtése (Makai, 2017). Természetesen a pedagógiai cél nem jelent automatikusan beteljesült célt is (lásd a Hanság lecsapolásának disztópiáját⁹).

A szabadidőjellegű szolgáltatás azt is jelenti, hogy keretei közt nincs iskolaszerű oktatás, illetve deklarálja a szabad választhatóságot (Nagy, 2013), az önkéntes csatlakozás lehetőségét is. Persze problémás, ha egy táborozás során valaki minden tevékenységből kimarad, de egyfelől, ha néhány programelemet kihagy, az nem okozhat katasztrófát (hiszen azzal is ez történik, aki esetleg elrontja a gyomrát vagy kificamítja a lábát), másfelől a befolyásolás eszközei meglehetően korlátozottak. Hiszen sem erőszakosak, sem kényszerítő jellegűek nem lehetnek, csakis motiváción alapulhatnak.

Nem része a meghatározásnak¹⁰ a gyermek- és ifjúsági célzat, előfordul ugyanis – bár nem jellemző – a más korosztályokat mozgósító táborozás is. Gyermek- és ifjúsági táborozásnak az ezen korosztályok és kísérőik számára szolgáló táborokat tekintjük. Az Ifjúsági turisztikai fejlesztési koncepció 2010–2025 (Bánhid, 2010) ezt a korosztályt 6–30 év között határozza meg. Némiképp bonyolultabb meghatározással él a Nemzeti Ifjúsági Stratégia, amely a már állandó intézményes felügyeletet nem igénylő kortól a másokért való felelősségvállalásig terjedő időszakra teszi az ifjúkort, legfeljebb 8–30 éves kort megjelölve (NIS, 2009). Összegezve a fenti egyedi jellegzetességeket, a táborozás: többnapos, intenzív (1), otthontól eltérő helyszínen zajló és élményszerzésre alapuló (2), látens pedagógiai (szocializációs, személyiségfejlesztő) célt is tartalmazó szabadidős programszolgáltatás (3).

A táborpedagógia jellegzetességei és társterületei

Jellegzetességek

- A táborpedagógia célját tekintve nyílt végű, mert bár van előzetes elrendelt pedagógiai célja, nincs ugyanilyen tartalma, amelyhez köthető lenne a pedagógiai folyamat sikeressége. Azaz, miután a táborpedagógiai szemlélet és tevékenység szociálpedagógiai gyökerű, csak ajánlott tartalom vagy forma létezik, egyfajta útmutatás, elvárás nélkül („guidance without dictation”;

9 Az 1958-1967-es KISZ táborok tűzték ki ezt a célt, megvalósításával óriási környezeti károkat és a kényszermunka-képzetét okozva.

10 „A munka a gyermeki öngazgatás fő tényezője” mondja Sackij (Sackij, 1997: 216), ennek ellenére ugyancsak nem tartozik meghatározásunkhoz a settlement, vagy a munkaiskola. A táborozás gyökerei bármennyire is kapcsolódnak hozzájuk, ezek mégsem tekinthetők tábornak, ugyanis állandóságuk miatt megszokott környezetté válnak a résztvevők számára.

Verschelden és mtsai, 2009). Létrejöttében egyszerre kell érvényesülnön a pedagógiai szándék és a projektjelleg.

- Szemlélete non-direktív, azaz a tervezett célok nem közvetlenül jelennek meg a pedagógiai folyamatban. Szituatív és nemformális tanulási jellegű. Az egyéni mellett a közösségiséget és a kisközösségi kooperációt hangsúlyozza.
- Módszereiben jóval inkább megjelenik az önálló döntés, amelyet a laissez-faire pedagógia alapoz meg.¹¹ A pedagógiailag felhatalmazott személy nem gyakorol közvetlen és kizárólagos érvényű befolyást a folyamatokra, szocializációs mintaadásán nem tölti be a képzeteinkben hagyományosként élő tanár szerepét. A laissez-faire módszer a „vedd el vagy hagyd ott” elvi álláspontjára, a közösségi környezet normatív szerepére és az önértékelés fontosságára támaszkodik. A táborpedagógiának ugyancsak módszertani sajátossága az alkotó tevékenység alapúság, s hogy nonformális és szituatív jellege, valamint tevékenység alapúsága miatt fejlesztési tartalma nem strukturáltan sajátítható el.
- A táborpedagógia jobbára a természetközeli, egyszerűen hozzáférhető eszközöket használja, e használathoz pedig a háttérrel a fenntarthatóság elve adja.
- A táborpedagógiai értékelés nem teljesítmény-alapú, bár a teljesítmény mérése nem feltétlen kerülendő. Ugyanakkor a nonformális és a szituativitás miatt a teljesítményértékelés egészen más alakban érhető tetten, mint a hagyományos intézményes pedagógiai viszonyok esetében.
- Az ifjúsági táborok (vagy akár a többnapos programok) sajátossága, hogy esetükben kétszintű szocializáció zajlik, amelynek nyílt célcsoportjába tartoznak a program résztvevői, látens célcsoportjába pedig a szervezők, az animátorok. Utóbbiak is szocializálódnak, tanulnak, érdekérvényesítési technikáktól kezdve a projektmenedzsmenten keresztül a játékpedagógiáig sok mindent: s tapasztalják a közös élmények adta összetartozás érzését. Szélsőségesebben fogalmazva: önző, de kétségtelenül megképződő látens pedagógiai cél a szervező önmaga. Hiszen egy program résztvevőinek sokféle örömet kíván és tud adni – de a gyerek- vagy ifjúkor újraélésének, illetve a fiatalabbak közegében való ismételt átélésének lehetősége csak a létrehozók számára adott. Sokszor ez a motivációja az idősebbek által fiatalabbaknak szervezett táborozásnak.

11 Az öntevékenység, önkormányzás, az indirekt módszerek már az 1960-as években is jelentkeztek, van, aki tulajdonképpen egy teljes empowerment alapú rendszert fogalmazott meg, még ha ideológiailag túlfűtött körülmények között is (Nagy, 1965). Persze tetten érhető az ellenkező végtel is: „Leányok lehetőleg állótáborokat szervezzenek, ez kisebb erőfeszítést igényel” (Béni és mtsai, 1955. 5. o.); „Feltétlenül külön táborot kell szerveznünk fiúknak és leányoknak, még ha iskolába együtt járnak is” (Béni és mtsai, 1955. 6. o.).

Társterületek

A táborpedagógiának mindenképp fontos pedagógiai partnere az élménypedagógia, a környezetpedagógia, az animáció és a már említett szabadidő- és szociálpedagógia.

A szociálpedagógia és a táborpedagógia közös jellemzője a nyílt tanulási terek alapján történő megközelítés.¹²

- A szabadidőpedagógiával közös a napi, heti és éves szabadidős ciklusokban történő gondolkodás.
- Az élmény- és táborpedagógiában közös a komfortzónától való eltávolodás, az intenzív együttlét mással nem pótolható sajátossága, amikor is nincs „regenerációs időszak” a többi jelenlévőtől.
- A környezet- és táborpedagógiában elsősorban a természeti, de a társadalmi-gazdasági és technikai környezettel való szimbiotikus viszony a kapocs, hiszen a táborok jórészt az épített fizikai környezeten túl, de legalábbis annak peremén helyezkednek el, s ilyenén módon a környezet- és a táborpedagógiának van egyfajta rousseau-i, „vissza a természethez” romanticizáló gyökere, elegánsabban fogalmazva ökológiai szemléletű konstruktivista tanulási elképzelése.
- A korszerű, a nagyközösségi totalításokat hirdető ideológiától mentes táborpedagógia és a non-direktív¹³ alapokon álló animáció az egyén mellett a kisközösségeket állítja szemléletének központjába, a társadalom átalakulását a közösségek és a társadalmi környezet viszonyában tudja elsődlegesen megragadni. A kisközösségi aktivitás mindkét esetben azt a látens célt hordozza, hogy fellépjen az elidegenedés, a manipuláció, a kirekesztés tendenciáival szemben.
- Összességében a táborpedagógia szociálpedagógiai és szabadidő-pedagógiai gyökerű, az animációval, valamint az élmény- és környezetpedagógiával rokon, nyílt végű, non-direktív, szituatív, kisközösségi, tevékenységalapú, laissez-faire, természetközeli, nem teljesítményoreintált, tanulási jellegű pedagógiai terület, amelynek vannak/lehetnek szociális összetevői is.

12 A szociálpedagógiának létezik másfajta értelmezése is, amely elsősorban a szociális munkához sorolja azt (Budai – Szöllősi, 2017).

13 A non-direktív megközelítés lényegét Limbos érzékelteti (Udvardi Lakos, 1983): „az ifjúsági csoportot olyan tömeghez hasonlíthatjuk, mely koromsötét éjszaka bolyong egy olyan parkban, mely telis-tele van szobrokkal, vastag törzszű fákkal, dús növényzettel, kövekkel, sziklákkal, árkokkal és mindenféle egyéb akadályokkal, melyek akadályozzák 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 felgyújtja a lámpákat és a reflektorokat: ettől kezdve mindenki világosan lát és biztonságosan, jól közlekedik; megkeresi a neki legjobban megfelelő, legkényelmesebb utat. Lényegében a park, a környezet ugyanaz marad: az animátor nem változtatott meg erőszakkal 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. Így van ez a társadalomban élő közösségek életében is.”

Tábortipológia

Miután meghatároztuk a táborozás és a táborpedagógia fogalmát és helyét, a következő lépés az előbbi belső szerkezetének feltérképezése. Ez ügyben más sokkal több – inkább szakmai, mintsem tudományos – besorolás érhető el (Bodor, 2006, 2014; Dorka, é.n.; Mandák, 2010; Tóth, 2015; Heimann, 2006). A felosztások valóban sokrétűek, de egyik sem valamifajta logikailag indokolható dimenzionálás szerint osztja fel a táborokat, ezért itt – bár alapul vesszük őket – részletezésüktől eltekintünk. Arra teszünk kísérletet, hogy a *nyílt cél; célcsoport; résztvevők; szerkezet; idő; hely; egyéb releváns dimenziók* hetes felosztása szerint alkossunk egyfajta tábortipológiát.

1) A tábor nyílt célja szerinti besorolás

Miképp korábban említettük, a táborozás egyik sarkalatos tulajdonsága annak (legalább) látens pedagógiai, fejlesztő célja. Emellett a táborok a felszínen igen sokrétű célokat tűzhetnek ki maguk elé. Alább e céltípusok mentén próbáljuk csoportosítani a táborokat.

- *Konkrét projektcélokat megvalósító táborok.* Ilyenek lehetnek a program végére valamifajta kézzelfogható feladatot elvégző táborok (pl. egy színi-előadás létrehozásának, egy épület renoválásának, egy régészeti emlék feltárásának célját kitűző, vagy diák-idénymunka környezeteként megvalósuló táborozás).
- *Tematikus táborok.* Ezek a táborok adott témakeretbe helyezik magukat, és azon keresztül folytatnak fejlesztő tevékenységet. Lehetnek tárgyasultabbak (pl. vöröskeresztes, környezetvédelmi, tanulmányi tevékenységgel összefüggő, művészeti, sport, KRESZ, lovas, angol, bridzs, vagy valamilyen hobbitevékenységet keretül választó táborok), de lehetnek kevésbé tárgyasult témához kötődőek (pl. önismereti-kommunikációs, vezetőképző, nemzetközi csere- vagy vállalkozói ismeretekeket bemutató táborok).
- *Szabadidős táborok:* elsősorban üdülés jellegű táborozás, amely a résztvevők pihenését helyezi előtérbe, s ahol a konkrét célok kevésbé jelennek meg. Természetesen az ilyen tábortípusban sem csak unatkozás folyik, akár komoly szabadidős programkínálat is megjelent, de az kevésbé áll össze egységes tematikává.

2) Célcsoport szerinti besorolás

Itt alapvetően négy olyan csoport különböztethető meg, amely táborozási értelemben megcélozható, s a dimenzionálás alapja az első három esetben a kor.

- *Felelős gyermekkorúak.* A biológiai érésig tartó időszakban lévők esetében leginkább a játékokkal, szerepjátékokkal elérhető célcsoport.
- *Serdülők.* A biológiai érés után, az identitáskeresés időszakában lévők főként önreflexiós, önismeret-fejlesztési helyzetekkel megszólítható célcsoport.

- Fiatal felnőttek. Aktuális életfeladatuknak megfelelően elsősorban a jövő-tervezés témájával bevonható célcsoport.
- Szűkebb célcsoportok. Például hátrányos szociális helyzetű gyerekek, fiatalok, beteg gyerekek. Miként a közoktatásban, itt is fontos kérdés az együtt táboroztatás problematikája¹⁴.
- Elképzelhetőek más célcsoportok is (felnőttek, apukák, családok, munkanélküliek, óvodás korúak¹⁵ stb.) azonban a résztvevők profilja alapján (lásd: alább) azt látjuk, hogy leginkább az ifjúsági korosztályok táboroznak.

3) Résztvevők kapcsolódása szerinti besorolás

E dimenzió meglehetősen egyszerű.

- *Korábban már létrejött csoportok.* Ez esetben egy régebbiről, illetve korábbi táborozásról már jórészt egymást ismerő csoportról van szó (pl. osztály, tavalyi hasonló összetételű tábor).
- *Új közösségek.* Ez esetben a csoport tagjainak nagy része a táborozás során találkozik először vagy ismeri meg a másikat mélyebben.

4) Az átváltozás dimenziója

Ide a táborozás azon dimenzióját soroljuk, amely megmutatja, mennyire szándékoznak a tábor működtetői kiszakítani a résztvevőt a mindennapokból. Mennyire alkot sajátos szabályokat, rituálét, kereteket a táborszervező vagy a tábori résztvevők összessége, illetve mennyiben marad meg a tábor a hétköznapi táborra illesztett szokásainak, viselkedésmódjának, formuláinak talaján. *„A rituáléknak, a rítusoknak nagyon fontos szerepük van az összetartozás érzésének kialakulásában, a dolgok megkezdésének, lezárásának átérzésében. Igen sokat veszítünk egy tábor hangulatából, ha nem figyelünk oda ezekre a látszólag (a programhoz képest) kevésbé fontos mozzanatokra. [...] A keretmese köré szervezett táborokban [...] egy történetbe, szituációba, korszakba helyezkedünk bele. [...] Ennek talán a legismertebb megnyilvánulásai az indiántáborok, [...] de lehet ez mesetábor, lovagtábor, reneszánsz tábor, lakatlan sziget, olimpiai tábor, az adott év világszinten is fontos eseményéhez kötött tábor stb. Aki már részt vett ilyenben, nyilván egy életre szóló élménynek lehetett a részese. [...] Az itt eljátszott szereplő neve sokakat egy életen át elkísérő becenév marad.”* (Mandák, 2010) E dimenziót tekintve egy olyan skála vázolható fel, amelyek:

- Egyik végén a teljesen hétköznapi előírások;
- Másik végén a lehetőség szerint maximálisan újraalkotott szabályrendszer szerepel.

¹⁴ Nem feladatunk az integrációs szempontok mélyebb tárgyalása, elég annyi, hogy az integratív megközelítés fontos szempont, kivétel olyan esetben képzelhető el, amikor a speciális célcsoport speciális igényeit nehéz összeegyeztetni a többségi résztvevők tevékenységével (pl. rendszeres infúzió beteg gyerekeknek).

¹⁵ Bár az ő esetükben erősen vitatható a családról történő ilyen korai leválasztás szándéka.

5) A tábor ideje szerinti besorolás

E dimenzió is egyszerűnek tűnik:

- Nyári táborozások (ezek a leginkább jellemzőek);
- Az ettől eltérő időben rendezett táborok (téli táborok, őszi és tavaszi erdei iskolák).

6) A tábor helye szerinti besorolás

A tábor helye szerint megkülönböztethetők az:

- Állótáborok;
- Mozgó táborok (ez esetben a szálláshely a tábor időtartamán belül változik; itt leginkább a gyalogos, vízi vagy kerékpáros táborok jellemzőek).

7) Egyéb pedagógiailag releváns dimenziók

Ide soroljuk az eddig kimaradt, de pedagógiai szempontból feltétlenül fontos, releváns dimenziókat. Ilyen például a tábor időtartama szerint (pár napostól a több hetesig) vagy a résztvevők száma szerint (pár főtől kétszáz főig) történő besorolás.

+1) Egyéb, pedagógiailag kevésbé releváns dimenziók

Bár infrastrukturális és szervezetelméleti szempontból fontos, de pedagógiailag talán a fentieknél kevésbé lényeges szempontokat nem soroltunk be a dimenzióhalmazba. Ilyenek például a szállás minősége (sátor vagy telepített tábor), az étkezés szerinti klasszifikáció (azaz hogy milyen speciális igényeket képes kiszolgálni a tábor), vagy a szervező (iskola, diákönkormányzat, civil szervezet, művelődési intézmény, önkormányzat, egyesület) jellege szerinti besorolás.

Utószó – Táborozás a posztmodern társadalomban

A Z generáció screenagerei és a plázák és fesztiválok Y generációs fiataljai kapcsán sokan a táborok mai létjogosultságát kérdőjelezik meg (Nagy és Tibori, 2016). Az kétségtelen, hogy a valaha volt két hetes táborok (Kádár, 1967) mára sokszor néhány napossá rövidültek, de az adatok nem támasztják alá a fent leírt vélekedést. 2015-ben évi körülbelül 20 000 tábori férőhellyel és mintegy 500 000 vendégéjszakával számolhattunk. A táborok leginkább nyáriak (az összes vendégéjszaka 2/3-a nyárhoz kötődik), a táborozók karakterére jellemző, hogy leginkább fiatalok, belföldiek; a vendégek és a vendégéjszakák 95%-a belföldi. A vendégek több mint 1/3-a a Balaton körzetében táborozott, a vendégéjszakák 42%-a itt telt. (KSH, 2016) E számok radikális csökkenést a 2000-es évek során nem mutattak, inkább a rendszerváltás idején volt érezhető visszaesés a korábbi évekhez képest.¹⁶

16 1966-ban az úttörők 24%-a, a középiskolások 10%-a vett részt nyári táborozáson (Fővárosi Tanács,

Másfelől viszont a táborozásnak is kétségkívül alkalmazkodni kell a társadalmi változásokhoz: a tagsági viszony adta rejtett pszichés szerződést, úgy tűnik, fel kell hogy váltsa a szolgáltatásalapú szemlélet. A táborozás ugyanis egyfajta részvételi forma, s a posztmodern társadalom nem kedvez a hagyományos részvételi formáknak (Oross, 2016; Révész, 2017), mert a többség nem talál ebben a társadalomban olyan közösségi élményt, amelyik az életére érdemi hatással lenne (Kárpáti, 2010). Jellemzően nem érik őket olyan élmények sem, amelyek alapján egyáltalán tapasztalattal rendelkeznének a közösségek erejéről. Több elemzés is rámutatott, hogy míg a fiatalok bizalmatlanok a hagyományos intézményi formákkal, befogadóbbak a nem-hagyományos részvételt biztosító „alternatív” aktivitásokkal kapcsolatban (közösségi hálózati ad-hoc kezdeményezések, tiltakozó megmozdulások stb.). Ez ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a puritán körülmények taszítanák őket. (Jó példa lehet erre a fesztiválok sokasága.)

A szervezetekhez kötött táborozást a modernitásra jellemző formának tekinthetjük (a szervezetekhez kötöttség tekintetében az elmélet ennél általánosabban fogalmaz: az ifjúsági részvétel teljes spektrumát érinti, nem pusztán a táboroztatást, lásd Komássy és Nagy, 2009). Ez esetben a szervezet a közösségiségélményéért, a tevékenység lehetőségéért cserébe egyfajta látens pszichológiai szerződés keretében azonosulást, tagságot, szimbolikát vár el a tagjaitól (mint például a 20. század gyermek- és ifjúsági tömegszervezetei). Napjainkban azonban a résztvevő egyre kevésbé adja a nevét a szervezethez (vö. a nagy gyermekszervezetek ilyen irányú elköteleződés-elvárásával), egyre kevésbé hajlandó hirdetni egy közösség szimbolikáját, s egyre többször veti el a „nyakkendőért legitimitást” rejtett pszichológiai szerződését. Egyre inkább szolgáltatásokat vesz igénybe, rendezvényeken vesz részt, az együttműködés magasabb szintjén programokat szervez, együttműködés részese. Kötődése, identitása gyengébb, ugyanakkor sokrétűbb, komplexebb. Emellett kétségkívül át is alakult a csoportszimbolikai hangsúly (pl. Fradi-sálakká, Tankcsapda-pólókká, Star Wars-kitűzőkké). Ezen – nem tagságra alapuló – lehetőségeket a táborozás posztmodern formája néven foglathatjuk össze, s láthatjuk, hogy ily módon egyre több ifjúsági közösség mutat túl a szervezetek határain.

A fentiek azonban semmiképpen nem jeleznek értékek szerinti megkülönböztetést. Ne gondoljuk, hogy a szervezetekhez kötődő táboroztatást el kell felejteni, s ehelyett csak a szolgáltatásalapú formának van létjogosultsága. A kérdés az, hogyan tud jól alkalmazkodni a táborozás a posztmodernitáshoz.

1967). 1968-ban 228.200 tanuló, a 14–17 éves korúak egyharmada járt a középiskolák nappali tagozatára (Polhist, 1968), azaz kb 23.000 középiskolás volt táborozni és 237.000 általános iskolás, összesen 260.000 fő, ami legalább 1 500 000-2 000 000 vendégéjszakát jelent. (Forrás: Úttörővezetők VII. Országos Konferenciája háttéranyagaként összeállított Adatok és Tények c. dokumentum táborozással kapcsolatos adatai)

Hivatkozások

- 173/2003. (X. 28.) Kormányrendelet a nem üzleti célú közösségi, szabadidős szálláshely-szolgáltatásról.
- A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottságának Szociálpedagógiai Albizottságának statútuma. <http://nevelstudomany.hu/albizottsagok/szocialpedagogia-albizottsag>, letöltve: 2018.02.25.
- Baden-Powell, R. (1992): *A cserkészvezető*. Magyar Cserkészcsapatok Szövetsége, Budapest.
- Bánhidi Attila (2004): A vándortáborozás fogalma. In: *Bánhidi Attila (szerk.): Vándortáborozási kézikönyv*. Mobilitás, Budapest.
- Bánhidi Attila (2010): Ifjúsági turisztikai fejlesztési koncepció 2010-2025. In: *Magyar Túrázó - Zöld könyv a nonprofit, fenntartható ifjúsági turizmusért*. Komárom Környéki Civil Társulás. Letöltés: http://www.eletteregyesulet.hu/mag-haz/wp-content/uploads/2017/04/Zold_konyv_2010.pdf, letöltve: 2018.02.25.
- Béni Miklós, Förster Vera, Gaál Ferenc, Kroó György, Ligeti Mária, Lukács Béla és Pokorny Róbert (1955): *Nyári diákélet*. Ifjúsági Lapkiadó, Budapest
- Bodor Tamás (2006): *Táborszervezés, táborvezetés ifjúságsegítőknél és érdeklődőknél*. Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ, Szombathely
- Bodor Tamás (2014): A helyi ifjúsági munka és az ifjúsági szolgáltatások tere. In: Nagy Ádám, Bodor Tamás, Domokos Tamás, Schád László: *Ifjúságügy*. ISZT Alapítvány, Budapest
- Budai István – Szöllősi Gábor (2017): Párhuzamosságok vs metszéspontok. Gondolatok a szociálpedagógia diskurzusához. *Szociálpedagógia* 3-4 szám.
- Constantinovits Milán, Németh-Nagy Melinda, Solymosi Balázs, Tekse Balázs és Vargáné Balogh Orsolya (é.n.): *Egységes Ifjúságnevelési kézikönyv*. Magyar Cserkészszövetség
- Deme László (1983): Az 1981. évi – szegedi – Kincskereső-tábor első estéjén. In: *A Kincskereső táborvezető kézikönyv*, Szeged
- Dorka Péter (é.n.): *Táborszervezés, vezetés, természetjárás, túrázás*, http://www.jgyphk.hu/tamop13e/tananyag_html/tananyag_reki_1/index.html letöltve: 2018.02.25.
- Fővárosi Tanács VB: 1967.02.01. határozat 6. oldala, <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1657963160918681&set=gm.841505205974231&type=3&theater&ifg=1>, letöltve: 2018.02.27.
- Heimann Ilona (2006): A táborozás. In: Heimann Ilona, Lénárd Sándor, Mészáros György, Rapos Nóra, Trencsényi László: *Iskolán kívüli nevelés – A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest. Letöltés: <http://mek.niif.hu/05400/05462/05462.pdf>, letöltve: 2018.02.25.

- Hortobágyi Katalin (1993): *Erdei iskola: Ahol a fáktól jobban látni az erdőt; Altern* füzetek 6. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Erdeti Iskola Egyesület, Budapest
- Jánosi Sándor (1985): 10 tanács a táborozó úttörők vidám műsoraihoz. In: Jani Lászlóné (szerk.): *600 tanács a kulturális, művészeti neveléshez*. ILK, Budapest
- Kádár Júlia (1967): Gyermekeküdtetési tapasztalatok pszichológiai elemzése. *Pedagógiai Szemle* 7-8. szám
- Kárpáti Árpád (2010): A civil ifjúsági szektor. In: Földi László, Nagy Ádám: *Ifjúságügy, ifjúsági szakma, ifjúsági munka módszertani kézikönyv*. Mobilitás, Új Mandátum, Excenter, Budapest
- Király Gyula (1975): *Az úttörőmozgalom pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Komácssy Ákos és Nagy Ádám (2008): A civil ifjúsági világ. In: Nagy Ádám (szerk.): *Ifjúságügy, ifjúsági munka, ifjúsági szakma*. Palócvilág-Új Mandátum, Budapest
- KSH (2016): Jelentés a turizmus és vendéglátás éves teljesítményéről, 2015, Budapest. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/jeltur/jeltur15.pdf>, letöltve: 2018.02.25.
- KSH (é.n.): Jelentés: A népgazdaság 1968. évi fejlődése, polhist.hu/1968ev/doc/ksh1968.doc, letöltve: 2018.02.27.
- KSH (é.n.): Oktatás (1960), http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_wdsi001b.html, letöltve: 2018.02.27.
- Láng Péter (szerk., 1977): *Úttörőtáborozás, turisztika – Úttörővezetők* kiadványtára 2. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat.
- Magyar Szabványügyi Hivatal (1968): Egyetemes Tizedes Osztályozás, 37. Nevelés és oktatás, Teljes Kiadás, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Makai Éva (2017): A táborozás pedagógiai metodikájának kezdetei Janusz Korczak műveiben. In: Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? – Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Budapest
- Mandák Csaba (2010): *Táborok-intézményesült ifjúságsegítői szolgáltatásformák*. In: Földi László, Nagy Ádám: *Ifjúságügy, ifjúsági szakma, ifjúsági munka módszertani kézikönyv*. Mobilitás, Új Mandátum, Excenter, Budapest.
- Mihály Gábor és Szathmári Edit (2010): *A gyermektáborok világa*. Áromo, Budapest
- Nagy Ádám (2013): Szocializációs közegek, *Replika* 83. szám
- Nagy Ádám (2017): *Szabadidősszociológiától szociálpedagógiáig - az ifjúságügy útkeresése*, MTA Akadémiai Doktori Értekezés, kézirat

- Nagy Ádám és Tibori Tímea (2016): *Narratívák hálójában: az ifjúság megismerési és értelmezési kísérletei a rendszerváltástól napjainkig*, in NAGY Ádám, Székely Levente (szerk.): *Negyedszázad*, ISZT, Budapest
- Nagy Jánosné (1965): Úttörővezetők Országos Konferenciája, *Pedagógiai Szemle* 7-8. szám
- Nagy Júlia (1985, szerk.): *Táborozni megyünk*, ILK, Budapest
- Németh Imre (2017, szerk.): *Vándortáborozási képzési anyag A Testnevelési Egyetem és az Országos Erdészeti Egyesület által meghirdetett, „Gyalogos vándortábor-vezető” akkreditált pedagógus továbbképzéshez* Budapest, http://tf.hu/files/docs/felnottkepzesi-csoport/Gyalogos_v%C3%A1ndort%C3%A1bor-vezet%C5%91_-tananyag.pdf, letöltve: 2018.02.28.
- Nemzeti Ifjúsági Stratégia (2009): *„Hogy általuk legyen jobb”*, http://www.ifjusagitanacs.hu/docs/nis_091109.pdf, letöltve: 2015.02.25.
- Oross Dániel (2016): *A magyar ifjúságpolitika közpolitikai dinamikája*, in Nagy Ádám (szerk.) 25 év – Jelentés az ifjúságügyről, Iuvenis - Ifjúságszakmai Műhely, Ifjúságszakmai Együttműködési Tanácskozás, Budapest
- P. Miklós Tamás (2003): Fejezetek a hazai gyermekudultetés és ifjúsági turizmus történetéből, cserkésztáborozás és turisztikai tevékenység a 20. század első felében, *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. szám, <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/fejezetek-a-hazai-gyermekudultetes-es-ifjusagi-turizmus-tortenetebol>, letöltve: 2018.02.25.
- Révész György (2015, szerk.): *Vándortáborozás, Mozgalompedagógiai füzetek* 9.. Trencsényi László, Budapest
- Révész György: *A táborozás meghatározásáról*, kézirat
- Révész György (2017): „Megtalált gyermekkor” *Kultúra és Közösség* 1. szám
- Sackij, Stanyiszlav (1997): *Az első kísérleti állomás* in Trencsényi László (szerk.): *Korok, gyerekek, nevelők: szöveggyűjtemény*, Okker Kiadó, Budapest
- Sík Sándor (2000): *A cserkészzet*. In *A cserkészzet*. Márton Áron Kiadó, Budapest
- Szabó László Tamás (1999): „*rejtett tanterv*”, in Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom II.*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs
- Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*, Magvető, Budapest
- Sztrilich Pál (1929): *Táborozási könyv*. Magyar Cserkesszövetség, Budapest.
- Tábor szó jelentése, <https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/T%C3%A1bor>, letöltve: 2018.02.25.
- Tóth Ákos (2015): *Táborozási ismeretek*, <http://tamop-sport.ttk.pte.hu/tananyagfejlesztés/alternatív-környezetben-uzheto-mozgasformak/taborozasi-ismeretek>, letöltve: 2018.02.25.
- Trencsényi Imre (1987): *Merre visz az ösvény, Népművelés-Színkép*

Trencsényi László (kézirat): *A szociálpedagógia besorolása a pedagógiai rendszertanba*

Udvardi Lakos Endre. (1983): Mi is az animáció, *Kultúra és Közösség*, 2. szám

Váczai Márta és Lakatos György (é.n.): *Módszertani ajánlás cigány gyermektáborok szervezéséhez*, Nemzeti Egészségvédelmi Intézet

Verschelden, Griet; Coussée, Filipp; Van de Walle, Tineke; Williamson, Howard (2009): *The History of Youth Work in Europe - Relevance for Youth Policy Today*. Council of Europe, Strasbourg.

A táborozás értelmezésének kérdései kulturális antropológiai megközelítésben

Jelen tanulmány a táboroztatás kulturális antropológiája címet kapta, habár több szempontból is csalóka ez a szókapcsolat. Egyrészt azt sejteti, hogy létezik a táboroztatás jelensége körül valamiféle kulturális antropológiai diskurzus, pedig a hazai kutatások között nem igen találni ilyet (legfeljebb menekülttáborokról). A másik oldalról viszont az is elmondható, hogy a táboroztatásnak korábban nem volt egységes tudományos meghatározása, így mint kulturális jelenségre átfogó kutatás hiánya és a táborok jelenségvilágának sokszínűsége miatt meglehetősen nehéz egységként tekinteni. A kulturális antropológia viszont, a tudományág adottságaiból fakadóan, inkább egyes táborok vagy táboroztatások kulturális jellegzetességeiről beszél szívesen. A következőkben mégis annak bemutatására vállalkozom, hogy a kulturális antropológia miként tematizálhatja a táboroztatás jelenségét, valamint ez a tudományos szemlélet, hogyan kapcsolódik, és járulhat hozzá egyes táborok, táboroztatások értelmezéséhez, újraértelmezéséhez.

Az értelmezés szónál álljunk is meg egy kicsit. Nem szeretném a kulturális antropológia történetének mérföldköveit felvázolni, csupán néhány meghatározást szeretnék adni róla kiindulásképpen, ami elvezet az interpretáció kulcsfogalmához, és ahhoz hogy ezt miért érdemes továbbgondolni a táboroztatás kapcsán.

A kulturális antropológia egyik meghatározása szerint „a tudományág a tanult emberi viselkedésformák kutatásával foglalkozik. (...) Különböző kultúrákat, viselkedésmódokat elemez és hasonlít össze.” (Boglár - Papp, 2005: 13-14). A hetvenes-nyolcvanas évektől kezdve az interpretatív antropológia irányzata vált dominánssá, így itthon is a főként Clifford Geertz munkássága (Geertz, 2001) nyomán kialakult szemlélet lett hangsúlyos az antropológusok körében. Az interpretatív antropológia az emberi viselkedések jelentéseit igyekszik értelmezni az adott kultúra saját rendszerén belül.

„A kultúrára úgy tekint, mint egy jelentésekkel teli háló, amiben egy adott csoport tagjai valamilyen dolgot adott időben és kontextusban azonos módon értelmez. Az egyes dolog annyiban és attól válik azzá ami, amennyiben és ahogyan azt egy interpretív csoport értelmezi. (...) Az interpretatív antropológia számára nincs objektív igazság. Az ismeret mindig kontextuális, minden értelmezés kérdése, a keretet pedig az interpretív közösségek biztosítják” (Boglár-Papp, 2005: 30). „A fenti kultúrakoncepcióknak az elméleti és a módszertani különbségek ellenére közös jellemzője, hogy a kultúrát zárt és statikus entitásnak képzelték” (Feischmidt, 1997). Ennek talán legfőbb kritikája, hogy a kutató nem képes a vizsgált

jelenségeket, jelentéseket teljességében lefordítani, megfeleltetni az értelmezők kulturális rendszerére. Egyes kritikus hangok szerint ebben még kevésbé segít a sajátos, tudományos nyelvezet használata, hiszen ez egy olyan speciális kódrendszer, értelmezési keret, aminek segítségével a kulturális tudásnak csupán egy lenyomatát lehet ilyen módon átadni, ráadásul csak azok számára, akik ezt a nyelvezetet értelmezni tudják. Ebből kifolyólag van egy olyan megközelítés, ami az interpretáció helyett az integrációt javasolja a kulturális jelenségekről szerzett tudás megosztására. Vagyis az antropológusnak az értelmezés helyett, vagy leginkább mellett, arra kell törekednie, hogy a saját eredeti jelentéshálót kiegészítse, bővítse az újonnan megismert jelentésháló elemeivel. Letenyei László javaslata alapján: *„Az integratív antropológia – ebben a megközelítésben – leginkább egy minden kultúrára kiterjedő oktatási programhoz hasonlítható, amelynek célja az emberiség különböző csoportjainál fellelhető tudástartalmak összegyűjtése és kölcsönös tanítása, azzal a megkötéssel, hogy igyekszik nem csorbítani a felfedezett jelentésstruktúrák érvényességét”* (Letenyei, 2004)

Lefordítva az általunk tárgyalt témakörre: egy ilyen interpretáció minden esetben szubjektív lenyomata egy jelenségnek, s bár meglehet, segít abban, hogy megértsük a tábori élet jelentéshálóját, de ahhoz már nem ad elegendő tudást, hogy csupán ez által teljességében részt tudjunk venni benne. Egy ilyen megismerési folyamat személyes konstrukciók eredménye, és egy interpretáció legfeljebb adalék lehet ahhoz, hogy megkönnyítse az egyének részvételét a közösségi folyamatokban, feltéve, ha jól értelmezik újra a leírtakat. A kultúrát nem elég megérteni, hanem meg is kell élni.

Azért is fontos az integratív megközelítés számunkra, mert a táboroztatás jelenségét viszonylag kevés fogalom, vagy elképzelés mentén lehet egységesnek tekinteni. De az egyik ilyen a tanulás és ezzel szorosan összekapcsolódva a nevelés, hiszen bizonyos pedagógiai szemléletek, gyakorlatok vélhetően érvényesülnek minden táborban, lévén nagy arányban gyermekek táboroztatását értjük a kifejezés alatt. Követve az integratív antropológia javaslatát a tudományág így kiléphet a leíró tudományok köréből, és egyfajta antropológiai szemlélet érvényesülhet a tudásmegosztás folyamatában. Vagyis nem csak kikutat, hanem a kultúra újratermelődésének része lesz azon a terepen, ahol maga a kutatás folyik. Ha a kutató egyszerre táboroztató is (saját példából kiindulva) az antropológiai szemlélet arra sarkallja, hogy a tábori jelentéshálót olyan eljárásokkal szője sűrűbbre, amik révén a résztvevők együtt termelik ki saját értelmezéseiket közös cselekvéseik kapcsán, és ezáltal vesznek egyre hatékonyabban részt a tábor életében. A táborok ezért is kiváló terepei az antropológiának.

Ha a pedagógia irányából közelítünk, Nahalka István a konstruktivista pedagógia kapcsán megfogalmazott definícióját érdemes kiemelni: *„A pedagógia által vizsgált rendszerek azok az emberi integrációk, amelyekben nevelési folyamatok zajlanak. Vagyis a pedagógia saját szintjén e rendszerek tanulási folyamatait vizsgálhatja”* (Nahalka, 1997: 27). Az „emberi integrációkat” olyan eljárásokként

értelmezem, amik biztosítják az emberek részvételét a társadalmi folyamatokban, így a táborok világán keresztül összefüggést lehet találni a pedagógia által vizsgált tanulást célzó integratív tevékenységek és a kulturális antropológia érdeklődési körébe tartozó kulturális jelenségek között.

Abból indulok ki, hogy minden tábor felépíti saját világát. A résztvevők igyekeznek megérteni ezt a rendszert (legyenek szervezők, új vagy régi táborozók) és konstruktív módon hozzájárulni az ott történő eseményekhez. Társadalmi interakcióikat, viselkedésüket a kialakult és a kialakulás folyamatában lévő normák szerint irányítják, és formálják ezeknek a társas cselekvéseknek a jelentéseit. Igyekszem számba venni néhány olyan jellemzőt, amely majd minden táborra érvényes, és amelyen keresztül egyszerre a kulturális antropológia is képes a tábori világ jelentéstartalmait tematizálni, egységes keretbe foglalni. Ilyen fogalmak: a kiszakadás, az átmenet, a játék, a ritualitás. Hasonlóan általános tábori jellemvonás a gyerekek és felnőttek társadalmi szerepeinek átértelmeződése a tábori élet színterén. Ezek lehetnek a vezérfonalai a táboroztatás antropológiájának. Mindezt néhány témakör kijelölésével igyekszem egy rendszerben megragadni:

1. A gyermek és felnőtt kultúra szétválasztásának problematikáját és ezzel összefüggésben a szocializáció elméletének tábori vonatkozásait veszem kiindulásnak.
2. A klasszikus rítuselmélethez kapcsolódva, a Victor Turner által bevezetett liminális és liminoid, vagyis az átmeneti jelenségek és a struktúra-antistruktúra fogalmainak játékkal való összefüggéseit érdemes összekapcsolni a tábori létezéssel.
3. Turner elméletének része a társadalmi drámák, társadalmi performanszok, vagyis a cselekvésekbe ágyazott szimbolikus jelentések kérdésköre, amik egy bizonyos társadalmi konfliktust vagy szituációt hivatottak kezelni, biztosítva a társ folyamatok egyensúlyát. Azt a kérdést veti fel, hogy a tábori élet mindennapoktól leválasztott világában a játékok, a programok és ebben mindenfajta többletjelentéssel bíró cselekvések hogyan tárják fel, esetleg alakítják át és értelmezik újra a hétköznapi élet társadalmi drámáit, megnyilvánulásait.

Gyerek és felnőtt kultúra, a szocializáció ágensei

A szocializáció kapcsán mai napig élő, de már jócskán továbbgondolt elképzelés, hogy a kultúra átadódik egyik generációról a másikra. Ez magában hordozza, hogy a kultúra adott, és azt el kell sajátítani. Ha folyamatként kezeljük (márpedig a szocializáció egy folyamat) akkor azt mondhatjuk, hogy minden ember kulturális minták alapján építi fel a kultúra összességét, ami soha nem statikus, hanem a konstrukciók révén folyamatosan épül, de leginkább változik. „*A szocializáció nem „egyirányú utca”, hanem olyan interaktív folyamat, melyben a részt*

vevő felek kölcsönösen befolyásolják a kialakuló és a szocializáció folyamatának kereteit adó interaktív patterneket” (Kósa - Vajda, 2005: 28). Így a szocializáció soha nem ér véget, nem is lehet azt mondani, hogy valaki teljesen birtokában lenne a kulturális tudásnak. Ha a kultúrára úgy tekintünk, mint egy hálózatra, amelyben az emberek különbözőképpen szervezett tudással igyekeznek egymással kommunikálni, együtt élni, szervezni az életüket, akkor az egyént soha nem tekinthetjük olyan alanynak, aki csupán elsajátítja saját kultúrájának kommunikációs fortélyait, hanem minden egyes interakcióval alakítja is a kultúrát. Ebből kiindulva azt szeretném árnyalni, hogy ebben a folyamatban a társadalmilag szétválasztott gyermek és felnőtt csoportok kategóriái milyen viszonyban állnak egymással.

Az antropológia is kijárta a maga útját a gyermekek kultúrában való tematizálása kapcsán. Ahogyan változott a kultúráról való gondolkodás (kezdve az evolucionistákkal, akik a gyermekre is úgy tekintettek, mint a meghatározott fejlődési folyamaton haladó egyénre, aki a mesék hamis fikcióitól eljut a társadalmi realitáshoz és a kifejtett felnőtt szintig) úgy alakult a gyerekkorról való gondolkodás is. A gyermekvilág antropológiájának egyik állomását jelöli Charlotte Hardman hetvenes években megjelent cikke, aminek címe felteszi azt a kérdést, hogy létezhet-e a gyermekek antropológiája (Hardman, 1973). Számba veszi a korábbi elképzeléseket és kritikai elemzés végén arra jut, hogy a gyermekekre nem a kultúráról hiányos tudással rendelkező, a kultúrába belenövekvő egyénekként kell tekinteni, hanem úgy, mint minden emberre, aki azzal a természetes lehetőséggel rendelkezik, hogy másokkal való interakciói során kialakítsa, felépítse saját jogait, hogy társadalmi cselekvéseit irányíthassa bizonyos kollektív szabályok mentén (amikre neki is ráhatása van). A tudásból fakadó hatalmi különbségek könnyedén azt az elképzelést juttatják érvényre, hogy a gyerek egy alsóbbrendű társadalmi lény, míg a kulturális antropológia azt a szemléletet igyekszik erősíteni, hogy saját jogán teljes értékű tagja a társadalomnak, nem pedig a felnőtt világot elsajátító, passzív szemlélődő egyén. Egy gyerek elsősorban nem arra törekszik, hogy jó vagy sikeres felnőtt legyen, hanem arra, hogy sikeres gyerek legyen. Ezt már Judit Rich Harris pszichológus mondta, aki leghíresebb írásában, a *The Nurture Assumption* c. könyvében igyekszik megkérdőjelezni a családi és szülői minták elsődleges meghatározó szerepét a gyermek viselkedésében (Harris, 1998).

A kulturális antropológia szempontjából azért érdekes a táborok világa, mert ez egy olyan szocializációs színtér, ahol a felnőttek kontrollja sajátos dinamikával hat arra, hogy a gyerekek saját világukat megalkothassák és abban, vagy az által kiteljesedhessenek, mint a környezetüket alakító és ahhoz alkalmazkodó egyének, ha tetszik jó, sikeres gyerekek. Itt nagyon jól tetten lehet érni azokat a rejtett mechanizmusokat, amik kívül esnek a szervezett tanulás keretein, mégis a kulturális minták elsajátításáról, alakításáról szólnak.

Itt érdemes említést tenni a szocializációs közegek elméletéről. Nagy Ádám, *A harmadlagos szocializációs közeg és az ifjúságügy mint önálló terület elméleti alapjai* c. cikkére (Nagy, 2012) támaszkodva beemelnék néhány megállapítást. Giddens (2006) meghatározásából kiindulva „szocializációs közegeknek nevezi az olyan csoportokat vagy társadalmi kontextusokat, amelyekben a szocializációs folyamatok zajlanak, és amelyek a kulturális tanulás színterei. Giddens szerint az egyén életének bizonyos szakaszaiban több szocializációs közeg is szerepet játszhat, ezek strukturált csoportok vagy környezetek. Négy ilyen közeget mutat be: szocializációs közegek lehetnek tehát a család, a kortárscsoportok, az iskolák/munkahely és a tömegkommunikációs eszközök; bár jelzi, hogy tulajdonképpen annyi szocializációs közeg létezik, ahány csoportban vagy társadalmi helyzetben az emberek életük egy számottevő részét eltöltik. E közegek persze nem képesek mechanikus hatást kiváltani, hanem arra készítetik az egyént, hogy a társadalmi gyakorlatban egy bizonyos keretrendszerben vegyen részt” (Nagy, 2012).

A szocializációs közegek osztályozására több eltérő példát, javaslatot találunk. Nagy Ádám például a család mint elsődleges szocializációs közeg és az iskola mint másodlagos mellé a harmadlagos, szabadidős szocializációs közeget javasolja felosztásként. „Az ifjúsági szabadidő a felnőttkor próbaideje is: az autonómia, az önigazgatás és önmegvalósítás alkalmá, amikor leginkább megmutatkozik a multiidentitás” (Nagy, 2012). Így a nyári táborokat is ebbe a szocializációs közegbe sorolhatjuk. Szeretném most a kulturális antropológia felől egy gondolattal árnyalni ennek a közegnek a jellemzőit. Kicsit messzebből indítok, a gyermekkultúra fogalmától.

Trencsényi László a gyermekkultúra – és annak kutatási – dilemmáival foglalkozó írása (Trencsényi, 2016) a fogalmat úgy határozza meg, mint mindazok a kulturális jelenségek, amelyeket a felnőttek a gyerek számára alkotnak meg, amit a felnőttek közvetítésével a gyerekek létrehoznak, és amit a gyerekek maguknak alkotnak meg. Ezzel szemben a „felnőttkultúra” fogalma nem is létezik. Vajon vannak olyan kulturális jelenségek, amiket a gyerekek hoznak létre felnőtteknek, vagy a gyerekek közvetítésével felnőttek valósítanak meg saját maguknak, vagy esetleg a felnőttkultúra mindaz, ami a gyerekvilág szféráján kívül esik?

A kulturális antropológia is próbálta tematizálni a gyermekvilág kultúráját. Erre egy lehetséges választ ad Lawrence Hirschfeld, aki a *Miért nem szeretik az antropológusok a gyerekeket* c. írásában azt írja, hogy „Ha azt akarjuk megfigyelni, hogy a gyerekek hogyan járulnak hozzá a kultúra megteremtéséhez, akkor olyan helyzetben kell a kutatást végezni, ahol a felnőttek dominanciáján és kontrollján kívül eső térben élnek, és hozzák létre saját kultúrájukat, amit néha a gyermekkultúrával szoktak azonosítani.” (Hirschfeld 2002: 619-620). Tanulmányában a világ több országában elterjedt gyerekjátékot elemzi, amiben a gyerekek egy elképzelt fertőzést (tetvek, paraziták, zombivírus, betegség formájában) ragasztanak egymásra, korosztályokon és nemeken belüli kirekesztést, egyenlőtlen

viszonyokat teremtve meg ezzel. Azt hangsúlyozza, hogy ez nem a felnőtt világ hasonló, társadalmi kirekesztő és osztályozó rendszerének egy gyerek változata, hanem attól teljesen függetlenül jön létre és alakít szociális viszonyokat a kora tizenéves gyerekek körében. *„Minden abból a közös akaratból és kognitív berendezkedésből születik meg, ami a világot egyedi módokon kívánja elképzelni.”* (Hirschfeld 2002: 622). Érdekes kérdés, hogy miként jöhetnek létre és működhetnek ezek a gyermekjátékok a felnőttek kontrollja vagy akár tudta nélkül. Hiszen a felnőttek maguk is gyerekként ezeket játszották. Esetleg felnőtt korukra elfelejtik, vagy nem foglalkoznak vele, mondván ez gyerekes, túlnőttek rajta, vagy jobb nem foglalkozni vele? Az az elmélet is felmerül, hogy lehetséges-e, hogy ezeket az osztályozó, kirekesztő hatalmi mechanizmusokat nem felnőttektől tanulják a gyerekek, hanem éppen fordítva, ezekből alakul ki a felnőtt verzió. Ezt a kisebb kanyart visszaterelném a táborozás felé, és felteszem azt a kérdést, hogy milyen viszonyban állnak a felnőttek azzal a tábori világgal, amit a gyerekekkel együtt hoznak létre. Már ha nem az az elképzelés dominál, hogy számukra hoznak létre egy világot, amit ők majd benépesítenek. De ez sem lehet ennyire kétpólusú, hiszen a gyerekek számára létrehozott, megszervezett élethelyzetet nem elfogyasztják, mint egy terméket, hanem aktívan alakítják kölcsönhatásban a felnőttekkel. Ami fontos: a felnőttek lehetnek felügyelők, szervezők, játékmesterek, szakértők, tanítók, de legkevésbé tanárok (az iskolai klasszikus értelemben), vagy szülők, babysitterek, akik vigyáznak a gyerekekre. Ezek a megszokott felnőtt szerepek a táborban némiképp átalakulnak. És pont az a táborok lényege, hogy potenciálisan szerepfelforgató erővel bírnak.

Ahogy Trencsényi László a Leveleki Eszter koszorúi c. könyv (Dávid - Fábri - Trencsényi, 2017) utószavában említi, a táboroztatás kultúrája valóban egy senkiföldje abból a szempontból, hogy még nincs kialakult intézményesített keret a táborokban való nevelési, tanulási, szocializációs folyamatok irányítására, ellenőrzésére. Saját szabályrendszer alkotnak meg a saját életük megszervezésére, amik sokszor érvényen kívül helyezik a táboron kívüli közeg szabályrendszerét és időlegesen átírják azt. Sajátos rítusaik révén alakítják a csoporthoz tartozás élményét és ezzel identitásformáló erővel bírnak. Vagyis arról az antropológiai szemléletről van szó, hogy a gyerekek és felnőttek számára mekkora teret, lehetőséget biztosít egy táborozás saját szabadidejének megszervezésére, saját világuk, kultúrájuk kiteljesítésére. Ezen az átmeneti senkiföldön mindenki a szabadidejét tölti, a szabadság terepe ez, amit elsősorban meg kell alkotni, hogy aztán lebontsuk a táborot és továbbálljunk.

Rítus és játék

Ezen a ponton merül fel Victor Turner átmeneti jelenségekről megalkotott elméletegyüttese, mely sok szálon kapcsolódik a tábori közegekkel, így adalékot méríthetünk belőle ahhoz, hogy megértsük a tábori létezés kultúráteremtő mivoltát.

„A rítusok a szokások nem mechanikus, változatlan ismétlődései, hanem sajátos tartalommal és formával bíró kulturális gyakorlatok, melyek orientációt nyújtanak a közösség tagjainak cselekedeteihez, hogy a társadalmi rendben elfoglalt helyükre kellően reflektálhassanak” (N. Kovács 2009: 10-11).

A klasszikus rítuselmélet a tradicionális közösségek, vagy zártabb, kevésbé rétegződött társadalmi berendezkedésű közösségek vizsgálatával alakult ki, ahol a szimbolikus kommunikációnak ez a formája mindenki által értelmezhető. A rituális társadalmi interakció résztvevői és a közönségük közös hitekkal rendelkeznek, és az adott kommunikáció szimbolikus tartalmát érvényesnek, a többiek cselekvéseit hitelesnek fogadják el. Turner szerint a társadalmi folyamatok elsődleges irányító mechanizmusa rejlik ezekben a rítusokban. A komplex társadalmak ritualizált eseményeire viszont nem lehet teljesen alkalmazni ezt a rítusdefiníciót.

Arnold van Gennep klasszikus átmeneti rítusaiból (van Gennep, 1960) kiindulva Turner a komplex társadalmak átmeneti társadalmi jelenségeiről beszél, amiket a limen (vagyis küszöb) kifejezés átalakításával, liminoid vagyis átmeneti jellegű jelenségeknek nevez. Ezt a kifejezést azért alkotta meg, hogy egyértelműen szétválassza a klasszikus rítuselméletekben használt definícióktól, és rámutasson annak változataira, amit legfőképpen a komplex társadalmak egymást átszövő rétegződései miatt érdemes árnyalni. A liminális állapot egy olyan fázis az átmeneti rítusokon belül, ahol az egyén már kivált az addigi társadalmilag meghatározott szerepéből, de még nem birtokolja a neki szánt új státuszt. Ebben az állapotban a „normális” társadalmi struktúrák, normák és szabályok nincsenek érvényben számukra (Turner, 2007). Erre rengeteg példát ismerünk, ilyen maga a temetés rítusa is, ahol az érintett addig a liminális állapotban van, amíg fel van ravatalozva, amíg virrasztanak mellette (hátha felébred), és át kell esnie a temetésen ahhoz, hogy végérvényesen átlépjen a másvilágba, és felvegye az ezzel járó végleges társadalmi (halott) státuszt.

Turner a következő alapvető ellentétpárokkal határozza meg a liminális állapotot: átmenet – állapot, homogeneitás – heterogeneitás, communitas (communitason az egybeolvadó, közvetlen közösségséget, a teljes egymáshoz tartozást érti, mely a hierarchia, a struktúra kizárásával lehetséges) – struktúra, egyenlőség – egyenlőtlenség, anonimitás – nevek, státusznélküliség – státusz, meztelenség vagy „uniformis” – megkülönböztető ruházat, szent – profán, egyszerűség – komplexitás. A liminalitás és struktúra kapcsolatát dialektikusan képzei el a szerző. A liminoid fogalom szorosan kapcsolódik a struktúra és az azzal szembeállított antistruktúra fogalmaihoz. A struktúra mindig azt a normarendszert jelöli, amiből az egyén kiválva egy sajátos, attól különböző változatot, egy antistruktúrát hoz létre. Időben és térben átmeneti állapotról beszélünk, hiszen elkerülhetetlen, hogy az egyén visszatérjen a normális, hétköznapi életéhez. Viszont ez a limitált idő és tér a kísérletezések, a felfedezések terepéül szolgál.

Ez jellemző a táborokra is, ahol megjelenik több hivatkozás a hétköznapi élet normális struktúráira, úgy, mint a család, az iskola által felállított normarendszer, de ehhez képest minden esetben vannak eltérések, nem kevés esetben ellenpontként megjelenítve. Itt nem úgy vagyunk, mint az iskolában, itt nincsenek tanárok, osztályzat, és nem olyan, mint otthon, mert nincsenek szülők, és nem úgy viselkedünk, mint odahaza. Saját tábori identitást alakíthatunk ki, tábori egyenruhával, tábori névvel, a többi táborozóval homogén csoportot alkotva, és még sorolhatnánk hasonló példákat a fentebb említett turneri ellentétpárokból kiindulva. A klasszikus átmeneti rítusokkal szemben ez az átmeneti állapot nem vezet egy új társadalmi státusz elnyeréséhez, csupán terepet biztosít a megszokottól eltérő szerep kipróbálására, ami a tábor után leginkább érvényét veszti, de akár lehet olyan hozadéka is, hogy az újonnan kialakított szerepkörből adódóan, az átélt élmények maradandó attitűdöt, viselkedésmintát alakítanak ki, amiket a táborozó beépít a hétköznapijaiba is.

Játék

A hétköznapi életben érvényesülő normarendszert sokkal inkább a kötöttségek, kötelezettségek jellemzik, míg a táborit ehhez képest könnyen azonosíthatjuk a szabadság terepével, hiszen jórészt a szabadidő, nyári szünet, szórakozás időtöltése ez. Minden esetben önkéntes, kezdete és vége, saját szabályrendszere van, melynek központjában az egyének jóléte áll, és sajátos viszonyban áll a hétköznapi valósággal. Ezek a jellemzők nagyban fedik a játék fogalmát. A táborokat kivétel nélkül a játék szervezi. Még az úszótáborokat, angol nyelvi táborokat, sőt az építőtáborokat is áthatja a játékoság. A játék is egy átmeneti jelenség, mely antistruktúrát hoz létre, egy lehetséges alternatívát, egy jobb, idealizált világot a normatív struktúrával szemben. Ahogy Huizinga fogalmaz *Homo Ludens* c. könyvében: a játék „a kifejezés és együttélés eszményeit valósítja meg. (...) Értelme és tartalma önmagában van. Zárt, elhatárolt időben és térben, határok között játszódik le. Elkezdődik és vége van. Mint kultúrformának maradandó alakja van. Szellemi alkotás, kincs, ami átöröklődik, emlékezetünkben marad és bármikor ismételhető. (...) A tökéletlen, zavaros világba időlegesen tökéletességet visz be. Általa a külső szabályoktól, szokástól, rendtől időlegesen mentesülünk a szent játékidő kedvéért” (Huizinga, 1990: 16-19). Egy táborhoz szinte azonos jellemzőket társíthatunk, hiszen megfelelő keretet kell biztosítson a játéknak, ilyen módon alkalmat ad a benne zajló események antropológiai vizsgálatára.

Egyik szempont lehet az, hogy ezek a játékoság köré szerveződő programok miként viszonyulnak a hétköznapi élet szféráihoz. A sporttáborokat a versengés, a teljesítmény határozza meg, ahol a könnyed játék egyfajta ajándék, jutalom a kemény munka után. Egy dráma vagy színjátszó táborban a szerepjáték egyrészt az alkotás örömét, az önkifejezést helyezi a középpontba és a hétköznapi világ egyes jelenségeinek, problémáinak feldolgozását célozza. Persze vannak nagy hagyománnyal rendelkező komplex életmód táborok, mint a

cserkész táborok, ahol egy határozott világnézet és szokásrendszer adottságai mentén alakítják és teremtik úja a hétköznapi világtól eltérő tábori világ antistruktúráját. A tematikus játékok mind-mind ezt az antistruktúrát hivatottak megerősíteni, építeni, és a tábor célrendszerének, komplexitásának függvényében lazábban vagy sűrűbben szövik azt át.

Ezt támasztja alá és árnyalja Brian Sutton-Smith gondolata is, aki Turner antistruktúra fogalmát használja, és a játék lehetséges funkcionalitása kapcsán azt állítja, hogy *„ha a játék a változatok tanulása, akkor a szerepek, struktúrák felfordítása, a kísérletezés révén, változtatható repertoárt hoz létre. Ezekben benne rejlik a rugalmas szereposztás, szerepvállalás kompetenciájának fejlődése, a változatos repertoár kialakulása. De végső soron a szerepeket alakítja is, amiben benne foglaltatik, hogy a normatív szabályok alapján leosztott szerepek lesznek megerősítve, ha nem találnak rá jobb alternatívát. Vagyis az antistruktúra egyszerre elfogadottá teszi, hitelesíti, tiszteletben tartja a rendszert, ahogyan az létezik, de egyúttal egy rugalmas helyzetben tartja meg a rendszer résztvevőit, ezzel fenntartva a lehetséges változások érvényre juttatását. A normatív struktúra jelenti a működő egyensúlyt, az antistruktúra pedig a rendszer lehetséges alternatíváit, amiből kinőhet az újdonság, amennyiben a normatív rendszer folytonossága azt megköveteli. Egy folyamatban érdemes gondolkodni, aminek pillanatnyi képei azok a társadalmi performanszok, amik a rendszer állapotát bizonyos szemszögből bemutatják. A játék a rendszer antistruktúráinak bemutatásával a potenciális új utakat keresi, és sokszor mutat rá a hibákra, lehetőségekre. Éppen ezért ezt a rendszert sokkal inkább protostrukturális rendszernek érdemes nevezni, mert ez az előfutára az innovatív normatív formáknak. Ez a forrása az új kultúrának¹”* (Sutton-Smith, 1977: 25).

Mondhatjuk, hogy egyes táboroknak van megnevezett célja és társadalmi funkciója is. A gyermekmegőrzéstől kezdve, az új életmód kipróbálásán át, a specializált tudás megszerzéséig változatos palettát festhetünk. Egy kulturális antropológiai elemzés, de leginkább az általam felvázolt és képviselt szemlélet abban segíthet, hogy a táborozók még tudatosabban legyenek szervezői és résztvevői a saját táboruknak, és a sajátságok kiművelésén dolgozhassanak. Vagyis érzékenyíthetik saját közösségi létezésük minőségének formálására. Ehhez járulhat hozzá nem csak a játékok, és rituális események vizsgálata, hanem azok új formáinak megalkotása is. Hiszen ez megfelelő terep arra, hogy a hagyományoktól eltérő, új, kísérleti rítusok bontakoztassák ki a tábori életet. Ahogyan Victor Turner is a rituális folyamatokban látja a kultúra magját, a szimbolikus kommunikáció lényegét, ami által minden cselekvés egy egységes hálózatban nyer értelmet. Ezek mind olyan vágyott közösségi cselekvési formák, amik organikusan alakítják a tábor életét.

Az egyes táborok jellegét (nem mellesleg a megnevezését, meghatározását is) jórészt a programok adják, melyek meghatározzák a közösségi létezést és így

1 Saját fordítás.

a csoportra nézve identitásformáló erővel is bírnak, összefonódnak a tábori hagyományokkal, szokásrenddel. Ezzel egységben lehet kezelni a tábori életvitel játékon kívüli szféráját (evés, alvás, fürdés, takarítás, stb.) is. Egy kézműves tábor programja máshogyan viszonyul az étkezés lebonyolításához, mint egy nomád táboré. Az elsőben egy megszervezett, a programok megvalósításának alárendelt szükségszerűségként jelenhet meg, míg a másodikban a tábori létezés szerves része, egy olyan logisztikai feladat, ami a tábori munkamegosztást, mint lényegi elemet hangsúlyozza. Az élelem megteremtése, a közös főzés vállaltan a tábori élmény teljességéhez tartozik egy nomád táborban. Míg az egyikben inkább infrastrukturális adottság, a másikban sokkal inkább közösségi tevékenység.

Társadalmi dráma és performansz

A hasonló hétköznapi tevékenységek különböző módon alakulnak át a tábor keretei közt, és itt kapcsolódik össze a rítus és a társadalmi dráma fogalma. Turner elképzelése szerint a társadalmi drámák a közösségben felmerülő konfliktusok kezelésére kifejlesztett, megrendezett eljárásmodok. Ilyen például egy bírósági per. Ahogyan saját szokásrendet alakít ki egy tábor, úgy alakítja ki a hétköznapi élettől eltérő konfliktuskezelési módszereit is. Minthogy megváltozik a táborozók megszokott státusza és a normarend, úgy átértelmeződnek a megszokottól eltérő viselkedések is, amivel együtt jár, hogy sok minden nem kerül bele a rendfenntartó, egyensúlyt biztosító eljárások repertoárjába. Ezért új stratégiákat kell kialakítani a közösség konfliktusainak kezelésére, amikre például nem lehet a külvilágból vett szisztémákat egy az egyben átvenni. Mivel a tábor egésze egy átmeneti jelenség, így maguk a konfliktuskezelő eljárások is átmenetiek lesznek. Folytonosan szerződéseket kell kötni, megújítani, hiszen nincs feltétlenül egy előre lefektetett alkotmány, ami kiterjedten szabályozza az egyének mindenféle viselkedését. Ilyen konfliktusos helyzet bizonyos nehéz témák, társadalmi tabuk felmerülése a tábori életben. Például a szexualitás kérdése, amire még sokszor a családokban sincs kidolgozott kommunikációs stratégia a tiltáson kívül. A tábori normarendszer kiforratlansága és a közösség kis létszáma miatt ezekre a konfliktusokra a nyilvános eljárások helyett sokszor alkalom adódik szűk körű problémakezelésre. Ez egyszerre egy adottság, kényszer és lehetőség is.

Mint ahogy lehetőség az is, hogy bizonyos hétköznapi élethelyzeteket újra játszassunk, időt és teret adva magunknak arra, hogy azt kifordítva, megformálva rálássunk azok táboron kívüli, „valós” működésére. Erre nagyon jó példák a szerepjátéktáborok.

A Nordic LARP szerepjáték közösség egyik kiadványban megjelent előadás részlet (Saitta – Holm-Andersen – Back, 2014) az élszereplős játék eseményeket négy fogalom mentén igyekszik tágabb társadalmi kontextusba helyezni,

és magyarázni annak funkcionalitását a nem beavatott világnak. Elsőként a mindennapokból való kiszakadást, kimenekülést (escape) emeli ki, ami együtt jár egy ismeretlen világ felfedezésével (explore), a határok feszegetésével. Két irányba hatva a játékosok egyrészt az elképzelt világban szerzett tapasztalatokkal a valóság problémáit fedik fel és élik át újra (expose). Másfelől kialakult értékrendeket, elképzeléseket, mintákat fogadtatnak el (impose) környezetükkel. Így párhuzamot vonnak és dialógust hoznak létre az elbeszélte történetek világa és a megélt világ között.

Záró gondolatok

Magam is egy tábori közösségben, a Tócsa táborban kutattam², aminek kapcsán arra az érdekességre igyekeztem felhívni a figyelmet, hogy egyfajta kettős kiszakadás történik meg a tábor játérendszerévé. A táborozók egyrészt eltávolodnak megszokott életüktől, de egyúttal a kerettörténet megalkotása és a szerepjáték révén a tábori létezésükből is van lehetőségük időlegesen kilépni. Ahogy a tábori élet ritualizált momentumaiban, itt egy hosszabb időre lehet mindenféle új szerepet felvenni, és egy saját világban cselekvéseinknek szabadon jelentéseket tulajdonítani, ezáltal tanítani a többieket a közösségi lét lehetséges változataira. Ez érvényes mind a gyerek és felnőtt táborozókra egyaránt. Ilyen módon a táboroztató státuszból fakadó elsődleges tábor-, és játékszervezői felelősség több ponton képes egyfajta tudásátadó rendszeren belül organikusan megoszlan minden résztvevő között, erősítve, hogy mindannyian felelősek vagyunk egymásért a játékon belül és azon kívül is.

A fentebb tárgyalt témák, jelenségek nem csak azt hivatottak bemutatni, hogy mi van egy táborban, hanem azt is, hogy mi lehetséges. Ez adalék lehet azok számára, akik tudatosan táboroznak és ezeket az integratív eljárásokat be akarják építeni saját táborozásukba. Legyenek azok gyerekek vagy felnőttek, hiszen a gyerekek is képesek tudatosan olyan közösségi folyamatokban gondolkodni, amik eredménye például egy gyerekek által kreált beavató szertartás lesz, aminek révén összekapcsolódnak a táborozók különböző elképzelései saját világukról. Korlátolt gondolkodású felnőttnek érzem magam néha, és meglep, hogy milyen kreativitással tudnak a gyerekek is egymás szórakoztatására, nevelésére, tanítására olyan játékokat kitalálni, amelyek jellemzően a táboroztató felnőttek feladata szokott lenni. Ilyen módon a táboroztatók szakmai munkájának egyik célja lehet, hogy ilyen tevékenységeket generáljanak a táborozók körében, és maguk is képesek legyenek táborozóként elmerülni a saját tábori világ felfedezésében, a szabályalkotás és a szabályok betartatásának táboroztatói nyűgje helyett. Ez már nem feltétlenül a tudományos vizsgálódás objektív, leíró oldala, hanem a kultúra formálódásában aktívan részt vevő kutató szubjektív élmé-

² Szakdolgozatom címe: Az átváltozás tudománya (Az ELTE kulturális antropológia és pedagógia szak). Egyéb információk a táborról: <https://tocsatabor.wordpress.com/mi-a-tocsa/>.

nyekre alapozott hozzáállása, ami összekapcsolódik egy elkötelezett pedagógiai és kulturális antropológiai szemlélettel. S ez lehet az integratív antropológiai elképzelés érvényre juttatása.

Hivatkozások

- Boglár Lajos - Papp Richárd (2007): *A tükör két oldala*. Nyitott Könyvműhely, Budapest
- Dávid János - Fábri Ferenc - Trencsényi László (2017): *Leveleki Eszter koszorúi*, Fapadoskonyv.hu, Budapest
- Saitta, Eleanor –Holm-Andersen, Marie – Back, Jon (2014): *The Foundation Stone of Nordic Larp*. Knutpunkt 2014, Nordic Larp Talks: <http://nordiclarptalks.org/2010-5>, letöltve. 2018.06. 28
- Feischmidt Margit (1997): *Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa*, In. Multikulturalizmus, Osiris, Budapest
- Geertz, Clifford (2001): *Mély játék: jegyzetek a bali kakasviadalról*, In: Az értelmezés hatalma, Osiris, Budapest
- Giddens, Anthony (2006): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hardman, Charlotte (1973): Can There Be an Anthropology of Children? *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 1. szám
- Harris, Judith Rich (1998). *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do*. Free Press, New York
- Hirschfeld, L. A. (1996): *Race in the making: cognition, culture, and the child's construction of human kinds*. MIT Press, Cambridge
- Huizinga, Johan (1990): *Homo Ludens. Kísérlet a kultúra játékelemeinek meghatározására*. Universum, Szeged
- Kósa Éva - Vajda Zsuzsanna (2005): *Neveléslélektan*, Osiris Kiadó, Budapest
- Letenyei László (2004): *Adalék a kulturális antropológia érvényességi határának kérdéséhez*, In: Helmich Dezső, Szántó Zsolt (szerk.): *Metodológia, társadalom, gazdaság: In memoriam Bertalan László*, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, <https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/metodologia-tarsadalom/index.html>, letöltve: 2018. 06. 28.
- N. Kovács Tímea (2009): *A színre vitt kultúra. Az esztétikai és a társadalmi dráma összefüggéseiről*. In: Horváth Kata - Deme János (szerk.): *Színház és pedagógia. Elméleti és módszertani füzetek 2. Társadalmi performansz*. Káva Kulturális Műhely, AnBlok Egyesület, Budapest
- Nagy Ádám (2012): *Családon és iskolán túl: A harmadlagos szocializációs közeg értelmezése és az ifjúságügy, mint pedagógiai diszciplína alapjai*, Excenter Kutatóközpont, Budapest

- Trencsényi László (2016): *A gyermekkultúra dilemmái - kutatói kihívások*, In: Kolosai Nedda – M. Pintér Tibor (szerk.). *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest
- Turner, Victor (2002): *A rituális folyamat: Struktúra és antistruktúra*, Osiris, Budapest
- Gennep van, Arnold (2007): *Átmeneti rítusok*, Budapest, L'Harmattan Kiadó, Budapest

A táborozás mint tanulás

Az intézményesült tanulás

A tanulás köznapi fogalma összekötődött az iskolával, az ismeretátadással, a *tudás* közvetítésével. Számtalan tanulmány, kutatás foglalkozott már azzal a XX. század utolsó harmada óta, hogy vajon az iskola betölti-e a neki szánt, neki tulajdonított funkciókat? Vajon az életben való megfelelésünk mennyiben múlik az iskolán? Vajon mennyit használunk az iskolában megszerzett tudásból az életben való beválásunkhoz?

„Ma már elfogadott az a személelmód, amely megkülönbözteti a tudás két fő formáját. Az egyiket a kognitív tudomány szemlélelmódját követve deklaratív tudásnak nevezzük, vagy leképező jellegű tudásról beszélünk. Ennek a mi hagyományos terminuskészletünkben az ismeret jellegű tudás, az ismeretrendszer felel meg, ha kevésbé pontosan fogalmazunk, akkor fogalmi tudásról, lexikális tudásról beszélünk. A tudás másik formáját procedurális tudásnak, azaz folyamat jellegű tudásnak nevezzük. Ez a mi készség, képesség, jártasság terminusainkkal írható le, tehát folyamatról, tevékenységről, a tevékenységnek a pszichikus reprezentációiról van szó” (Csapó: 2004: 43).

A magyar iskolát, a magyar oktatási rendszert sokszor éri az a vád, hogy ismeretközpontú, hogy a tudásnak kizárólag az elméleti részére koncentrálnak, hogy nincs idő és tér a procedurális tudás elmélyítésére, hogy a jelenlegi gyakorlatával kizárólag a kvíz műsorokban való megfelelésre készít fel.

Az *ismeretszerzési stratégiák* szempontjából, a gyerekek az iskolában töltött évek alatt, a kisiskolás kort meghatározó szerepjátékoktól eljutnak a serdülőkor előestéjéig, az egészen konkrét, objektív érdeklődés korszakáig. Kiteljesedik az identitás, a személyes szabadság érzése. Az általános, az egyes korcsoportok fejlődési jellegzetességei mellett azonban egyre nagyobb figyelmet kap az egyének közötti különbségek feltárása, megismerése. Ezeknek a különbségeknek (gondolkodási mód, ismeretszerzési, problémamegoldási stratégiák, érdeklődés, attitűd) a beazonosítása lehet a kulcsa annak, hogy az egyéneket hozzásegítsük a lehetőségeikhez mért maximális életpálya befutásához, az életben való boldoguláshoz. A „minden gyerek tehetséges valamiben” szlogenjét, fel kell váltania a tudatos, egyénre szabott életpálya építésnek.

A szocializáció olyan tanulási folyamat, amely a születéstől a halálig tart. A szocializáció nem más, mint a *„társadalomba való beilleszkedés folyamata, amely során az egyén megtanulja megismerni önmagát és a környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat”* (Bagdy, 1977: 11).

A szocializációs folyamatban a gyermek azokat a normákat, értékeket, hagyományokat, nézeteket, attitűdöket sajátítja el, amelyek az adott kultúra, közösség sajátjai. A szocializáció abban a környezetben kezdődik, amelybe az ember beleszületik. A szocializáció első színtere a család, a későbbiekben pedig egyre nagyobb szerepe lesz a tágabb környezetnek, a kortársaknak, az óvodának, az iskolának, az egész közösségnek. Az intézményesült nevelés tulajdonképpen arra épít, hogy a gyerekek úgy érkezhessenek az iskolába, hogy a családban megvalósul az *elsődleges szocializáció*.

A szocializációhoz együtt töltött, együtt élt idő kell. Már az óvodába érkező gyerekek viselkedésén is érezhető, milyen kevés időt töltenek együtt a családok. Az iskolás kor elérésével egyre inkább megnő a gyerekek „önállósodása”. Átalakul az elsődleges szocializáció folyamata. Egyre több gyermeknél már nem a családban alakulnak ki rutinok az együttélésben a kisközösségi, közösségi létben. Ezek a rutinok azonban csak tevékenységek közben hiteles együttéléssel tudnak kialakulni.

Az iskolai tanórákon – idő és sajnos gyakran módszerek hiányából adódóan – minimális teret kap a *tanulói aktivitás*, a *tevékenység*. Márpedig a tudás alkalmazásának képessége – így a szociális rutinok is – a tevékenység, a gyakorlás, az aktivitások közben születik meg és mélyül el. Minden olyan tanulási környezet, ami a gyerekek aktivitására épül, meghatványozza az ott keletkezett *tudás* elmélyülését.

A Magyarországon az abszolutizmus óta kialakult iskolarendszer érték- és értékelési elvei az uniformizálás felé tolták el a pedagógiai munkát. A teljesítmények szummatikus értékelése akkor és azóta is elsősorban azokat a diákokat ismeri el, helyezi előtérbe, akik az osztályzatok tekintetében jól teljesítenek. Az iskolai ünnepélyeken ma is azokat emelik ki, akik az osztályzatok tekintetében lettek osztályelsők. A gyerekek ilyenfajta értékelése azonban kizárólag az úgynevezett „iskolástudást” veszi figyelembe, kizárólag azokat a gyerekeket ismeri el, akiknek jó a *matematikai és nyelvi-lexikális* készsége, kiemelkedőek az ehhez a területhez kapcsolódó képességei, kompetenciái. A XX. század elején megjelenő és azóta is alkalmazott intelligencia tesztek is döntően ezt a két területet mérik és értékelik. A napi gyakorlat azonban, szülők és gyakorló pedagógusok számára is azt mutatja, hogy azon gyerekek egy jelentős része, akik nem teljesítenek kiemelkedően ezeken a területeken, másokban (sport, művészetek, praktikus tevékenységek) egészen kiváló teljesítményeket érnek el. Ráadásul ezeknek a gyerekeknek a döntő többsége egészen jól elboldogul később a felnőtt életben, mint ahogy az iskola által preferált tudásterületeken jól teljesítők közül jó néhány a kiváló iskolai bizonyítvány ellenére sem tud megfelelő életpályát befutni. Az pedig egyértelmű, hogy ezek mögött a különbözőségek mögött nem lehet fiziológiai okokat felfedni.

Ha a jövő (és a jelen!) zálogaként tekintünk az intézményesült nevelésre, akkor:

- Drasztikusan meg kell emelnünk az iskolában töltött időn belül is a gyerekek tevékenységére, aktivitására építő, non-formális tanulási idő arányát;
- Minden, az iskolába lépő gyerekre önálló, megismételhetetlen személyiségként tekintve, biztosítanunk kell számára a csak rá jellemző, csak rá szabott tanulási utakat, ismeretszerzési lehetőségeket.

A többszörös intelligencia elmélete

Az amerikai Harvard Egyetem professzora Howard Gardner 1983-ban publikálta Többszörös intelligencia elméletét, amely alapjaiban alakította át az intelligenciáról, a gondolkodásról kialakított képet. Gardner szerint az intelligenciának, a gondolkodásnak legalább 8 egymást kiegészítő rétege, szintje van. Gardner maga is feltételezi, hogy további kutatások még jobban árnyalhatják a képet újabb „intelligenciák” meghatározásával, vagy a már definiált 8 terület alábontásával. Ez az „alábontás” azóta meg is történt, de az ismeretszerzés szempontjából, továbbra is a Gardner által elsőként meghatározott alapterületeket érdemes közelebbről megvizsgálnunk.

A Gardner által leírt 8 terület meglétét, összefüggésrendszerét azóta az iskolai gyakorlatban (elsősorban az Egyesült Államokban, és azokban a nyugat-európai országokban, ahová az elmélet fordítása már a nyolcvanas években eljutott) számtalan helyen bizonyították.

Rendkívül fontos azonban, hogy ez a 8 féle intelligencia, nem újabb címkézés, nem 8 különféle embertípust (és ezzel újabb uniformizálást) jelent. A kutatások szerint a különböző problémák megoldásához különböző intelligencia rétegeket mozgósítunk, különböző megoldási stratégiákat alkalmazunk. Minden emberben megvan mind a 8 intelligencia, de ezek közül csak néhányat használunk nagy biztonsággal, a többi területen bizonytalanabbak vagyunk. Mindenkinek vannak erősségei és korlátai. Talán a legszemléletesebb, ha úgy gondolunk ezekre az intelligenciákra, mint különböző kommunikációs csatornákra. Ezeken a csatornákon keresztül szerezzük az információkat a minket körülvevő világból/világról. Mindegyiket képesek vagyunk mindannyian használni, de a leghatékonyabban akkor jut el hozzánk az információ, illetve a leghatékonyabban úgy vagyunk képesek mi az információ átadására, ha az erőteljesebben működő, a domináns csatornáinkat (intelligenciánkat) használhatjuk. A tanulás szempontjából pedig rendkívül fontos, hogy az „elraktározott” információkat is a domináns csatornákon keresztül tudjuk a legpontosabban, leggyorsabban felidézni.

A Gardner által elsőként meghatározott és kutatott területek (Heacox, 2006):

- Verbális/nyelvi intelligencia;
- Logikai/matematikai intelligencia;
- Vizuális/térbeli intelligencia;

- Testi/kinesztéziás intelligencia;
- Zenei intelligencia;
- Interperszonális intelligencia;
- Intraperszonális intelligencia;
- Praktikus/tudományos intelligencia.

Verbális/nyelvi intelligencia

A szóbeli és írott nyelv megértésének képessége. Azok a gyerekek, akiknek ez az erőssége, jól fogalmazznak és bizony sokat beszélnek. Általában szeretnek olvasni. Legjobban a nyelvi közvetítéssel érkező dolgok keltik fel az érdeklődésüket, az információik döntő többségét is így szerzik, illetve az így közvetített információk jutnak el hozzájuk a legnagyobb hatékonysággal.

Logikai/matematikai intelligencia

A problémamegoldás, a törvényszerűségek beazonosításának, megértésének képessége. Az erre az intelligencia-területre fogékony gyerekek szívesen foglalkoznak minden olyan témával, ahol számokkal, adatokkal lehet dolgozni. Fogalmi gondolkodásuk fejlett. A számok, az elemzések segítségével szerzik információik döntő többségét, ezen keresztül viszont bármely ismeretterületben képesek elmélyedni.

Az iskola azokat a gyerekeket „szereti”, azokat értékeli, akik ezen a két intelligencia területen kiválóak. A Nemzeti Alaptanterv, a kerettantervek, az értékelési rendszerünk rájuk van kitalálva.

Vizuális/térbeli intelligencia

Az ábrázolás (rajzok, ábrák, jelek, diagramok) értelmezésének és készítésének képessége. Ezeknek a gyerekeknek a gondolkodására az jellemző, hogy mind az ismeretszerzés, mind az ismeretek felidézése során árnyalt belső képeket alkotnak, ezért például a felületes szemlélő számára lassú gondolkodásúnak tűnhetnek. Ha módjuk van az ismereteket grafikus ábrázolássá „dekódolni”, nagy biztonsággal eligazodnak a különböző ismeret területeken.

Akinek a vizualitás az egyik erőteljes területe, az gondolatban az információhoz csatolt képeket felidézve jut el leggyorsabban az elraktározott információhoz. (Ha nem volt hozzá kép nem, vagy nagyon nehezen idézi fel.) Akinek a zenei intelligencia terület az erőssége, az könnyen boldogul a visszaemlékezéssel, ha kapcsolódik az információhoz egy dallam, ritmus, mozgás.

Testi/kinesztéziás intelligencia

A gyerekek egy jelentős részében nagyon erőteljesen megtalálható ennek az intelligencia „rétegnek” valamilyen szintű megnyilvánulása. Ezeknek a gyerekeknek meg kell érinteniük ahhoz a „tárgyakat”, hogy a figyelmük valóban rá

tudjon irányulni. (Így például a pedagógust/foglalkozásvezetőt is igyekeznek valamilyen módon megérinteni a foglalkozás elején, hogy be tudják fogadni, „magukévá tegyék”.) Ebbe a csoportba tartozhatnak a nagy izomerővel rendelkező, illetve a kiemelkedő finommotorikus képességekkel rendelkező gyerekek. Az sem kizárt, hogy ez a két képesség együtt van meg a gyerekekben. Ha valami praktikus tevékenységen keresztül jut el hozzájuk, vagy valamilyen módon kapcsolatba hozható a mozgás bármilyen formájával, azt nagyon könnyen a figyelmük fókuszában tudják tartani.

Lehet, hogy a testalkatuk miatt sosem lesz belőlük sportoló vagy táncos, de ha rendszeresen végezhetik ezeket a tevékenységeket, akár amatőr szinten is, az az egész életükre hatással lesz. Nyugodtabbak, kiegyensúlyozottabbak lesznek. Mint ahogy ennek a fordítottja igaz: akinek ez a terület domináns intelligencia-területe (legyen az gyerek, vagy felnőtt), ha nem végezhet ezt a területet érintő tevékenységeket az minden élethelyzetére hatással lesz, nem tudja levezetni a feszültségeit, nem lesznek nyugodt, magabiztos kapcsolódási pontjai az őt körülvevő világhoz.

Zenei intelligencia

A zenei intelligenciájukat erőteljesebben használó gyerekek érzékenyek és fogékonyak a zenére, ritmusra, hangszínre, hangmagasságra. Ez az érzékenység nem feltétlenül jár együtt zenei tehetséggel, de azokban a tevékenységekben, amik valamilyen módon kapcsolatban vannak a ritmussal, dallammal, nagyon jól érzik magukat, otthonosan mozognak.

Ha kitöltetnénk a ma élő világhírű énekesekkel a Gardner-tesztet, minden bizonnyal azt tapasztalnánk, hogy a három domináns intelligencia területük egyike a zenei intelligencia. Ez azonban semmiképp nem jelenti azt, hogy akinek a zenei intelligencia ott van a három domináns területe között, abból világhírű énekes lehet. A zenei intelligencia „csak” érzékenységet, attitűdöt, információszerzési és -feldolgozási fogékonyságot jelent. A zenei karrierhez a tehetség egyéb (fiziológiai) területeinek megléte is szükséges. Ez természetesen igaz az összes többi intelligencia terület esetében is.

Interperszonális intelligencia

Ezek a gyerekek a csoportok, osztályok nagy szervezői. Általában könnyen teremtenek kapcsolatot másokkal, egy-egy új csoportban is hamar a figyelem és az események központjába kerülnek. Azok közül a gyerekek közül, akiknek ez a domináns intelligencia-területe, sokakban nagyon erős az empátia, az intuitívitas, ők amellet, hogy szinte azonnal központi szerepet töltenek be egy csoportban, s ezzel együtt általában a többség szimpátiáját is kivívják. Ez a „szerep” nagyon erőteljes és energikus kommunikációval párosulhat, ami hajlamossá teheti őket a túlpörgésre, ami viszont visszatetszést kelthet a csoport tagjaiban.

Hagyományos iskolai környezetben (45 perces tanórák, frontális oktatás) általában nem is teljesítenek jól. Nem köti le őket a túlnyomóan elméletközpontú tevékenység. Nekik szervezniük, tevékenykedniük kell. A projektek, a projektoktatás az ő igazi területük. Ha szervezhetnek, szinte bármilyen tartalmú tevékenységbe be lehet vonni őket, még akkor is, ha az távol esik az ő érdeklődési körüktől. Egy tábori környezetben, ahol minden a tevékenységről, kapcsolatletteremtésről, együttműködésről szól, azok is kivirágoznak közülük, akik az iskolában esetleg a perifériára szorulnak izgalmaságuk miatt.

Intrapersonális intelligencia

Rájuk ragasztjuk leggyakrabban a „magának való” címkét. Általában egyedül szeretnek játszani, dolgozni, de ennek oka azonban nem a többiekétől való elfordulásban keresendő. Gondolkodásmódjukra az jellemző, hogy a dolgok mélyére hatolnak. Legyen az egy elméleti téma, vagy egy gyakorlati probléma megoldása – akár egy játék keretein belül – igyekeznek megvizsgálni a megoldási lehetőségeket, és ezután önálló, független döntést hozni. Ez az önállóság/függetlenség, amit hajlamosak vagyunk pusztán önfejűségnek tekinteni, szinte minden tevékenységükben – úgy a tanulásban, mint a játékokban – megjelenik. Ez a függetlenség persze valóban átcsaphat önfejűségbe, de fontos tudnunk, hogy ennek az intelligencia szintnek a fejlettsége, egy magasabb fokú önismerettel is jár. Ezek a gyerekek általában tisztában vannak a saját képességeikkel, érzelmeikkel. Hatalmas motivációt, mozgósító erőt jelent számukra, ha meghallgatjuk „különvéleményüket” és minél gyakrabban elfogadjuk, hogy a megoldásokban külön utakon járnak.

Ha valakiben nagyon erősen jelen van ez a terület, akkor neki vétek olyan feladatot adni, amiben egy adott időn belül meg kell oldani a feladatokat és tilos visszalapozni a már kitöltött feladatokhoz. Ilyen esetben a gondolkodásuk lényegét korlátozzuk. Az idő lejártával ők nem lesznek készen, pedig lehet, hogy az ő megoldásaik tökéletesek lettek volna (ellentétben azokkal, akik a megadott időben minden feladathoz írtak valamit), és sajnálkozva konstatáljuk, hogy sajnos csak közepes tanulók. Nincsenek ilyen irányú kutatási eredmények, de nem lehetetlen, hogy már az általános iskola alsó tagozatán elveszítünk, beskatulyázunk lassú, közepes tanulónak számtalan potenciális zsenit, azért mert ő az intrapersonális intelligencián keresztül kapcsolódik a legjobban a világhoz.

Praktikus/tudományos intelligencia

Ez a „józanész” szintje. Az ilyen beállítódású gyerekek azok, akik előbb jönnek rá egy éppen kicsomagolt elemes bútor, vagy valamilyen, akár bonyolultabb szerkezet összeszerelési logikájára, beüzemelési technikájára, mint a felnőttek. Gondolkodási stratégiájukra az jellemző, hogy megfigyelik a dolgok, rendszerek működését. Átlátnak a bonyolultnak tűnő dolgokon, „letisztázzák a képet”, és megtalálják a logikai összefüggéseket. Nem szeretik a készen kapott dolgokat. Ezt persze maguk így nem fogalmazzák meg, de nagyon jól megfigyelhető, hogy

azok a dolgok, feladatok kötik le a figyelmüket, ahol kutathatnak, megfigyelhetnek, és saját maguk vonhatnak le következtetéseket, saját maguk találhatják meg a megoldásokat.

Ahogy az interperszonális intelligenciaterületen jól teljesítők, úgy az ő esetükben is csak kínlódás a hagyományos, elméletekre építő iskolai környezet. Viszont gond nélkül eljuthatnak ők is az elméleti tudáshoz, ha a gyakorlat felől kezdhetik el a tanulást. Szomorú tapasztalat, hogy a kevésbé tehetséges, nagycsaládos környezetben élő gyerekek szinte kivétel nélkül érzékenyek erre a területre. Egy ilyen családban mindenkinek megvan a maga dolga. A 8 éves megy az óvodába a 4 évesért és kíséri haza, a 10 éves megy a menzára az ételhordóval a család ebédjéért, a szegényes háztartás fenntartásában részt vállalva takarítanak, mosnak, fát vágna. Az osztályban viszont gyakran perifériára szorúlnak, nem úgy az osztálykiránduláson, ahol mindenki őket kéri meg, hogy kenjenek egy zsíros kenyeret, főzzenek egy teát, segítsenek csomagolni, vagy kitisztítani egy foltot a ruhából, mert lehet tudni, hogy ők meg tudják csinálni.

A 8 különböző terület fent leírt jellemzése, természetesen nem jelenik meg ilyen tisztán és éles vonallal elhatároltan senkiben, hiszen mindegyik intelligencia megtalálható mindenkiben, csak azok erőssége különböző. Az egyes területek jellemzői a személyiség egyéb jegyeitől, a szituációtól, az aktuális játéktól, feladattól függően egymással ötvöződve, egymást kiegészítve vagy elfedve jelenhetnek meg. Ezért sem érdemes pusztán a megfigyelésre, megérzéseinkre hagyatkoznunk az egyes gyerekek beállítódásainak, attitűdjének felfedezésében, meghatározásában. Különböző, nagyon egyszerű, a gyakorlatban kikísérletezett tesztek, kérdőívek segítségével, nagy biztonsággal meghatározható az egyes gyerekekben legerőteljesebben működő 3 intelligencia. Ezek a tesztek tulajdonképpen azt teszik lehetővé, hogy sorrendbe állítsuk a 8 meghatározott intelligenciát. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a sorrendben első három helyre kerülő intelligenciánál jól behatárolható a válaszok erőssége. A többi, kevésbé erőteljesen használt intelligencia esetében, pedig olyan alacsony a kiválasztott elemek száma, hogy nem értelmezhető igazi erőssorrend.

Az egyes intelligencia területekre való érzékenységünk erőssége nincs bebetonozva, attitűdünk életünk során a minket ért hatások, a környezetünk változásai miatt, ha lassan is, de változhat. Ha például egy a zenei területre nem érzékeny gyerek olyan környezetbe (iskolába, baráti társaságba) kerül, ahol a zene központi szerepet tölt be és ő egyébként jól érzi magát abban a közegben, akkor előbb-utóbb, az évek során érzékennyé válhat erre a területre is.

Mint ahogy a rendszeresen táborozókban, tematikus közösségek tagjaiban (szakkörök, cserkészcsapatok, stb.) érezhetően el kezd erősödni a praktikus és/vagy az interperszonális intelligenciára való érzékenység.

A táborozás, mint tanulás

A tábor *aktivitás*. A tábori környezet a legaktívabb aktivitás. Minden iskolában tábori környezetet kellene teremteni. De talán minden iskolást sokszor kellene tábori környezetbe juttatni. A táborozás az *ismeretszerzés* egyik leghatékonyabb formája. Az aktivitások, a tevékenységek az ismeretek *procedurális tudássá* válásában a tábori környezet egészen kiemelkedő katalizátor szereppel bír.

A táborozás a *szociális tanulásban* kiemelkedően fontos és hatékony szintér. Nagyon sok hiányt pótolhat, nagyon sok „lyukat tömhet be” a szocializációs folyamatokban.

Táborokban alkalmazott tevékenységformák az egyes intelligencia területekhez kötődően

Minden intelligencia-területet lehet mozgósítani bármely témával kapcsolatban, így minden gyerekhez közel lehet hozni olyan témákat is, amik egyébként, beállítódásuknál fogva nem érintenék meg őket. A domináns intelligencia-területek mozgósítása néhány esetben talán erőltetettnek tűnik, azonban a játék sok mindenre megoldást jelent. Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy nincs olyan gyerek, akihez csak egy út vezetne, illetve, hogy nem csak a domináns intelligencia-területeket kell szem előtt tartanunk, hanem adott esetben azt is, hogy a kevésbé erőteljes területeket fejlesszük. Az alábbiakban az egyes intelligenciaterületekhez köthető tevékenységi formákat sorolunk fel a teljesség igénye nélkül.

Verbális/nyelvi intelligencia

Ez az egyik olyan intelligencia-terület, amit az iskola mindig is elismert, és tudatosan használt. Az ezen a területen domináns gyerekek felnőttekkel való kommunikációjukban az okozhat problémát, hogy ők általában valóban sokat beszélnek és vitatkoznak. Az ő esetükben érdemes a különböző vitakultúrát fejlesztő módszerekre koncentrálni (tükrözés, disputa, konstruktív vita, stb.). Egyébként alapvetően a beszédműveléssel kapcsolatos tevékenységekben (szóban és írásban egyaránt) érzik jól magukat. Általában a szójátékok nagy mesterei.

Tevékenységek:

- Írásban: mese, vers, novella, legenda, napló, újságcikk, újságszerkesztés, stb.
- Szóban: szólánc, barkóba, vita, mesemondás, beszéd, riportkészítés, stb.

Nyilván ők nagyon jól érzik magukat minden olyan tematikus tábori környezetben, ami a szóbeliségre épít. De minden olyan tábori program, ahol a verbalitás előtérbe kerül – műsorok, beszélgetések, viták, plakátok, feladatok megszövegezése, stb. – az ő terepük. Egy olyan csoportmunkában, ahol a praktikus és interperszonális intelligencia „használói” elvégzik, megszervezik a tényleges feladatot, ők lehetnek a szószólók, akik bemutatják a produktumot. A sportversenyeken ők lehetnek a „speakerek”. Ha az ő álltaluk írt rigmussal, „csatakiáltással” bíztatják egymást a gyerekek egy sorversenyen, valószínűleg ők is könnyebben bevonhatók lesznek az általuk esetleg nem is preferált mozgásos tevékenységbe. És persze minden olyan tevékenység, ahol beszélni, fogalmazni, írni kell.

Ne feledkezzünk meg róla, hogy bármennyire is domináns ez az intelligencia-területük, van még legalább kettő, amit nagyon jól tudnak használni, és a három legerősebb terület kombinációja, tulajdonképpen bármilyen tevékenységbe bele tudja sodorni őket, csak a tevékenységeknek kell elég színesnek lennie. (Persze a többi is meg van bennük, csak nem ilyen erősen.)

Logikai/matematikai intelligencia

Ez a másik olyan intelligencia, ami az iskola világában mindig fontos tényezőként volt jelen. Ezek a gyerekek a reáltudományokkal nagyon könnyen kerülnek kapcsolatba, de minden érdekli őket, amit a számok az adatok világán keresztül lehet megközelíteni. (Biológiából az egyes osztályokon belül az egyes fajok számaránya, történelemből a népességi adatok, vagy az egyes ütközetekben résztvevők száma, a hadfelszerelések listája stb.)

Tevékenységek: Az összes olyan játék, amiben megjelennek a számok, kódírás – kódfejtés, számítógépprogram írás, keresztrejtvény készítés, szabályalkotás, táblázat készítés-elemzés, tervkészítés stb.

Ők mindenben a logikát keresik. Sokszor jobban járunk, ha rájuk bízunk egy 9 csapatos mini-futballtorna megszervezését, mintha mi kezdenénk bele (főleg, ha ez a terület nekünk nem erősségünk). Ők biztosan „kisakkozzák” a leglogikusabb lebonyolítást. Élveznek minden kihívást, vetélkedő feladatot, ahol ki lehet „agyalni” a megoldást. Örömmel fognak részt venni ilyen feladatok kitalálásában. A csoportmunkákban nem ők a szervezők. Ők a gondolkodók, kitalálók, megtervezők.

Vizuális/térbeli intelligencia

Ezeknek a gyerekeknek rendkívül erős a képi világhoz való kötődésük. Ha bármilyen egyébként érdekes, őket érdeklő témát kizárólag szóban, vagy írott szöveg formájában próbálunk átadni nekik, komoly erőfeszítéseik dacára általában nem jut el hozzájuk, illetve nem rögzül a tartalom. A befogadáshoz, és a megértéshez ugyan úgy szükségük van a képi világra, mint a felidézéshez. Ha minden témáról, amivel találkozunk (legyen az természettudománnyal vagy szépirodalommal kapcsolatos), ábrát, rajzot, illusztrációt készítenének, ugrásszerűen megnőne a teljesítményük minden területen, illetve kinyílna az érdeklődésük az addig érdektelennek, unalmasnak tartott területek iránt is.

Tevékenységek: Mindenféle kézműves tevékenység, játékkészítés, illusztráció készítése, honlaptervezés, látványtervek készítése, fotózás, stb.

Ők könnyen találnak maguknak megfelelő tematikus tábor, bár nem nagyon van olyan tábori tevékenység egy nem tematikus táborban sem, ahol a vizualitás ne jelenne meg. Élveznek minden kreatív foglalkozást (de persze nem mindegy, hogy mihez vannak meg az egyéb képességeik, képzügyességük, stb.) Érdemes bevonni őket a tábori faliújság, dekoráció, plakátok elkészítésébe. A csoportmunkában ők lehetnek azok, akik elkészítik, „dizájnolják” a produktumot. Minden olyan tevékenység, program, ahol vizuális ingerek érik őket, megragadja a figyelmüket, és nagyon hamar elveszítik a „fonalat”, (ha pl. nincs a három domináns területük között a verbalitás) ha csak hallgatva van módjuk figyelni.

Testi/kinesztéziás intelligencia

Ezek közül a gyerekek közül, nagyon sok sodródik perifériára, kategorizálódik „ügyes, de nem elég okos” címkével az iskolában. Az esetek egy részében pedig, pusztán törekednünk kell arra, hogy mindig megteremtődjön a testi kontaktusuk az érintett téma valamilyen megnyilvánulásával kapcsolatban (régí kiadású, szép könyv, hangszer, mértani modell, stb.). Ami pedig a legtöbb ilyen típusú gyereket képes bevonni, az a drámapedagógia, a szerepjáték.

Tevékenységek: Mindenféle szerepjáték, tánc, pantomim, dramatizálás, felfedező tevékenység, kísérletezés, sport, mozgásos játékok.

A non-formális tanulási környezetet „nekik találták ki”. A táborban nem kell a padban ülni. Mindenhez oda lehet menni, meg lehet fogni, kézbe lehet venni. Ki van elégtve a mozgásigényük, ezért „jelen tudnak lenni” oda tudnak figyelni. Olyan tevékenységekben is kiemelkedőt tudnak nyújtani, amiben az iskolában nem. Hosszasan értekeznek (kérdéznek és magyaráznak) pl. növényekről az erdőben, pedig sem a biológia, sem a verbalításra épülő tantárgyak nem tartoznak a kedvenceik közé. Az irodalom órán belesülnek a versbe, itt pedig mindenkit elvarázsolnak a tábortúzi műsorban. Egy szerepjátékon keresztül, lehet, jobban megértik egy történelmi személy jelentőségét, mint a verbalításban kitűnő osztálytársuk, akik történelem órán ebből az anyagból ötöst kapott, míg ők csak hármast. Ha a kinesztéziás kommunikációs csatornájuk is érintve van, bármire oda tudnak figyelni, bármihez tudnak kapcsolódni.

Zenei intelligencia

Az ebbe a típusba tartozó gyerekek közül elsősorban azok kerülnek hátrányba az iskolában (és ez által gyakran a kortárs csoportokban is) akiknek a szó klaszszikus értelmében nincs igazi zenei tehetségük, énekhangjuk. Mégis a dallam és a ritmus az, ami megnyitja a hozzájuk vezető utat. A figyelmes tanító gyakran tanácsolja számukra, hogy (akár magukban, csendesen) ritmikusan zümmögjék el a megtanulandó szöveget. A rappelést mintha nekik találták volna fel. Szívesen és jól alkalmazzák ezt az „ének-beszédet”. Az ő bevonásukban (szabadidős tevékenységekben és tanulásban egyaránt) nagy szerepet kaphat egy-egy a témához, tevékenységhez köthető aláfestő zene.

Tevékenységek: Minden zenével, énekléssel kapcsolatos tevékenység, dalszövegírás, zeneszerzés, zenés szerepjátékok, stb.

Nekik sokszor az is elég, ha körülöleli őket a zene. Ez megnyugtatja, felfrissíti őket. A táborban, ahol remélhetőleg sokat énekelnek közösen, a zene, a dal még azokat is beljebb hozza a közösségbe az ilyen típusú gyerekek közül, akik bármilyen okból a perifériára szorultak, visszahúzódnak. A ritmus, a zene segítségével, támogatásával, bármilyen tevékenységbe bevonhatók. Ha az alkotóházban szól a zene, szívesebben odaülnek az asztalokhoz azok is, akik egyébként nem szeretnek ilyen tevékenységekben részt venni.

Egy tábortűzi műsorban vagy bármilyen más produkcióban „csupán” a kórus részeként is át tudják élni ugyan azt az élményt, mint a főszereplők. Csatakiáltások, szurkolói rigmusok kitalálásában, megírásában biztosan hangadók lesznek. A ritmus, a zene segítségével, támogatásával, bármilyen tevékenységbe bevonhatók.

Interperszonális intelligencia

Ők a potenciális kortárssegítők. Az ő intelligenciájuk tulajdonképpen az iskolában is komoly szerepet kap, bár nem elsősorban a hagyományos óravezetésű tanítási órán. Az együttműködő, kooperatív technikákban, a projektekben viszont ők viszik a prímet. Általában az ilyen típusú gyerekek lesznek a közösségek motorjai, a diáktanács tagok. Az ő bevonásuk szinte csak azon múlik, hogy csoportban, csapatban végezhető módon szervezzük meg a tevékenységet.

Tevékenységek: Szinte minden, ha csoportban lehet dolgozni! Csapatjátékok, programszervezés, önkéntes projektek, kampányszervezés, stb.

Ahogy a kineztezési intelligencia dominánsai, úgy ezek a gyerekek (és persze felnőttek) is a tábori környezetben vannak igazán „otthon”. Ha minden gyerek máshonnan érkezik a táborba és korábban nem ismerték egymást, akkor a csapatok szószólói, potenciális vezetői már az első napon biztosan közülük kerülnek ki. Ők a csapatkapitányok a sportversenyeken (még ha nem is jelölte ki őket senki). Érdemes bevonnunk őket minden szervezési feladatba, így egyrészt olyan tevékenységekbe is bevonódnak, amit maguktól nem biztos, hogy választottak volna, a szervezésen keresztül viszont örömet jelent nekik is, másrészt a közös munka során tudjuk őket, kontrolálni, finoman terelgetni, hogy ne „nőjenek a társaik fejére”.

Intraperszonális intelligencia

Ez a terület, bármely más intelligencia területtel párosulva, nagyon komoly individuális teljesítmények mozgatórugója lehet, akár a tudományok, akár a művészetek terén. A közösségben egy jó animátor segítségével ők lehetnek a felderítők, a minőségellenőrök. Előzetes beszámolókat, reflexiókat kérhetünk tőlük esetleges projekt témákról, lehetséges kirándulóhelyekről, stb. Különvéleményük mindig alternatív megoldások lehetőségét vetheti fel. Mivel önismeretük, önértékelésük általában realitásosabb az ezen a területen kevésbé erős társaiknál, az elvégzett feladatok értékelésekor segítséget jelenthet az egész csoport számára a tudatos előtérbe helyezésük.

Tevékenységek: Egyéni játékok, naplóírás, reflexiók készítése szóban és írásban, saját ötletek, saját vélemény kifejtése megvalósítása, támogatásszerzés egyéni véleményhez, önértékelés, stb.

Valószínűleg az iskolában ezek közül a gyerekek közül veszítjük el a legtöbbet már akár alsó tagozatban (főként, ha sem a verbális, sem a matematika/logikai intelligencia nem az erősségük). Lassúnak tűnnek, pedig csak saját magukat is visszaellenőrzik, mi pedig nem várjuk meg, hogy készen legyenek, és szép lassan elmaradnak tőlünk. Ők gyakran magányos «harcosok», az önálló feladatokat kedvelik igazán. Csoportmunkában a legfőbb feladat, a csoport többi tagja számára megmutatni az ő értéküket és az a csoportcél szolgáltatába állítani. Kiválóan meg tudnak tervezni programokat, kirándulásokat, csak elég időt kell adnunk nekik. Élménybeszámolót készíthetnek minden napról, programról, lehetnek ők a tábor, a csoport krónikásai. Ha tudjuk róluk, hogy mi a másik két domináns területük, akkor olyan tevékenységekbe vonhatjuk be őket, amikben a kortársaikhoz képest kimagasló teljesítményekre lesznek képesek.

Praktikus/tudományos intelligencia

Ők az igazi problémamegoldók. A felületes szemlélőt – akár a tanárt is az iskolában – még bosszanthatja is, hogy míg más esetleg hosszan készül, tanul egy-egy témában, addig az ezen a területen domináns diák esetleg pusztán a helyszínen szembesülve a feladattal megfigyelő, analízáló, tisztázó képességére támaszkodva képes eljutni a megoldáshoz. A dolog nyitja persze ebben az esetben is az intelligencia terület felismerésén van. Ezek a diákok tanulni is ezekkel a képességeikkel tanulnak a legjobban. A kutatási projektek – bármilyen témában – az ő igazi területük. Közülük sokan egy-egy közösség kis ezeresterei, illetve a szervezők, vezetők által megálmodott tervek gyakorlati megvalósítói.

Tevékenységek: Logikai játékok, probléma meghatározás és megoldási javaslatok, jelenségek megfigyelése és leírása, folyamatok, szerkezetek működésének leírása, kiállítás szervezése, túraszervezés, stb.

A vándortáborokat, a nomád táborot nekik találták ki (főleg, ha ez a terület ötvöződik egy kinezteziás intelligencia területtel). Bármit képesek megtanulni, elsajátítani, de a gondolkodásmódjukban kulcskérdés, hogy ne az elmélettől induljunk a gyakorlat felé, hanem egy gyakorlati problémával, feladattal szembesítsük, és így, a gyakorlati megoldásból kiindulva már nem lesz idegen számára az elméletet sem megérteni, sem elsajátítani.

Ők a csoport, a tábor «gondnokai». Megtalálják a megoldást a technikai problémákra, ők tudnak zsíros kenyeret kenni.

Ha a verbalításban kiemelkedő csapat egy intellektuális, művészi produkcióval készül egy programra, a csapat szerves részeként kitalálja és megalkotja a kellékeket és a díszletet, és ő is pontosan ugyan úgy része lesz, átéli akár az Antigonét is, mint az előadók, része lesz a csoportnak és részese az élménynek is.

Amire fontos tekintettel lenni...

Gyerekkorban a mintaadó felnőttekhez való kötődés még nagyon erős. A szülő, a felnőtt, a tanár a példakép, a követendő minta. Arra kell törekedni, hogy a körülményekhez képest minél mélyebben tisztában legyünk vele, hogy az a gyerek/gyerekek, akivel/akikkel foglalkozunk, milyen szociokulturális háttérrel rendelkezik/rendelkeznek.

Ez azért is nagyon fontos, mert tudnunk kell, hogy kihez kell, kihez tudunk fordulni, ha olyan problémát tapasztalunk, aminek megoldására/feloldására nincs lehetőségünk, mert az szakembert (orvos, pszichológus, stb.) igényel; illetve csak az elsődleges, másodlagos szocializációs szintérrel közösen oldhatók meg (rossz viselkedési minták, tartós magatartási problémák, stb.).

A gyerekekkel való kommunikációnkban tudatosan figyelniünk kell arra, hogy ne minősítsük ezt a háttérrel, még áttételesen sem! Egyfelől, mindig az adott szituációra kell reagálnunk, az adott szituációt kell kezelni. Másfelől tisztában kell lenniünk azzal, hogy a gyerekek viselkedésmintái a környezetük leképezései, és azokat nem lehet minősítéssel, vagy elvek hangsúlyozásával megváltoztatni.

Példa 1.: A tájszólással vagy akár nyelvtanilag helytelenül beszélő gyerek, tájszólással, nyelvtanilag helytelenül beszélő családból, tágabb közösségből érkezett. Nem csak hogy a lehető legmélyebben az anyanyelvvel rögzült viselkedési formáról van szó, de ő ebbe nőtt bele, számára az az idegen, ahogy mások beszélnek. Amikor a tájszólást kinevetjük, megjegyzést teszünk rá, akkor a szüleit, családját, az egész saját világát nevetjük ki. Mivel ezt a gyerekek általában megteszik egy csoportban, erre tudatosan készülnünk kell! Ha a csoportba bekerül egy tájszólással beszélő gyerek, akkor a csoporttal beszélni kell (ilyen jellegű tevékenységet, feladatot, projektet, stb. kell szervezni) a tájszólásokról.

Példa 2.: Nehezebb eset a csúnya beszéd, káromkodás. Természetesen nem szabad szó nélkül hagynunk, de itt sem szabad minősítenünk („Kulturált ember ilyet nem mond!”), hiszen nem tudjuk, hogy melyik mintaadó felnőtt (akár a szülő) szavajárását halljuk vissza. Jeleznünk kell, hogy ez nekünk nem tetszik, hogy ez bennünket és a közösség más tagjait zavarja, és kérjük meg, hozzunk arról (közösen) szabályt, hogy a közösségben így nem beszélünk! Azzal, hogy valakire minden alkalommal rászólunk, amikor csúnyán beszél, lehet, hogy csak azt érzük el, hogy megtanulja, hogy a mi jelenlétünkben nem használja ezeket a szavakat. A csúnya beszéd lehet olyan mélyen rögzült viselkedési forma, mint pl. a tájszólás. Ahogy a környezeti hatások indirekt módon rögzítették, úgy felülrni is csak indirekt formában, hosszú távon lehet. Ebben sokat segíthetnek a szerepjátékok, a drámapedagógia eszközei.

Az eltérő kulturális háttér okozhat gondot a csoporton belül, legyen az csak kulturális, vagy akár vallási, etnikai alapú. Nem tudjuk a társadalmi problémákat egy csoportfoglalkozáson, egy 1 napos rendezvényen vagy egy táborban megoldani. Arra kell törekednünk a program, a hangulatelemek tervezésénél, hogy minden azt sugallja, hogy a különбözöség a természetes, a jó, a szép. Ha eltérő kulturális háttérrel rendelkező gyerekek érkeznek egy csoportba,

a megalakulástól (csoportba érkezéstől) kezdve törekednünk kell arra, hogy a többiek (mindenki-mindenkiét) megismerjék a számukra eddig ismeretlen, vagy ami rosszabb, elítélő sztereotípiákban létező kultúrát. Fontos: Nem a sztereotípiákat kell cáfolnunk, a bemutatásra, megismerésre kell törekednünk! Ha nem tapasztalunk ilyen jól behatárolható különbségeket, akkor se tekintsük a gyerekeket kulturális szempontból homogén csoportnak. Számtalan sztárban, sportolóban, médiaszemélyiségben, zenei stílusban... stb. „hisznek” a maguk őszinte lelkesedésével, ami a számunkra megkérdőjelezhetetlen értéket képvisel. Ne akarjuk felülírni ezeket a „hiteket”! Tartsuk tiszteltben, sőt hallgassuk meg (a zenét, a véleményüket, stb.) és akkor esélyünk van megmutatni nekik a magunk értékeit, hitét!

Felhasznált irodalom

- Bagdy Emőke (1977): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*, Tankönyvkiadó, Budapest
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Gardner, Howard (1985): *Frames of Mind*, Basic Books, Harper Collins Publishers, New York
- Heacox, Diane (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*, Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest
- Nicholson-Nelson, Kristen (2007): *A többszörös intelligencia*, Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest

Borda Balázs – Erdős Balázs – Nagy Ádám – Trencsényi László

A táborozás szociális küldetése

A hátrányos helyzetről alkotott nézetek megjelenése

A kapitalizmus előtti paraszti lét lelkületét megörökítő folklór gazdagon szól az egyenlőtlenségekről (a libapásztorlány jószágait meghajigáló bírónéutól a pásztorkodás különböző „rangjait” jelképező kérőkön át, jobbagyleány és a nemesfiú szerelme beteljesülését haláluk árán is megakadályozó gonosz szülőkgig stb.), de a hátrányos helyzet¹ fogalma ez idő tájt még nem fogalmazódott meg. Tulajdonképpen az iskolázás előrehaladtával, kiterjedésével párhuzamosan jelentkezik a társadalmi különbségeknek ilyen típusú felfogása. A hátrány fogalmával ugyanis a versenyhelyzetet is „becsempésszük” értelmezési keretünkbe, amely sok esetben teljesítményfokozó szituáció, sokszor azonban gyengíti a közösségiség, a csoportfelelősség tudatát, árthat a személyiség kibontakozásának (győztesek és vesztesek, élen haladók és lemaradók esete)².. Az oktatáskutatók hamar megtapasztalták, hogy e versenyhelyzetben a kitűzött célokat nem egyszerre érik el a tanulók, sőt van, aki akár el sem éri; s azt is igazolták, hogy a tanulási „hátrányok” jórésze a tanuló társadalmi helyzetével magyarázható. A kudarc, késlekedés okait legtöbbször biológiai-egészségügyi vagy szociális-kulturális – vagy e kétfajta „hátrányteremtő” ágens együttese – akadályokra szokták visszavezetni.

A XIX. század második felének írói Európa szerte felfigyelnek az egyenlőtlenségekre, de ezek a történetek rendre az iskolában, de legalábbis ahhoz logikailag,

1 A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A § (1) bekezdése összefoglalóan rendelkezik a hátrányos helyzet fogalmáról. Magyarországon hátrányos helyzetű az (jogszabály értelmezésében főleg gyermek), akinél többek között az alábbiak közül legalább egy tényező fennáll:

- Ha a gyereket nevelők legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek,
- Ha a gyereket nevelők aktív korúak ellátására jogosultak, vagy a megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskereső,
- A gyermek elégtelen lakókörnyezete szegregátumban van, vagy a gyermek félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.

2 Míg a kooperáció bizonyosan növeli a teljesítményt, a versengéssel ellentmondóak a tapasztalatok. Bár rontani nem rontja azt, elsősorban a feladattudat lankadása esetén hat serkentőleg, vagy akkor, ha egy feladat minél gyorsabb megoldása a cél (főként, ha ez pontosság rovására is mehet, és néha megy is). Ugyanakkor a kutatások rendre összefüggést találnak a versenyszellem és a sikeresség között: sikeres sportolók, művészek, tudósok esetében mindig kimutatható volt a versenyszellem (Fülöp, 1997). A versengő típuson belül is létezik az ún. kiegyensúlyozottan versengő, aki az önfelfedezés, önfejlődés miatt verseng, ezzel – összeegyeztetve az egyéni és közösségi célokat – nem más kárára akar sikeres lenni. Ezzel szemben a hiperversengő inkább én-kiemelő okkal, más kárán is nyerni akar, nem bírja a vereséget, célja elsősorban az akaratervényesítés, a hatalom.

szervezetileg közel játszódnak³. Még várnunk kell néhány esztendőt (Révész, 2018), hogy az iskolán, családon kívüli szervezett vagy szervezetlen kortárs-világ élményei megjelenjenek, főképp a pedológia, a gyermektanulmányozás táptalaján növekedve.

Mindezek új szint hoznak a gyerekirodalomba is: a tábori regényt⁴, amelyekben rendre kimutatható a reformpedagógiai ihletettség. A magyar gyermektanulmányozási diszciplína⁵ színrelépésében kifejezetten a szociális érzékenység a meghatározó, a nehéz sorsú gyerekek iránti kíváncsiság, a felfedezés és a segítő szándék kihívása⁶.

3 A sor hosszu: az orosz Nyekraszovtól (Gyerekek sírása a gyárban), Csehovon át (Ványa) Dickensig. Utóbbi életműve azért is érdekes, mert nem csupán a szegénység bugyraiban szenvedő iskolás gyerekekért emel szót (pl. Twist Olivér), de felfigyel az áldatlan családi állapotok miatt elszenvedett hátrányokra is (Copperfield David), sőt utóbbi esetében a fizikai állapot gyengeségeire is. A magyar irodalomban ilyen kánont teremtő szerző Móra Ferenc: gondoljunk a „csalók” történetére, a „Kuckó királyra”, a „mindenki Jánoskájára”, a malomházban nevelkedő Gergőre, de a „Bűbajos Küsmödi” unokájára, a Kis Bice Bócára. De Molnár Ferenc Nemecsekje is az egészségügyi hátrány (TBC) és a szociális hátrány (a szegény szűcs) elválaszthatatlan egybefonódásának koronatanúja, s iskolai karrierje mindjárt azt a hátrányfokozó szociálpszichológiai környezetet is mintázza, amely az előző, mondhatni objektív determinánsokból a kortárscsoportban való helyét is meghatározza. Móricz Nyilas Misijét emlegethetjük még ebből az időből.

4 Ilyenek Wilhelm Speyer Gimnazisták-ja (1957), Hatodik osztálya (1958), Arthur Ransome Fecskék és fruskák-ja (2010), de Korczak népszerű fél-gyerekkönyvei is Moški, Joski i Srule (Warsaw, 1910), Józki, Jaški i Franki (Warsaw, 1911).

5 Még a népszerű Koszter Atya (Kosztercicz József) is volt egy időben elnöke a hazai Gyermektanulmányi Társaságnak (Kosztercicz, 1924) A hazai ifjúsági irodalom tábori opusza Aszlányi Károly ikerkönyve (Aszlányi, 2011) őrzi lenyomatát az új pedagógiának.

6 E törekvésnek vezéralakja Nemes Lipót, akinek jelképes, 1913-ban (a mozgalom zászlóbontása évében) keletkezett fő műve a Kültelki gyermek: „Egy házban vagyunk, Angyalföld egyik részében: a Jász-utcában. Az udvaron rettenetes zsvaj, ami e házban lakó 190 gyermek kiabálásának diszharmoníája. Rongyosak, piszkosak, sápadtak szegények. Az arcukról lerí a nyomor. Benyitok egyik kis lakásba. Dél van. Hat gyermek eszi az ebédjét: ruszlit (orosz-heringet). Anya vasgyárban, apa másutt napszámban dolgozik. A 13 éves kisleány gondozza öt apró testvérét. „Nem mindig van ilyen jó ebédünk, tegnap csak kenyeret ettünk”, szól a kisleány.

Nem időzhetek sokáig, valami megmagyarázhatatlan fájdalmas érzés űz egy másik lakásba, hol öt kisgyermekre felügyel egy asszony. Az apa cipészsegéd, az anya vasgyárban. A legkisebb gyermek teknőben, szájában dudli. A szobában nagy rendetlenség, bűz. Egy tízéves leánykának torka fáj, s e beteg gyermek mellé kerül este még két gyermek. Innen egy tuberkulotikus családdhoz megyek. A nyomor, az éhség megviselte a tuberkulotikus apát és anyát. Három gyermekük van. Ezeknek, szegényeknek már van táplálékuk: a tuberkulózis bacillus, és ebből jut bőven, hisz mindhárom az apa és az anya mellett fekszik. „Írja a meg az életünket, hadd tudja meg Ferenc Jóska őfelsége, milyen nagy nyomorban élünk”, szól erős köhögés közben az anya.

Egy másik kis lakásba megyek. Borzasztó szag, rendetlenség, vetetlen ágyak. Egy kis 11 éves leány szorgoskodik és a két kisfiú testvérének nyesegeti az ebédet: a kenyeret. Mindegyik csak kis darabot kap, mert már kevés van. Egy részeges, züllött apának törvénytelen gyermekei. Anyjuk meghalt tavaly. Egy napra hat fillért kap egy-egy, s abból kell nekik reggeli, ebédet és vacsorát előteremteniök. A hat fillért is csak akkor kapják, ha az apa előző napon el nem itta keresetét. Ilyenkor mit csinálhatnak szegények? Még talán azt a rettenetes bűnt is elkövetik, hogy lopni mernek a leendő állampolgárok!

Egy kis szobából több gyermek sírása hallatszik. Benyitok. Hét apró gyermeket találok ott, köztük két csecsemőt egy teknőben. Az anya káposztát talál, miközben sírva mondja el nyomorult életét. Férjét az alkohol paralitikussá tette, most kórházban van. Ő nem mehet munkába, mert két kicsinye van. A legidősebb gyermeke 12 éves. Ő és még három kisebb keresnek. Ha munkát nem kapnak, akkor a bulgárok kertjében keresnek - káposztát, melyből egynéhány fejet el is adnak. Istenem! Milyen kicsinyek ezek és máris bűnösök! De bocsásson meg nekik a társadalom, hisz valószínűleg az Úr is megbocsát nekik!

A két háború közt a népi írók fordították a társadalom lelkiismeretét a gyermekvilág sajátos „sorstalansága” felé. Illyés Lélek és kenyerere, Kiss Lajos Szegény Embere legyen példánk. Míg a városi gyerekek nyomorát különböző karitatív mozgalmak, hol állami segítséggel, hol az állam ellenében próbálták enyhíteni vakációs táborozással, nyaraltatással, a falusi gyerekek a vakáció idejét a földiken vagy jószág mellett nehéz munkával töltötték, jóformán a század közepéig.

A „hátrányos helyzet” pedagógiai, neveléstudományi értelmezéséről a létező szocializmus korszaka sokáig hallgatott. Születtek munkák – hitelek is – a Horthy korszak nehéz gyermekorszáiról, vagy a nyugati országok, a „kapitalizmus általános válságában” vergődő társadalmak gyermekeinek hátrányairól, de idehaza mindennek rendben lévőnek kellett látszania. Az egyenlősítés annak rendje-módja szerint haladt – a proletársorsba üldözés szabályai szerint – lefelé nivellálva a társadalmat, a szegénység kihívásai tabu alatt álltak. A hatvanas évek gazdasági-társadalmi változásai szabadították ki rabságából a kritikai neveléstudományt⁷ (Trencsényi, 2018). Az írásokból egyre erőteljesebben kiolvasható az a paradigma, amely szerint a hátrányos helyzet leküzdésének korántsem a hátrányos helyzetben lévő gyerekek alkalmazkodóképességének javítása (felzárkóztatás stb.) a királyi útja, hanem ellenkezőleg, a tanulási környezet adaptivitásának fokozása (Loránd, 2002; Rapos et al, 2011). A „hátrányból előnyt” stratégiájával többen megpróbálkoztak, olyan kompetenciák, skilllek erkölcsi értékének felemelésével – gyakorlati és szociális kompetenciák

Sietek egy másik lakásba, hol tán megnyugszik háborgó lelkem, hol talán nem kell látnom a bűnösség nélkül kifejlődő bűnnek csiráját! Csalódom. Egy kétségbeesett anyát találok ott öt gyermekével. A gyermekek aprók, szemük okosságot árul el, sápadt arcuk a nyomor szánandó kifejezése. „Szegény férjem”, szól ő, „tegnap még egy nagy házon dolgoztam, a munkát azonban be kellett szüntetni, mert a háború miatt a bankok nem adnak pénzt. Mi lesz gyermekeimmel, miből veszek nekik téli ruhát, miből főzök nekik ebédet?” Nem tudtam rá feleletet adni. Szegény gyermekek! Ti vagytok a balkáni háborúnak legszánalomraméltóbb áldozatai!

Menjünk tán más lakásokba is? Megnézzük tán azt a négy kicsikét, kiket meghalt anyjuk helyett egy félkegyelmű asszony gondoz; vagy azt a szerencsétlen anyát, kit három gyermekével együtt itthagzott brutális férje?! Vagy talán egy másik anyanélküli lakást nézzünk meg, hol a nyolc éves kisleány karján keservesen sír egy csecsemő, avagy azt a négy gyermeket, kiknek anyját elkergette kegyetlen atyjuk?! - Elég volt!

Nem sorolom el a többi lakást, hisz majdnem mind egyforma. Bárhova mennénk, legyen akármennyi gyermek, két ágynál többet nem találunk. Isten tudja, milyen jövő vár e bérkaszárnya 190 apróságára!

....

Összesen több mint 200 lakásban voltam és ezekben 998 gyermek él. Nagyon kevésben találtam tisztaságot és megelégedést. A nyomor, a piszok, a bűz és a túlszűfoaltság jellemzi a legtöbb lakást. (.) A gyermek a lakásban lát napvilágot, ott él, ott fejlődik és a lakásban élő családi körben szerzi első impresszióit. A család lelkületének bélyegét már magával hozza a hatéves gyermek az iskolába. A lakásviszonyok a gyermek életében nagyon fontosak. (.)

7 1967-ben a politikai hatalom óvatosan a régi/új szakmai civil szervezetre, a Magyar Pedagógiai Társaságra bízta a téma feltárását (ha netán baj lesz belőle, az állam „moshatja kezeit” állt a megbízás már-már cinihus háttérében (Trencsényi, 1997). Kozma Tamás mutatta be először kutatási eredményeit (Kozma, 1975), s csaknem ebben az időben a Ladányi-Csanádi-Gerő szerzőtriász a Budapest-kutatásban végzett feltáró munkát. 1976-ban látott napvilágot Loránd Ferenc „naplója” (Loránd, 1976) a hatvanas évek végén megkezdett Kertész utcai kísérletről, amelynek hatása, valóságismerete reveláció volt a társadalomkritikus értelmiségben. Később Ferge Zsuzsa, illetve Gázsó Ferenc e hazai forrásokat szintetizálta a nyugati szociológia vonatkozó eredményeivel (pl. Bourdieu nagyhatású munkáival, Ferge, 1984; Gázsó 1999), s ezeket gazdagították Csőregh Éva úttörő kutatásai (1978) is.

kerültek ezekben a stratégiákban előre – amelyekkel a „földközelen” élő „hátrányosok” vélhetően inkább rendelkeznek (családi kultúrájukból), mint a „jó-nevelt” középosztálybeliek. Tény, hogy ezen stratégiák nehezen jutottak előre, mert szívesebben „zárkóztattak fel” a kollégák, még a szegregáció új formája is megképződött: volt akinek tehetséggondozás járt, volt akinek felzárkóztatás. Fel sem merült, hogy a gyermeki személyiségben a két kihívás akár együtt is járhat, a hátrányos helyzetében a tananyag elsajátításában nehezebben haladó gyermek is lehet tehetséges, s talán hátrányledolgozásnak is hatékonyabb a felismert tehetség fejlesztése.

Ezen kompenzáció keresésében jelentek meg aztán olyan próbálkozások, amelyek elvezettek a táborok világához. A SZOT Gyermeküdülők rendszere sokáig a szociális hátrányból adódó fiziológiai elmaradás pótlását szolgálta (urban legend, hogy sokáig a gyerekek súlygyarapodásán mérték a táborozások sikerét), aztán a nagy úttörőtáborokban is hosszabb (tanulással egybekötött), a mai erdei iskolához hasonlító turnusok indultak, Zánkán hatodikos, Csillebércen negyedikes teljes osztályokat fogadtak. Persze, ez az ideiglenes távortartás a hátrányos helyzetű otthontól és iskolai státusztól ritkán ölti magára a táborozásnak azon klasszikus jegyeit, amelyekre a komfortzóna szinte teljes elhagyása a jellemző. De például a korábban nagy figyelemmel követett csenyétei fejlesztési programnak tudatos kulcseleme volt az abaúji aprófalú gyermekeinek rendszeres táboroztatása; s manapság a csepeli Burattino Iskola járdi malomházában is már-már klasszikus robinzonád zajlik májustól folyamatosan (Pólya-Kereszty, 2002).

Meritokrácia, jogok, esélyegyenlőség – elméleti megközelítés

A meritokratikus társadalom (nyilván idealisztikus) víziója szerint törekedni kell arra, hogy mindenki érdeme: tudása és teljesítménye szerint részesedjen a javakból, azzal, hogy bizonyos minimumok biztosítása mindenki számára civilizációs elvárás a XXI. században. Azaz garantálandó, hogy ma már senki ne fagyhasson meg (fázzon) és halhasson éhen (éhezzon) és legyen hol nyugovóra hajtsa a fejét, kapja meg a szükséges egészségügyi ellátást, oktatást stb. A gyermekjogok ez esetben azért speciálisak, mert bár a gyermek ezen jogait a szülő⁸ kell biztosítsa, de ennek hiányában az állam kell azt garantálja. Noha a szülőt megilleti az a jog, hogy a gyermekének adandó nevelést megválassza, de a gyermek nem a szülői hatalom tárgya csupán. A szülő és a gyermek közötti viszony korlátja a gyermek alapvető jogai (Somody, 2009, Bíró, 2008).

Mindezt szép rendbe szedi az 1989 évi New York-i Egyezmény a Gyermek Jogairól (a magyar jogrendbe illesztette az 1991 évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről)⁹.

⁸ Vagy gyám.

⁹ A gyermeki jogok érvényesítésének egyik első állomása a 9 évesnél fiatalabb gyerekek gyárban való

A gyermeki jogok ezen katalógusa azt is garantálni próbálja, hogy minden gyermek egyenlően férjen hozzá a társadalmi javakhoz (esélyegyenlőség, equity), közel egyenlő esélyekkel indulhasson neki az életnek, megelőzve, hogy egyes egyének vagy társadalmi csoportok kirekesztődjenek. Sőt, a valódi egyenlő esélyek biztosításához (méltányosság, equity), nem csak a keretek megadása szükséges, hanem aktív támogatás is. Míg az esélyegyenlőség elsősorban a jogi kereteket és a fizikai hozzáférést igyekszik biztosítani, az egyenlő esélyek tényleges biztosítása ennél több: tenni kell azért, hogy mindenkinek valóban lehetősége legyen szükségleteinek kielégítése érdekében a társadalmi javakhoz hozzájutni¹⁰.

A szükségletek kielégítése hiányának egyik, de nem teljes kifejeződése a szegénység (poverty), ám 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 az anyagi (vagy fiziológiás) szükségletek hiánya fenyegeti, hanem a pszichés és/vagy szociálpszichológiai integritás sérülése is.

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. A felnőtt szegénység okai is legtöbbször a gyermekkorig nyúlnak vissza, olyannyira, hogy a szegénységben megélt gyermekkor és a kirekesztődés társadalmi beilleszkedési zavarok között sokszor áll fenn összefüggés (Ferge, 2000). Ugyanakkor a gyerekszegénység sem csak az alapvető élelmiszerekhez és napi rutinban szereplő szolgáltatásokhoz való hozzá nem jutást jelenti, hanem az elégséges egészségügyi, oktatási, szociális rendszerhez való hozzáférés korlátozottságát is. Sőt, a szakértők szerint a szegénység igazán akkor válik veszélyessé/tartóssá, ha több területen is érinti a családot (lakáshelyzet, iskolázottság, munkanélküliség).

A szegénység és a kirekesztődés ráadásul egymást gerjesztő folyamat is lehet, hiszen a gyermekek beilleszkedésére, aktivitására, teljesítményére egyértelműen rányomja a bélyegét a kortárs csoport által el vagy el nem fogadás, ami

foglalkoztatásának tilalma (1833 Nagy-Britannia), illetve föld alatti munkavégzésük korlátozása (1842). A századfordulón már büntetéssel sújtották azokat a szülőket, akik bántalmazták gyermeküket, vagy nem gondoskodtak róluk (1896 Németország). Létrehozták a fiatalkorúak bíróságait, ezt megelőzően a fiatalkorú elkövetők a felnőttekkel azonos elbánásban részesültek (1899 USA). A brit Eglantyne Jebb az I. világháborút követően szabálygyűjteményt dolgozott ki, a Gyermekek Chartája néven. A dokumentumot 1924-ben fogadta el a Népszövetség közgyűlése (Genfi Nyilatkozat). Közvetlenül a II. világháború után sokan szerették volna, ha az Egyesült Nemzetek Szervezete – némi módosítással – megerősíti az 1924-es Genfi Nyilatkozatot. Az ENSZ Közgyűlése azonban 1948-ban elfogadta az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát, s ez akkor meghiúsította egy, a gyermekek szükségleteihez igazított dokumentum elfogadását. Az Egyetemes Nyilatkozat mindazonáltal tartalmaz néhány, a gyermekek javát – különösen a védelmüket – szolgáló rendelkezést. (Makai, 2000; Nagy et al, 2014).

10 Nincs helye a részletes elemzésnek, de Bernestein (1996), Bourdeu (1996) stb. munkái alapos elemzésnek vetik alá a témát.

viszont sokszor a csoport által megkövetelt javakra, szimbólumokra, értékekre alapul. Az így keletkező sérülés minimalizálását szolgálhatja a támogató család, mentori-mentorálti (pl.: tanár-diák) viszony, a társas kapcsolatok, a többféle kortárscsoportba való tartozás s ezzel együtt tucatnyi pótolhatatlan szerep, elágazás, élmény, fejlődési pont van a gyerek-fiatal életében, amely csak „akkor és ott” élhető meg, annak elmaradása felnőttkorban már nem pótolható (Nagy et al, 2014).

Fentiek miatt lehet fontos a szerepe azon törekvéseknek, akár állami, akár önkormányzati, vagy civil kezdeményezéseknek, amely a piaci rendszerekben szerveződő táborok mellett megjelenítik a támogatott táborozási lehetőségeket. A szociális táborozás intézményesített aspektusának egyik alapja, hogy a szegény és kirekesztett családok körében a tanéven belüli, illetve a tanévek közötti tanítási szünetekben a szülői felügyelet megszervezése jelentős gondot okoz. Az iskolai táboroztatás szociális szerepet is betölt, ha valóban a táborozók igényeire igazodó, tartalmas és hasznos időtöltést, valamint közösségi élményt nyújt.

Mindezek tükrében a magyar intézményes táboroztatási programnak általában két alapvető célja van: egyrészt hogy tehermentesítse a szülőket a felügyelet megoldásának gondjától a tanítási szünetekben, másrészt hogy a táborozót támogassa: gazdagítsa, mélyítse tudását, segítse szocializációját. Mivel azonban a táboroztatásnak jelentős költségvonzata van – kevés esettől eltekintve a tábor szervezők költségtérítést kérnek¹¹ – továbbra is nagy számban vannak azon gyermekek, akik ehhez nem férnek hozzá.

Ezen probléma feloldására egyfelől Európai Unió és állami források is rendelkezésre állnak, másfelől maga az állam is részt vesz a táboroztatásban, az ún. Erzsébet-táborok rendszerén keresztül, amely általános és középiskolás korosztályt megcélzó állami programot jelent. A programban való részvételre egyéni és közösségi, vagy intézményi csoportos pályázatok alapján van lehetőség, így a résztvevők családját csupán jelképes összegű önrész terheli¹².

A programot bírálók szerint azonban az államnak egy piacgazdaságban nem a gyerekek táboroztatása a feladata, inkább annak csupán jogszabályi és finanszírozási keretrendszerének megalkotása a dolga. Az állam ugyanis – mennyiségében és minőségében egyaránt – egyértelműen kevésbé oldja meg a szünidei gyermekfelügyelet és a táborozás kérdését, mint a civil szervezetek, társadalmi együttműködések, gyermek- és ifjúsági szervezetek, helyi közösségek, önkormányzatok stb. Ráadásul a kiválasztás esetlegesen szociálistól eltérő szempont-rendszere, a táborhelyek rejtett finanszírozása mind lehetnek olyan tényezők,

11 A nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet 33§ (1) bk) pontja szerint a pedagógiai program végrehajtásához kapcsolódó, a minden tanuló számára előírt tananyag megismerését, feldolgozását, a mindennapi testedzést szolgáló, intézményen kívüli kulturális, művészeti, sport- vagy más foglalkozás, kirándulás, erdei iskola az állami iskolákban térítésmentesen biztosított köznevelési közfeladat.

12 Az Erzsébet-táborokban immár évente több mint 100 ezer gyermek vesz részt nem csak belföldről, hanem Kárpátaljáról, Erdélyből, a Felvidékről és Délvidékről egyaránt.

amelyek miközben ténylegesen nem az eredeti célt szolgálják, torzítják a táborhelyek és a táboroztatók piacát.

Hátrányokkal a táborban

Kérdés lehet, hogy mit jelent a táborban a hátrány, lehet-e tábor szervezőként, megvalósítóként csak erre a dimenzióra figyelni egy tábor megtervezésénél? Elegendő-e azt tudni a tábor résztvevőiről, hogy szegény családból érkeznek, vagy azt hogy szocializációs hiányokkal küzdenek? És ha ezt tudjuk, akkor lehet-e erre építeni mindent, a helyszín kiválasztását, a program összeállítását és táborvezető csapat kiválasztását?

Bár a táborokban lehetőség van arra, hogy a hátrányukkal együtt élők számára is biztosítva legyen, hogy a programok és megszerzett élmények fejlesszék a résztvevők szociális kompetenciáját, érzelmi intelligenciáját stb. – s mindezt úgy, hogy ne mondjunk le arról, hogy jól érezzük magunkat – de a tábor nem mindenható, ezeken az egyéni élethelyzeteken nem tud végérvényesen változtatni.

A táborok megtervezésénél fontos szempont, hogy hogyan tudjuk megteremteni azt a környezetet, feltételrendszert, program-összeállítást, amelyben minden résztvevőnek lehetősége nyíljon, hogy:

- Saját jogon tudjon kapcsolatokat kialakítani kortársaikkal és felnőttekkel, akik által a gyerek megtapasztalhatja, hogy nem a szülő az egyetlen, akiben bízni lehet, és megéli azt a képességét, hogy képes kiállni magáért másokkal szemben. Hogyan lehet a táborunk biztonságos terepe a résztvevő saját identitásának kialakulására, melyre a szülőtől távoli tábori környezet nagyon alkalmas terep.
- A résztvevők magabiztosságot szerezzenek a tábor során megélt helyzetek megoldásával.
- A résztvevők olyan helyzeteket éljenek meg, amelyek során nem az a fontos, hogy a gyerek mindenben első legyen, hanem megfelelő mentorálás mellett a gyerekek átélhessenek olyan sikerélményeket, amelyek építik személyiségüket, önbizalmukat.
- Úgy érezhesse a résztvevő, hogy ő irányítja saját életét. Ez a fajta én-hatékonyság érzés azért nagyon fontos, mert ugyanúgy rögződik a gyermekben, mint bármely más emlék, élmény, amelyet a többiekkel együtt szerez. Azok a gyerekek, akiknek megadatik a kompetencia érzése, a későbbiekben is sokkal könnyebben birkóznak meg egy-egy problémával.
- A résztvevő otthon hagyhassa azt a „csomagot”, amelyet egyébként az iskolában cipel. Itt nem számít, hogy ki jó matekból, kinek rossz az énekhangja, vagy kinek vannak tanulási nehézségei. A táborba mindenki tiszta lappal érkezik, és a jó tábor egyenlően kezeli a gyerekeket. Ez lehetővé teszi, hogy a tábor valamelyest ellensúlyozza az iskolában szerzett negatív

visszajelzéseket, és a gyerekek megtapasztalja, hogy nem eredményeiért, hanem önmagáért fogadják el.

- A tábor során a résztvevő megélhesse a közösséghez tartozás érzését. Az egyezményes jelek, énekek és csatakiáltások mind arra szolgálnak, hogy sajátos tábori identitást nyújtsanak a gyermek számára, biztosítsák a kapcsolódási pontokat, és a közösen átélt eseményeket szép emlékké alakítsák.
- Toleranciát tanulhasson a táborozó. Bekerülve egy nagyobb, sok helyről érkezők közösségébe, a gyermek megtapasztalja a sokszínűséget, amely az embereket jellemzi. A jó tábor elfogadásra tanít, miközben nyíltan kezeli a kulturális különbségeket, és segít megismerni egymás gyökereit, ha a gyerekeknek igényük van rá (F.B., 2017).

Mit jelent a kirekesztettség (szociális hátrány) és a szegénység egy táborban?

A következőkben áttekintjük, hogy ha táborvezetőként körültekintően akarunk eljárni és a táborunk során figyelembe szeretnénk venni a résztvevőink egyéni élethelyzetét és törekedni szeretnénk, hogy a fenti lehetőségek számukra is adottak legyenek, mit kell megtennünk, mire kell figyelniünk, akár integrált táborban gondolkozunk, akár speciálisan az egyes hátrányos helyzettel élő csoportból viszünk el a táborunkba gyerekeket, fiatalokat, vagy felnőtteket.

Hátrányos helyzetű csoportnak az előző fejezet esélyegyenlőségi logikája alapján a következő csoportokat határozhatjuk meg:

- Pénztelenség, klasszikus szegénység;
- Családi – és akár iskolai – szocializációs deficit¹³;
- Kirekesztettség a kortárscsoportból;
- Egészségügyi szempontok, fogyatékoság.

Pénztelenség, klasszikus szegénység

Ezen hátrányok rögtön a táborozás felmerülésekor jelentkeznek, már a lehetőség korlátozottságát is jelenthetik. Példát számtalant találunk: a családnak nincs annyi többlet forrása, ami a táborozáshoz – felszerelés, befizetés stb. – szükséges, vagy a családnak odahaza szüksége van a gyerek segítségére a család működtetéséhez – a kistestvér gondozása, állatok őrzése, más munkák stb.). Amennyiben a táboroztatás mégis megoldható, az anyagi és ebből sokszor eredő lelki hátrányok a felszerelések esetén ütköznek ki (ruházat, túracipő, étkezéslet, tisztálkodó készlet stb.). Külön nehézséget jelent a tábori extraszolgáltatásokhoz való hozzáférés korlátozottsága (zsebpénz, különböző fakultatív programok belépőjegyeinek ára stb.). A szociálpszichológia éppen az antiszociális személyiség kialakulásában látja már-már univerzális magyarázó elvként a

¹³ Beleértve a családi kultúra eltérő, néha a gyerekre kifejezetten káros voltát.

„Tantalusz szituációt”¹⁴ (György, 1967), amikor is azt látja a gyerek, hogy „*másnak van valamije, ami neki nincs*”. Ilyen helyzettel az együttlét intenzivitása miatt a táborban még gyakrabban találkozhatni, mint reggel 8-tól 13 óráig az iskolai padok közt ülve.

A klasszikus szegénységgel küzdők esetében a jobb táplálkozás, olykor komfort és – bizonyos korlátokkal – a középosztálybeli minták átvétele miatt is fontos a táborozás.

Családi – és akár iskolai – szocializációs deficit

A szocio-kulturális hátrányok közül elsőként említendő a mindennapi rutinok kapcsán jelentkező hátrányok, amelyek leginkább az étkezések és az „intim-szféra” működtetésében megmutatkozó eltérésekben nyilvánulnak meg (tisztálkodási, higiéniai szokások stb.). Különös szituációkat – sokszor deviáns helyzeteket – eredményeznek a „szeretetlen” résztvevők, akiknek szerencsésebb esetben ezen hiányuk odaadással, törődéssel, odafordulással kompenzálható, régebbi, beágyazottabb elidegenedés esetén csak hosszabb segítői támogatás vezethet célra. Ez a deviancia domesztikálása.

Ezek a hátrányok jelentkezhetnek a komfortzónából kilépés okán jelentkező fokozott bizonytalanságban, vagy éppen ennek túlkompenzálásában, illetve a kortársak közti konfliktusok kiéleződése esetén mutatkozó járatlanságban, illetve kulturális különbségekből adódó viselkedési eltérésekben, különböző fegyelmeltségi-önfegyelmelési küszöbökben.

E hátrányok szociális segítséssel, végiggondolt előkészítéssel, a társak szociális felelősségének felkeltésével, a tábori alkalmi kiscsoportok intenzív megbízatási rendszerével oldhatóak. Fordítva is fogalmazhatunk: a tábori éjszaka sötétjében, az életfeltételek egymásra utalt megteremtésében, a mindenkinek egyformán új társaskapcsolati háló kialakításának szükségében akár kívül is maradhatnak a társadalmi különbségek.

A szocializációs problémákkal küzdők esetében az élmények gazdagítása, az eltérő szocializációs minták, a megtanulandó együttélési szerepek lehetnek a tábor „nyereségei”.

Kirekesztettség a kortárscsoportból

Bár a kortárscsoport tekintetében nincs eleve elrendelt hierarchia vagy rangsor, a csoporton belül kialakulnak szerepek és sorrendiségek. A tábori csoport sem homogén, abban belső kötődések, rokon- és ellenszenvek is megjelennek, lesznek vezéregyéniségek, betagozódók, peremhelyzetűek (s még erősebben jelentkezhet ez, ha a csoport tagjai már korábban is kapcsolatban voltak egymással). A peremhelyzet önmagában nem kritikus, amennyiben az az egyént nem zavarja és amennyiben a szituáció nem kényszer révén jött létre (pl.: kiközösítés). Maga

14 A büntetését töltő Tantalusz kínja is azért volt oly nagy, mert a környezetében mindenki ihatott, csak ő volt megfosztva.

az elutasítás sem feltétlen katasztrófa, ha ideiglenes, ha viszont hosszú időn át tart, az károsan hat a résztvevő kapcsolataira, személyiségére: az állandó elutasítottság patológiás hatású. Ráadásul az elutasítottság esetében erős lehet a hajtóerő antiszociális csoport formálódására, amelyben ez az elutasítottság megszűnik. A deviánsnak nevezett ifjúsági csoportokban tehát ugyanúgy megvan az elfogadás iránti igény, a valahova tartozás szükséglete, csak vélhetőleg ezt megelőzi egy tartós másik csoportbéli kudarc.

Táboroztatók bevált eszköze, hogy a kirekesztett, de sokszor akár a peremhelyzetű résztvevő olyan feladatot, szerepet kap, ahol előnyös szerepben tűnhet fel, erősségeire mutatkozik szükség (pl. testi ügyesség, kommunikációs intelligencia a piacon élelmiszer beszerzésnél) vagy valami korlátozott erőforráshoz jut (pl.: ő oszthat jutalmakat, versenybíró lehet) így módosulhat csoportbeli helyzete és oldódhat a kirekesztettsége is¹⁵. Úgy is fogalmazhatjuk, hogy ez esetben a vezetők támaszkodnak az egyén azon erősségeire, tulajdonságaira, képességeire, amelyeket az iskola vagy a kortárscsoport nem „favorizált, vagy akár észre sem vett.”

Egészségügyi szempontok, fogyatékoság¹⁶

A fogyatékoság, a tartós betegség, a speciális étkezési igények stb. olyan tényezők, amelyek stigmatizálhatják a táborozót, hiszen az ő jelenléte sok szempontból másmilyen lesz, mint a többieké és az alaphelyzet nem is változik a táborozás alatt.

A stigmatizáció csökkenthető, talán el is kerülhető, ha az egyéni bánásmód nem kiváltsággént, hanem a tábor inkluzív szemléteiben jelentkezik, az ilyen jellegű apró segítségek, az egészségügyi problémával rendelkező fiatal másságát is csökkentik, hiszen így nem ő lesz az egyetlen olyan személy a táborban, aki egyéni bánásmódban részesül. A legtöbb esetben a táboroztatók már a tábor előtt értesülnek az ilyen, külön figyelmet igénylő helyzetekről, tehát esélyük lehet felkészülni rá. Ez a felkészülés megnyilvánulhat speciális segítségnyújtásban (felnőtt mentor kijelölésével például asztmaproblémák esetében; speciális étkezéssel, diétával ételallergia esetén), speciális eszközök használatában (pl. kerekesszék, karúszó a strandon), egyéni időbeosztás bevezetésében vagy érzékenyítéssel (pl. rendszeres infundálás vagy kerekesszék használat esetén) abból a célból, hogy a lehető legkevésbé legyen az adott résztvevő korlátozott a táborban és annak programjain történő részvételben.

Fontos, hogy ne tekintsük tabunak a problémát, nyílt, de nem indiszkrét módon beszéljük azt meg a tábor keretezésekor. A többi résztvevőt megtanítani együtt játszani pl. egy mozgássérült táborozó társukkal, szép lehetőség az inkluzív táborszervezésre, ami egyszerre támogat és befogad minden résztvevőt és segíti a beilleszkedést és a beillesztést is.

15 Kétségtelen, hogy ez nem valós kötődést alakít ki, pusztán szerepkapcsolatokat eredményez, de így legalább megnyílik a lehetőség, hogy a szerepkapcsolatból személyes kapcsolat legyen.

16 Köszönet illeti Schmidt Richárdot a szempontrendszer megfogalmazásáért.

További szempontok

Ezek a hátrányos helyzetű csoportokon felül érdemes még figyelembe venniük esélyegyenlőségi szempontként a résztvevők nemét, nemzetiségét, életkorát, vagy akár vallási hovatartozását, szexuális orientációját is. Mindezt úgy, hogy ezek ne egy újabb bélyeget jelentsenek a résztvevőknek, hanem sokkal inkább a felkészülés és megvalósítás körülményeit erősítse. Így nélkülözhetetlen azon szempontok átgondolása, amely kapcsán valóban élményként élhetik és élhetjük meg magát a táborozást:

- Mi kell ahhoz, hogy mi magabiztosan tudjuk együttműködni a résztvevőinkkel?
- Milyen információkra van szükségünk tőlük?
- Hogyan kommunikálunk a táborról előzetesen és közben a résztvevőkkel és a szüleikkel/gondviselőikkel?
- Mi alapján dől el, hogy ki jön a táborba?
- Ismerjük-e a környezetet ahova a táborozókkal érkezünk?

A táborhely ismerete elkerülhetetlen, a programlehetőségek összeállítása mellett fontos tudni a tábor megközelíthetőségét, azt, hogy hogyan lehet a táboron belül közlekedni, mennyire akadálymentesített és itt nem csak a mozgáskorlátozottak részére kialakított akadálymentesítés az egyetlen szempont. Az is fontos, hogy milyen a tábor szoba elosztása, milyen a vizesblokk elrendezése, kialakítása, szimpla vagy emeletes ágyakon van-e az elhelyezés, a táborvezetői szállás mennyire van közel a táborozókéhoz. A környezet ismerete fontos, hogy tudjuk milyen komfortot ad a tábor, mennyire tud intim teret biztosítani azoknak a résztvevők. Nekik szükségük van rá, mennyire élhető és használható a résztvevőknek, vagy éppen mennyire mozdít ki a komfortzónánkból.

Az is elkerülhetetlen, hogy ezekről a kérdésekről kommunikálni tudjunk a táborunk résztvevőivel és adott esetben szüleikkel is. Sőt, ugyanilyen fontos az is, hogy kialakítsuk azokat a helyzeteket, ahol ők kezdeményezhetnek velünk eszmecsere: fel tudják tenni a kérdéseiket, kimondhassák félelmeiket, bizonytalanságukat.

17 A figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) olyan figyelemzavar, amelyet hiperaktivitás, feledékenység és gyenge impulzuskontroll kísérhet.

Ilyen volt Marci esete is, Marci egy nyári kalandtáborba jelentkezett, jelentkezési lapján a szülő jelezte a jelentkezési lap egészségügyi megjegyzések rovatában az ADHD-t¹⁷ mint speciális nevelési igényt. Ezt látva az összeszokott táborvezetői páros egyik tagja, jelezte, hogy Ő bizonytalannak érzi magát, nem rendelkezik felkészültséggel az ADHD-s gyerekekkel történő munkában. Ekkor dilemmaként felmerült az is, hogy Marci tábori részvételét el lehet-e utasítani. Végül az a közös döntés született, hogy ez alapján az egy információ alapján nem kerül elutasításra Marci.

Ugyanis a tábori tájékoztatóban nem szerepelt, hogy ez kizáró feltétel lenne, a szervezők nem is igazán tartották az esetleges ilyen eljárást méltányosnak. Emellett egy munkatárs bizonytalansága nem tűnt elegendő oknak arra, hogy valaki elessen a tábor, az élményszerzés lehetőségétől, bár előkerült szempontként, hogy hogyan lehetséges megadni a kollégának a biztonságot, a felkészültséget a Marcival történő együttműködésre.

Az a döntés született, hogy megismerkednek Marcival és a szülővel, erre a tábori előtalálkozók és a szülői értekezlet adott is lehetőséget. A szülői értekezleten a szülő maga is kérte a külön konzultációt Marciról, kiderült, hogy Ő is bizonytalansággal érkezett az alkalomra, többször kapott elutasítást már Marci állapota miatt. A szülő azt is jelezte, hogy a nyári időszakban, így a táborban sem várja el a gyermekétől, hogy szedje az ADHD kezelésére felírt gyógyszereit. A táborvezető csapat részéről nyíltan vállalt lett, hogy nincs napi rutinunk ADHD-s gyerekekkel történő együttműködésben. Táborvezetők kérésként fogalmazták meg, hogy ha olyan szituáció adódik a táborban, amit nem tudnak megoldani Marcival kapcsolatban, akkor legyen lehetőség a szülővel való konzultációra, hiszen nekik van a legtöbb tapasztalatuk saját gyermekükkel kapcsolatban. A két oldal nyitottságának eredményeként a találkozások során a végső közös döntésük az lett (táborvezetők, szülők, Marci), hogy Marci mehet a táborba.

Integráció vagy szegregáció

Minden aggály ellenére igazán hatékonyan, tartós tanulási eredményekkel kecsegtetőnek az integrált táboroztatást tartjuk. Ugyanakkor az integrációt nem „rideg integrációként” fogjuk fel, nem pusztán a „gyerekbanda összeeresztéseként”, hanem érzelmi és fizikai „akadálymentesítéssel”, pedagógiai fékek és el-lensúlyok beiktatásával¹⁸.

¹⁸ Ennek elmaradásáról a Fekete pedagógiáról (Lőrincz, 2018) szóló fejezet a kötetben bőséges riasztó példákkal bír.

Az integrált táboroztatás ugyanis segít:

- A „hazán belüli multikulturalizmus” élményszerű meg tapasztalásában, különböző viselkedési minták megismerésében, elsajátításában.
- Az új társashelyzetekben fellelhető új kapcsolatok, érzelmi kötődések megtanulásában, új barátságok, akár szerelmek létrejöttében, idősebb mentorral kialakuló biztonságteremtő kapcsolatban és így az iskolai hospitalizációból való kiszakadásban.
- Szerencsés esetben a stabil, egészséges táplálkozás biztosíthatásában, illetve új, sokszor az otthoninál egészségesebb táplálékfajták, táplálkozási szokások megismerésében.
- Sokszor az otthoninál igényesebb életviszonyok kialakításában.

Mindazonáltal nem tagadjuk, hogy bizonyos esetekben indokolt a szegregáció. A „Bátor táborok” metodikai tapasztalatai a sorsközösség személyiségépítő erejéről tanúskodnak. A Chance program gazdája egzotikus távoli vidékekre kalauzolja a rábízott deviáns gyerekeket, s nem egyszerűen a nomadizálás, hanem egyenesen a „robinzonád” élménypedagógiai eszközrendszerével segíti őket személyiségük rendezésében (Kiss, 2013). Hasonló bentlakásos telepekkel kísérletezett a lengyel Marek Kotansky, a drogról való leszoktatás programjával (Kotansky, 1995). S amerikai tapasztalataiból tudjuk, hogy fiatalok fogvartottak szocializálásában alkalmazzák sikerrel a hegyipatakok közös meghódítását követelő raftingolást (Ruzsonyi, 2003).

Hátrányból előny

A közös élet feltételeinek közös biztosítása olyan képességeket igényel, amelyekben megjelenhetnek a hátrányos helyzetből érkezők előnyei, a gyakorlatiasság, takarékoskodás a beszerzésben, az építés-szerelés-konstruálás tapasztalata, a kreatív eszköz és anyagfelhasználás stb. Ehhez különösen fontos, hogy a résztvevők teljes személyiségére figyeljünk, nem csak a hátrányos helyzet alapján közelítsünk hozzájuk. Sokszor a hátrányos helyzetű résztvevő egyben maga a tehetségigéret is. Ugyancsak lényeges, hogy sok kooperatív helyzetet teremtsünk, amikor a résztvevőknek együtt kell működniük, közösen kell létrehozniuk valamit, s emellett olyan helyzeteket teremtsünk, ahol visszajelzést, főként pozitív visszacsatolást adhatnak egymásnak. Nem szabad elfelejteni a közös szabad játék fontosságát, így nem csak az étkezések és kulturális programok lesznek a tábor közös együtt töltött eseményei. Kiemelendő, hogy a résztvevők megismerése után a tábori életben meglévő közös feladatok elosztásában építeni kell az egyéni képességekre a programok kialakítása során. Kétségtelen, hogy ehhez – animált folyamatokon keresztül – reggeltől akár késő estig jelen kell legyünk a tábor résztvevői között.

A folyamatosan változtatott páros, kiscsoportos, nagycsoportos helyzetekben lehetőségük lesz a résztvevőknek egymást megismerni, új kapcsolatokat teremteni, irányítani a körülöttük kialakuló helyzeteket, és közben megmutathatják egymásnak, a csoportnak az egyéni sajátosságukat, erősségüket. Csoportformáló helyzetek lehetnek a sportok, a játékok, a felelősségi rendszer, a tematikus napi feladat csoportok stb. Ezekben a kiscsoportokban mindenki megmutathatja az erősségét, attól függetlenül, hogy milyen háttérrel érkezett. Lehet valakiből a legjobb csapatjátékos, a legjobb rendszerező és feladatmegoldó, kiderülhet valakiről, hogy nagyon ügyesen főz, vagy ő a legbátrabb az éjszakai bátorságpróbán. Ilyen környezetben kialakulhatnak olyan programok, helyzetek, amelyek eltüntetik az érkezők hátrányait és mindeközben a táborunkat értékesebbé, gazdagabbá tehetik. Hát még ha a táborba érkezett résztvevő is részesévé válhat a programok alakításának!

Így fordult elő, hogy integrált táborban a vak fiatal lehet egy állomás játékeztetője az akadályversenyen, a feladatot ő állította össze, ahol a többiek feladata a bekötött szemmel való feladat megoldás lett.

Ugyancsak egy integrált tábori csoportban lett a spontán alakult patakban fürdés a legkedveltebb tábori közösségi tevékenység, amit a ruhájukat kevésbé féltő szegényebb családból érkező gyerekek kezdeményeztek, majd amihez a csoport és a táborvezetők is csatlakoztak.

Egy másik programon a szociálisan kevésbé aktív lány a kenyérlángos dagasztásával írta be magát a tábori tündérek listájára.

Az is megtörtént már, hogy a tábor végére mindenki megtanult, vagy legalábbis megpróbálkozott a lábbal írással és rajzolással, a foglalkozásokat a lábával író mozgásában korlátozott fiatal vezette.

A táborútzi körüli beszélgetés lehet része a nap lezárásának, ahol a szocializációs hiányokkal küzdő fiatal is épp úgy kaphat és adhat a csoportnak pozitív visszajelzéseket.

Megérthető és életközeli lehet, hogy az ételallergia az nem csak egy hóbort, hanem olyan fontos tényező az életében, ami befolyásolja a mindennapi választásokat és döntéseket.

Lehet mozgáskorlátozottként is táncolni, számháborúzni, kimozdulni és közösségi játékokat játszani, kipróbálni olyan helyzeteket, amit otthon az olykor túlféltő család nem tud megengedni, és része lenni olyan közösségnek, amiben nem csak mozgáskorlátozott fiatalok vannak.

Izgalmas látni, amikor a szegény családból érkező fiatalok a tábor idején olyan eszközöket próbálhatnak ki, amire otthon nincs lehetőségük és csodálatos fényképeket készítenek, videót vágnak, hangot rögzítenek.

Az olvasni alig tudó, tanulási nehézséggel küzdő fiatal pedig freestyle-ban rappeli el a tábor mindennapjait, amiből végül a tábori induló lesz.

Újra otthon

A tábor valóban csak egy időre tud más ritmust, lendületet, lehetőséget adni a résztvevőknek, de az ott létrejövő kapcsolatok, élmények nem vesznek el. A táborozás *utánja*, az élmények feldolgozása a beszámolók, a táborban szerzett tapasztalatok, sikerek elismerése, még inkább felhasználása az „otthoni” iskolai, gyermekszervezeti, családi tevékenységben is megmutatkozik. Egy tábor utóélete – mint ahogy a tábor is – lehetőséget teremthet arra, hogy valaki tágabb képet kapjon a világról, valamint arra is, hogy a világ is tágabb fókusszal tekinthessen rá és ne csak a kapcsolatunkat indító hátrányos helyzet legyen a meghatározó.

Ezen túlmenően táborunk lehet egy hosszú távú nevelési és fejlesztési koncepció része, azaz beépülhet egy iskola, egy ifjúsági közösség, ifjúsági szolgáltató (ifjúsági iroda, közösségi tér) koncepciójába. Ismerünk középiskolát, aki táborral indítja a 9. évfolyam ismerkedését, ami megadja az első benyomásokat, oldja az ismerkedés feszültségét, elindítja a közös szabályalkotást és a csapatépítést. De a leglényegesebb, hogy az élmények, emlékek, minták egyszer csak mennyiségből minőséggé lépnek elő, a puzzledarabok összeállnak egységes képpé.

A táborozás színtere nélkülözhetetlen szocializációs feladatok egyedi teljesítésére képes, s különösen gazdagító hatása van a szociálisan hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esetében, hiszen emancipáló élmények sokaságának lehetőségét tudja biztosítani. Ez megerősíti azon korábbi „rejtett” hipotéziseinket, hogy „jó táborba” történő eljutást mindenkinek szükséges lenne biztosítani, hogy a táborozás osztársadalmi érdek és, hogy a társadalmi felelősségvállalás, szolidaritás a táborozásügyben is értelmes felvetés¹⁹.

Hivatkozások

Aszlányi Károly (2011): *Kalandos vakáció; Az Északi Park felfedezése*, Cicero, Budapest

Bernstein, Basil (1996): *Nyelvi szocializáció és oktathatóság* in Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs

Bíró Endre (2008): *Ifjúság és jog*, in Nagy Ádám. (szerk): *Ifjúságsegítés – probléma vagy lehetőség az ifjúság? Palócvilág-Új Mandátum-Belvedere*, Szeged-Budapest

Bourdieu, Pierre (1996): *Az oktatási rendszer ideologikus funkciója* in Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs

¹⁹ Ugyanakkor igencsak megoszlanak a vélemények azon kormányzati tervek tekintetében, amelyek a táboroztatás kötelezővé tételét tervezik. Bár a szociális szempontok felől nézve ez akár lehetne kedvező hatású is, összességében a táborozás mint önkéntes tevékenység (Nagy, 2018) lényegi tartalmát lúgozná ki az elképzelés, erős fekete pedagógiai félelmeket váltva valóra.

- Csanádi Gábor - Ladányi János - Gerő Zsuzsa (1978): Az általános iskolai rendszer belső rétegződése és a kisegítő iskolák. Valóság 6 szám
- Csehov Anton Pavlovics (1984): *Vanya*. In. uő: Gyerekek, kutyák, farkasok. Kárpáti-Móra. Uzgorod
- Csőregi Éva (1978): *Lakótelepi iskolások*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Dickens, Charles (1980): *Copperfield David*, Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest
- Dickens, Charles. (2009): *Twist Olivér*, Holnap Kiadó, Budapest
- F.B. Eszter (2017): *A táborozás csodája: 6 előny, amelyért érdemes elengednünk gyermekünk kezét!*, https://7koznapiblog.hu/2017/07/18/a-taborozas-csodaja_6-elony_amelyekert-erdemes-elengednunk-gyermekunk-kezet/, letöltve: 2018. 09. 12.
- Ferge Zsuzsa (1984): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*, Akadémiai Kiadó Budapest
- Ferge Zsuzsa (2000): *Elszabaduló egyenlőtlenségek*, Hilscher Rezső Alapítvány, Budapest
- Fülöp Márta (1997): *Versengés az iskolában*, in: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Gazsó Ferenc (1999): *Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer*, in Meleg Csilla (szerk.) Iskola és társadalom II., mek.oszk.hu/01900/01945/01945.rtf, letöltve: 2018. 09. 13.
- György Júlia (1967): *Az antiszociális személyiség*. Medicina. Budapest,
- Illyés Gyula (1939): *Lélek és kenyér*, Nyugat, Budapest
- Kiss Anna (2013): *A Nagy Utazás, avagy élményterápia Srí Lankán*, <https://jogaszvilag.hu/életmod/a-nagy-utazas-avagy-elmenyterapia-sri-lankan/>, letöltve: 2018. 09. 12.
- Kiss Lajos (1981): *Szegény emberek élete*, Gondolat, Budapest
- Korczak Janus (1910): *Moški, Joski i Srule*, Centnerswer i Spółka, Warsaw
- Korczak, Janus (1911): *Józki, Jaški i Franki*, Centnerswer i Spółka, Warsaw
- Kosztercicz József (1924): *A cserkész tábor színpada*, Budapest
- Kotansky, Marek. (1995): *Eladtam magam az embereknek*, Magánkiadás, Budapest
- Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet, egy oktatásiügyi probléma társadalmi vetületei*, Tankönyvkiadó, Budapest <http://mek.oszk.hu/11200/11279/11279.pdf>, letöltve: 2018. 09. 02.
- Loránd Ferenc (1976): *A Kertész utcaiak*, Gondolat, Budapest
- Loránd Ferenc (2002): *Az „ún” hátrányos helyzet fogalmáról és kezeléséről a közoktatásban*. In. Loránd Ferenc (szerk.): Értékek és generációk. OKKER. Budapest.
- Lőrincz, Andrea (2018): *Kérlek vigyetek haza! – fekete pedagógia a táborokban*, in Nagy Ádám (szerk.): A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szo-

- ciológiája és kulturális antropológiája, Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Kecskemét-Budapest
- Makai Éva (2000): *Szétszakadt és meg nem font hálók. Iskolai gyermekvédelem a '90-es években*. Okker, Budapest
- Molnár Ferenc (2006): *Pál utcai Fiúk*. Móra kiadó, Budapest
- Móra Ferenc (1991): *A Csaló*. Ion Creanga Könyvkiadó, Bukarest
- Móra Ferenc (1993): *Kincskereső Kisködmön*. Editorg Budapest
- Móra Ferenc: *Kuckó király*, <http://mek.oszk.hu/00900/00973/00973.htm#58>, letöltve: 2018. 09. 02.
- Nagy Ádám (2018): *A táborozás értelmezési kerete és a táborozáspedagógia mint neveléstudományi diszciplína* In: Nagy Ádám (szerk.) *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*, Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Kecskemét
- Nagy Ádám – Bodor Tamás – Domokos Tamás – Schád László (2014): *Ifjúságügy*, ISZT Alapítvány, Budapest
- Nemes Lipót (1913): *A kültelki gyermekek élete és jövője. Budapest, VI. ker. Angyalföldön gyűjtött adatok alapján*. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, füzetek 9. Budapest
- Nyekraszov, Nyikolaj Alekszejevics (1950): *Gyerekek sírása a gyárban*. In. uő. Válogatott költeményei. Franklin, Budapest
- Pólya Zoltán, Kereszty Zsuzsa (2002): *Csenyéte Antológia*, Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Csenyéte-Budapest
- Ransome, Arthur (2010): *Fecskék és fruskák*, Cicero, Budapest
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya, Mészáros György (2011): *Az adaptív elfogadó iskola koncepciója*. OFI, Budapest
- Ruzsonyi Péter (2003): *A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés új irányzatai*, Budapest: Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (BVOP), Budapest
- Somody Bernadette (2009): *Az ifjúsági tevékenységek jogi keretei* in Nagy Ádám (szerk.): *Ifjúságügy, ifjúsági munka, ifjúsági szakma*, Palócvilág- Új Mandátum, Budapest
- Speyer, Wilhelm (1957): *Gimnazisták*, Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest
- Speyer, Wilhelm (1958): *Hatodik osztály*, Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest
- Trencsényi László (2018): *A macskakő sípjainak hangolása*. *Educatio* 2018 ősz (kiadás alatt)
- Trencsényi László (1997): *Autonómia és/vagy transzmisszió? A MPT 1967-es újjáalakulásának tanulságai*. In. Trencsényi László (szerk.): *40 éves a Magyar Pedagógiai Társaság*, Apáczai Kiadó Budapest

A komfortzónán is túl – a táborozás élménypedagógiai megközelítésben

Bevezető

Kb. 10 éves voltam, amikor életemben először táborozni indulhattam. Közösségi ember voltam, nyüzsögtem az osztályomban, az iskolakezdéstől kezdve őrsvezető voltam és felelősnek éreztem magam a csapatomért. A 4. osztály második felére szinte csak arról szólt, hogy nyáron elmehessek a balatonvilágosi csapattáborba. Nehéz leírni, hogy milyen izgalommal vártam a tábort, érveltem a szüleimnek, hogy elengedjenek és mikor végül beleegyeztek, nagy lendülettel vetettem bele magam a készülődésbe. Önálló gyerek voltam, és mivel az iskolában megszoktam, hogy a közösség középpontjában vagyok és felelősséget érzek a társaimért is, emlékszem, hogy a többieket is igyekeztem rábeszélni, hogy jöjjenek ők is. Úgy képzeltem, hogy a tábor valami az iskolai és iskolaidő utáni szabadjátékainkhoz nagyon hasonlóról fog szólni: együtt vagyunk és jó játékokat találunk ki magunknak, miközben megszervezzük a napjainkat. Mondhatjuk, hogy helyismeretem is volt, hiszen minden évben két hetet a Balatonnál nyaraltam a szüleimmel a vállalati üdülőben.

Végül elérkezett az indulás napja, vonattal megérkeztünk a táborba, és berendezkedtünk a sátrainkban. Megvolt a tábornyitó és a vacsora is, sőt az esti program is vidáman lezajlott. Eddig semmi probléma, imádom a tábort. Aztán eljött a lefekvés ideje és vele együtt érkezett meg hidegzuhanyként az ismeretlen környezet hatása. Nevezetesen, hogy a sátor hátsó falánál álló vaságyon kellett lefeküdnöm, ami pont a legközelebb esett a tábor kerítéséhez és így a vasúti sínekhez is. És ekkor kezdtek rettenetesen hiányozni a szüleim, az esti rutin és a jól megszokott szobánk, ahol az öcsémmel mindig megbeszéltük a sötétben, hogy szellemek bizony nincsenek. Innentől kezdve csak arra tudtam koncentrálni, hogy este, amikor jön a takaródó, hogy fogom átvészelni az éjszakát gyakorlatilag a gyalogút mellett fekvé, amitől csak egy sátorlap és egy drótkerítés választ el.

A táborozást ettől függetlenül megkedveltem, de életem első táboráról az az egy emlékem maradt, ahogy begubózva, dermedten fekszem az ágyon és hallgatom az úton botorkáló részek hangját.

Joggal kérdezheti az olvasó, hogy mit keres egy ilyen szubjektív történet egy elméleti írás elején. A fent leírtakkal tanulmányunk alaptézisét illusztráljuk, nevezetesen azt, hogy a tábor önmagában egy kitett helyzet, a komfortzónából való

kilépés a táborozó számára még abban az esetben is, ha kognitív szinten teljesen tudatosan és felkészülten megy bele a helyzetbe. Amellett érvelünk, hogy ez a kitett helyzet, illetve a tábor mint közeg az alapvető szociálpszichológiai folyamatokat katalizálja, így azok koncentráltan zajlanak le, a tábor időtartamától függetlenül. Fő állításunk, hogy az említett folyamatok mindenképpen végbemennek, akár tudomást vesz róluk és tudatos nevelési helyzetként használja azokat a táboroztató, akár nem. Az élménypedagógia alapvető elméleti keretének ismerete és annak összevetése a szociálpszichológia alapvetéseivel segíti annak a megértését, hogy a táborozás hogyan válhat a pedagógia egy speciális ágává, amely természetesen, mint sajátos szocializációs közegben zajló, komplex fejlesztő tevékenység több szakmához is köthető.

Írásunkban először magyarázatot adunk arra, hogy mit értünk a tábor, mint komfortzónából való kilépés alatt, illetve hogyan tekintjük a tábor egészét és az ott megélt mindennapi helyzeteket „élménynek”, azaz a tapasztalás alapjának, és ezen keresztül a szocializációs folyamat közegének. A novíciák számára röviden áttekintjük a vonatkozó szociálpszichológiai elméleteket, többek között Kurt Lewin alapmunkáit, a mezőelméletet és a változás modelljét, valamint a csoportdinamikát, a csoport-szerepeket, és a vezetési stílusokat. Közben folyamatosan reflektálunk arra, hogy ezek az elméletek hogyan érvényesülnek a táborozás során. Ezt követően bemutatjuk az élménypedagógia meghatározó elméleteit, úgymint a tapasztalati tanulási ciklust és a komfortzóna elméletet. Végezetül az összegzésben kísérletet teszünk arra, hogy a két terület, azaz a szociálpszichológia és az élménypedagógia alapvetéseit a tábor közegében vizsgáljuk és kölcsönhatásait katalogizáljuk. Ugyanakkor a gyakorlati alkalmazhatóság céljából néhány ajánlást is megfogalmazunk a gyakorló táboroztatók számára.

Fogalmi tisztázás: komfortzóna – tábor – élmény

A tábor, mint a komfortzónából való kilépés

A táborban eltöltött idő egy másik életdimenzió. Új környezettel találja magát szemben az ember. A megszokott rutinok nem érvényesülhetnek tovább. Legalábbis a tábor ideje alatt csak részben, ami a felkelést, az étkezést, a megszokott napszakok interakcióját illeti. Nem jön szembe velünk a megszokott arc a kapuban, nem hallani a járművek állandó bűgását. Egy új valósággal találjuk szemben magunkat. Az általunk tárgyalt táborkörülmények meghatározása elsősorban a megszokott városi, települési milióból való kiemeléssel alapul. A villamosok csengetése helyett a madarak csicssergése színesíti az új képet. A megtanult szabályok, amiket követünk, csak részben alkalmasak arra, hogy meghatározzák viselkedésünket. Új valóság teremődik meg. Azonban érvényesek a már megtapasztalt élmények hatásai. Hiszen abban már tudjuk, kik vagyunk, kik nem, hogy mi az, amire képesek vagyunk és mire nem. *„Valóságérzet birtokában az ember el tudja dönteni, hogy az időben és térben mi van, mi nincs,*

mi lehetséges és mi lehetetlen. A valóságról alkotott kép szerves része az összefüggésekre vonatkozó tudás, mely elméletként működve kitágíthatja a tapasztalat horizontját, az élményre a megértés hálóját vetheti.” (Csepeli, 2001: 32). Ez a valóságérzet a táborokban is megjelenik, és szerves részét képezi a fejlődésnek, tanulásnak, interakciók értelmezésének és megítélésének. Tehát a megváltozott környezet a tábor helyszíne, ami már eszköze a tanulási helyzetek és szociális készségfejlesztési gyakorlatok megvalósításának. Ezáltal a környezettel létrejött kapcsolat befolyással van a viselkedésre, a kapcsolatok megteremtésére, a helyzetek és interakciók értelmezésére.

A kötet első fejezete (Nagy, 2018) kísérletet tesz a tábor definíciójának megalkotására és a tábort az otthoni környezetből több napra való teljes kiszakadésként értelmezi, azaz a napközis tábort pedagógiai szempontból nem tekinti tábornak. Tudnunk kell azonban, hogy a csoportdinamika érvényesül akár az „ottalvós”, akár a napközis eseményeken, sőt ez jelentkezik az ott eltöltött napok számától függetlenül is.

Lényeges azonban, hogy a táborban töltött idő hosszától és megszakításaitól függően a folyamatok intenzitása másképp alakul. A napközis programok esetében a tábor által generált új tapasztalásokra való reflexió legtöbbször más közegben történik meg. Azzal, hogy a gyerek a nap végén hazamegy és a megszokott környezetében tölti az idejét, az élmények feldolgozását eltávolítjuk a megélésük közegétől, amivel a szociális tanulás maximalizálásának lehetősége csökken. Az esetek többségében a táborozó magára marad azzal, hogy az őt ért hatásokat feldolgozza és a tanulási folyamat kontrollálatlanul megy végbe. Bár sok szempontból ez korlátokat jelent, a tapasztalati tanulás szempontjából a jelenség nem okoz problémát, inkább abban az esetben van kiemelkedő jelentősége, ha a gyerek az őt ért negatív hatások feldolgozásával marad egyedül, amelyre viszont különösen ügyelni kell (Lőrincz, 2018).

Az is természetes, hogy a táborban vannak résztvevők, segítők, vezetők, személyzet stb. Ők mind az új környezettel járnak együtt, amivel valamilyen viszonyrendszerben találja magát a táborozó gyerek, felnőtt. Az interakciók e téren is befolyásolják azt, hogy miként gondolkodik magáról és a környezetéről a táborozó. A már címben is említett komfortzónából történő kiséttetés már akkor megtörténik, mikor megérkezik a táborba, vagy még azelőtt, amikor felszáll a buszra. A komfortzónából való kilépés viselkedésmódosító hatása függ a Lewin írásaiból már megismert előzetes tapasztalástól is, mivel a tapasztalatok és tanulások felidézése segíti az új helyzetekben való működést, helytállást, és az identitás megtalálását.

A tábori közegbe való belépés több területen (új fizikai és társas környezet, új értelmezési keret) mozdítja ki az egyént a komfortzónájából, vagyis helyezi őt olyan helyzetbe, ahol az általa addig használt működési mechanizmusok nem, vagy csak korlátozottan eredményesek. Igaz ez a normál szocializációs fejlődést bejárt táborozókra is. Az ő esetükben a táborozással járó kihívási szint jóval

kezelhetőbb, de kétségtelenül náluk is érvényesül a tanulási zóna felé való eltolódás.

Az élmény

A tábor alatt átélhető élmények a legtöbbször számára egészen jól értelmezhető fogalom. Írásunkban azonban kiterjesztjük az élmény fogalmát és két szinten értelmezzük azt a tábori pedagógia vonatkozásában. Az első a hétköznapi ember számára is egyértelmű, a tábor ideje alatt program(elem)ként megjelenő foglalkozások, mint pl. vetélkedő, sportolás, kirándulás, strandolás, lovaglás, számháború, kézműveskedés stb. Azon tevékenységek összessége, amelyek a táborozó mindennapi életében nem, vagy legfeljebb esetlegesen jelennek meg. Az élmény másik szintje a tábori közegben megélt mindennapi létezéshez kapcsolódó tevékenységek, úgymint alvás, étkezés, tisztálkodás, én idő, pihenés stb. Ez utóbbi pedagógiai szempontból kevésbé nyilvánvaló, mint élmény, ugyanakkor a szociálpszichológiai folyamatok szempontjából meghatározó lehet. Ennek megfelelően írásunkban az élmény mindkét szintjén érvényesülő folyamatokat vizsgáljuk, amelyek bár hasonlóak –a pedagógiai tudatosság mértékének függvényében– meglehetősen eltérő hatásuk lehet.

A vonatkozó szociálpszichológiai elméletek tábori alkalmazása

Az egyén és környezete interakciója

Bármely csoportban lezajló folyamatok, a mi esetünkben a tábori körülmények adta lehetőségek folyamatai, mind a csoporton belüli munkát határozzák meg. Az élménypedagógia – nem rejtve – azon dolgozik, hogy a szociálpszichológiai elméletekre és kutatások eredményeire építve fejlődést generáljon a csoportban és annak résztvevőiben mind önmagukban, mind egymással ápolt kapcsolataikban. Az egyén folyamatos interakcióban áll a környezetével, verbális és non-verbális módon is, amely alakítja az észlelést, a csoporton belüli szerepek tisztázását, az attitűdök és értékek formálódását. A táborozó viselkedését befolyásolja a motivációs feszültség: részese akar-e lenni az új közös élménynek vagy sem; a szociális tanulás: minták követése, utánzás, kísérletezés saját magával.

Lewin mezőelmélete nyújthat a táboroztató szakember számára támpontot annak megértésében, hogy az előbb felsorolt társas hatások és belső folyamatok miként hatnak az egyén viselkedésére. A belső folyamatok a környezettel való interakciók és az egyén saját szükségletei által fogalmazódnak meg. A mező-elmélet segít ennek az értelmezésnek a csoportos körülményekre vetíteni. Az új szerep- és értékkonfliktusok megélése eredményeképpen feltárul az egyén előtt egy új kép magáról, képességeiről, társas viselkedéséről és a stratégiai működéséről, melyek hatást gyakorolnak a későbbi magatartására és együttműködésére a környezetével.

Lewin a mezőelméletét egy egyenletbe foglalta bele: a személy (P-person) magatartása (B-behavior) a személy környezetével (E-environment) folytatott interakciójának függvénye, tehát $B=f(P,E)$. Az egyenlet azt feltételezi, hogy az egyén viselkedését önmagában csak a környezet, vagy csak az élmények és tapasztalatok nem képesek formálni. Ezeket együttesen kell szemügyre venni. Ezt a környezetet Lewin mezőnek nevezte el, amely tulajdonképpen az a közeg, amelyben az egyén cselekszik, valamilyen magatartást tanúsít, miközben különböző tényezők hatnak rá, mint a motivációs állapot (melyet a fiziológiai szükségletei határoznak meg), vagy az érzékek (melyeket érzékszervei segítségével értelmezhet). Ezen pszichológiai tények feldolgozására szolgáló mezőt Lewin élettérnek (life space) nevezi és leszögezi, hogy a feldolgozás egyetlen feltétele az, hogy az egyén tudatában legyen, észlelje, felfogja azt (Lewin, 1972).

A mezőelméletet a tanulás kérdéseire is alkalmazzák. A tanulás eszerint pedagógiai mezőben zajlik, célja egy probléma leküzdése, illetve az ennek nyomán megmaradó tapasztalás, amit az egyén későbbi helyzetekben is fel tud használni. A tábor, mint meghatározott időben aktuális és valóságos élettér egy tanulási és pedagógiai mező, melyben az önellátáshoz kapcsolódó tevékenységek, a tervezett programokból és a természetes interakciókból származó tapasztalatok a tanulás szolgálatába állíthatók. A táborok élmény alapú tervezett programjainak célja egy probléma megoldása az új környezeti és társas mezőben. A probléma megoldása és az élményre valamint az új tapasztalásokra való reflexió nyomán marad meg a tapasztalás egy későbbi helyzetben felhasználható tudásként.

A fentiek alapján a mezőelméletet interpretálhatjuk a táborozási helyzetre is, mely az adott helyen és időben az abban résztvevők speciális élettére. Ha például azt szeretnénk megérteni, hogy az egyik táborozó gyereknek miért mindig erő az eszköze és a válasza egy-egy számára nem elfogadható döntés, szituáció eredményeképpen, akkor Lewin elméletét követve a viselkedést a környezettel való interakciók együttesében értelmezve kaphatjuk meg a választ. A példát tovább folytatva, vegyünk egy csoport gyermekotthonban nevelkedő gyereket, akik a gyermekvédelmi rendszer számára felhúzott, szabályokkal és kemény következményekkel teli épülettől távol vesznek részt egy táborban. Új szabályok, új környezet, új emberek veszik körül őket. A fiatalok jól érzik magukat, különleges programokon vehetnek részt, napi ellátást kapnak, ketten közülük azonban mégis kirámoľják az ifjúsági szálláson található büfét. Miért lehet ez? Ez a két fiatal miért megy szembe a szabályokkal? Lewin elméletének segítségével, a két fiatal viselkedését a környezettel való interakció eredményeként értelmezve felderíthetjük a viselkedés kiváltó okát. Lehet az esti sztorizgatás, a „Felelsz, vagy mersz?” játék, vagy önmagában az adrenalin és a többiek biztatása, vagy éppen a tiszteletük megszerzése a cél. Sok minden befolyásolhatja a fiatalok erre adott „válaszát”, részben a hozott minták, a társakkal ápoltság, és az adott szituáció befolyása. A meghozott döntés azonban nem ilyen egyszerű. Másodpercek alatt kész minták és megoldási lehetőségek suhannak át az ember fején.

Szintén jó terepet biztosít a tábor a döntéshelyzetekben való tanulásra is. Döntéshelyzetekben az egyén belső konfliktusokat él meg. Lewin a konfliktust „megközelítőleg egyenlő mezőerők szemben állása”-ként definiálta és három fajtáját különböztette meg, és az egyén motivációjával és szükségleteivel kombinálta:

1. A közeledés-közeledés konfliktusnál két egyaránt pozitív élmény között kell választani. Például aközött kell választani az egyénnek, hogy a szobájában beszélget szobatársaival a csendes pihenő idejében, vagy egy nagyobb társasággal társasozik ebben az időben. Ezt a konfliktust általában könnyű feloldani, mert mindkét választás pozitív értékkel bír. Lewin rámutatott arra, hogy a döntés után az egyén sokszor kevésbé értékesnek tekinti a választott célt, mint a visszautasítottat.
2. A közeledés-elkerülés konfliktusban a cél egyszerre negatív és pozitív vegyértékkel is rendelkezik. Például ilyen, amikor az egyén szeretné kipróbálni a sziklamászást a táborban, de fél a magasságtól. Ilyen esetekben a táboroztató lehet az a biztos pont, aki segít a döntés meghozatalában olyan módon, hogy az a táborozó fejlődését szolgálja.
3. Az elkerülés-elkerülés konfliktusban az egyénnek két negatív tartalmú cél között kell választani. Ilyen, amikor az egyénnek végre kell hajtania egy feladatot, különben büntetést kap. Mindkét lehetőség taszítja az egyént. Az eredmény gyakran az, hogy az egyén megpróbálja a mező elhagyását (Lewin, 1972). Gyakran tapasztaljuk ezt a jelenséget egy-egy táborban, amikor egy szoba rendje teljesen felborul és a tetteseknek nyoma sincs. Tábori környezetben ide sorolható a mindennapi életéhez tartozó feladatok elvégzése, mint például a szobák és a környezet rendezetten és tisztán tartása, a személyes higiénia, a csendespihenő, vagy a takarodó utáni elalvás kérdése.

A táborozás során is rendre ilyen fajta konfliktussal kell szembesülniük a táborozóknak, ami tulajdonképpen értelmezhető a frusztrációs szintjük, illetve a komfortzónájuk szélén történő táncolásként is. A tábor közegben egyéb más tényezők is befolyásolják a viselkedést, amely már a csoportdinamika terepe (társakkal folytatott interakciók, társadalmi értékek, elvárások, csoportnyomás, szükségletek, motiváció, szerepek). A megvalósuló találkozások egymással, a felnőttekkel, a vezetőikkel, a kedvelt-nem kedvelt társakkal és a velük történő valamilyen minőségű együttműködés értelmezése és elemzése ad arra további választ, hogy mi az oka az adott magatartásnak.

Csoportfejlődés

Lewin nevét meg kell említeni a csoportfejlődés magyarázatánál is. Ő azt a felfogást képviselte és fedezte fel a gyakorlatban is, hogy a csoporton belül erők dolgoznak, melyek időnként kibillentik az egyensúlyából a csoportot, ám vannak ennek ellenható erők, melyek ezt kioltják, vagy visszabillentik. Ennek tipikus példája az, mikor a csoport olyan feladatot, gyakorlatot kap, mely nem teljesen azonos a csoport kultúrájával, esetleges biztonságos helyéből mozdítja ki.

Ennek egy jó példája a nomádabb tábori körülmények kialakítása, ami egyeseknek motiváló, míg más táborozóknak kifejezetten taszító. A csoport kohéziója dönti el, hogy a csoport ellenáll-e a feladat végrehajtásának, vagy sem. A csoport kohéziót egyértelműen az határozza meg, hogy a csoport a fejlődési szakaszok közül melyikben van éppen. A csoportfejlődés alakulás - viharzás - norma alkotás - teljesítmény - felbomlás szakaszai a tábori közegben is minden esetben lezajlanak, természetesen a tábor hosszának megfelelő arányokban. Ez természetes jelenség, a táborozás, mint pedagógiai helyzet során mégis kevésbé dolgozunk vele tudatosan.

Attól függően, hogy a csoport fejlődése melyik szakaszában tart, az előttük álló feladatok megoldására ható erők eltérőek lesznek és a csoport végrehajtja, vagy elutasítja a feladatot. Mindkét esetben érvényesülnek azonban a csoportban betöltött szerepek is - az aktorok, akik előreviszik a csoportot a fejlődés és a kihívás felé, és azok, akik visszatartják. Szükség van mindkét fajtára. Egy tipikus tábori példa lehet erre az éjszakai bátorságpróba. Ha ezt az élményt a táborban túl korán (értsd az első napokon, amikor a csoport még csak a formálódás szakaszában tart) helyezzük el, azt a kockázatot vállaljuk, hogy a csoport „visszautasítja a feladatot”, vagyis a táborozók különféle indokkal inkább kimaradnak a programból. Ugyanakkor, ha a bátorságpróba a tábor közepén valósul meg, amikor a csoport a „teljesítmény” szakaszban van, akkor a csoport erőforrásként szolgál az egyéni szerepek befolyásolására. Ha a táboroztató tudatosan alkalmazza az elméletet és épít a csoportdinamikára, akkor erőteljes pozitív tanulási helyzetet képes teremteni a táborozók számára, akár egy ilyen egyszerű programelemmel is.

Egy másik egyszerű példa a táborozás utáni pakolás és takarítás. Nem a legkedveltebb tevékenységek közé tartozik, ez tény, azonban el kell végezni. A csoporton belüli kapcsolatokra van hatással egy-egy ilyen feladat elvégzése, avagy elkerülése, ami szimpátiát, ellenszenvet válthat ki a vezető személye ellen is, nem csak a csoporton belül (Lewin, 1972). Lewin a keretek tartásának és a belső folyamatok láthatóvá tételének fontosságát is hangsúlyozza. Szociológiai szinten értelmezve a szerep a viselkedésminta egyéni felfogása, a vele kapcsolatos egyéni beállítódás, a szerepideál kivitelezési kísérlete és az aktuális szerepvisselkedés interakciós lezajlása. A szociológiai szint átvezethető a motivációk felé is; a szerep megvalósítását jelentősen motiválja, hogy a szerep által előírt viselkedést a környezet elvárja az egyéntől, azaz amennyiben ezek az elvárások nem teljesülnek be, az egyén egy sor szankció elé néz (Lengyel, 2002). Ezek a motivációs erők és a megfelelési vágy szüli a csoportban betöltött szerepeket, melyek lehetnek konstruktívak és destruktívak. Brocher különbözteti meg e két fajtát a csoport interakciós és kommunikációs folyamatában. A csoport előremozdításában a konstruktív jellemzőkkel (úgy mint kezdeményező, vállalkozó, kérdező, informátor, szabályalkotó, általánosító, engedelmeskedő) felvértezett szerepek vállalnak nagy szerepet, míg a destruktív magatartás (akadékoskodó, vetélkedő,

mindent-tudó, hírharang) a csoportot hátráltatja. Azonban az utóbbiaktól eredő konfliktusok nagyon sok esetben a cél eléréséhez közelítik a csoportot. Ahogyan már említettük, nem mindig fájdalommentes és gördülékeny ez a fejlődés.

A tapasztalatok megszerzése és a közös élmény átélése az egyik leghatékonyabb eszköz, mely egy csoportban lehetséges. Erre kifejezetten jó terep a tábori környezet, ahol a táborozó fokozottan élheti át a csoportban létezés különböző formáit. Ugyanakkor a megtanultakat segíteni kell beépíteni a mindennapi gyakorlatba. A cél, hogy a táborozó a tapasztalatokból valamit hazavigyen magával. Kezdjen el kísérletezni önmagával és környezetével azon minták alapján, melyek érvényesültek és működtek a táborban. Keresse meg, hogy mitől működött ott és mi tud működni a megszokott környezetében. A folyamatot tudatosan végigkísérve érhetjük el a vágyott eredményt, a célt, ami megfogalmazódott, amiért összejött a társaság, melynek fontos jellemzője, hogy közös legyen ez az elérendő cél. Azt kell elérni, amit Vigotszkij megfogalmazott, hogy az interiorizációs folyamat megvalósuljon, tehát a környezetből érkező, közösen megélt élmények tapasztalata belül működő pszichikus tartalommal váljon (Vigotszkij, 1971).

A fenti elméletek területén dolgozik az élménypedagógia. A kulcsszó a tudatosság és a közös tanulás. Tudja a vezető, hogy milyen eredményt akar elérni a készségfejlesztés vagy a szocializáció terén. Szem előtt tartja, hogy ezek az elemek léteznek, és folyamatosan reflektív módon emeli ki különböző eszközök, gyakorlatok segítségével, hogy a résztvevő tagok számára is látható legyen az egymásra gyakorolt hatása. Ehhez kapcsolódóan tudatosan, a csoportdinamikának megfelelően alkalmazza a vezetői stílusokat. Ennek segítségével is formálja a csoportdinamikai jelenségeket és elősegíti a fejlődést (Csepeli, 2001). Tudatosan figyel arra, hogy mikor szükséges felöltenie autokratikus köntösét, vagy mikor célravezetőbb a demokratikus vezetési minta. Olyan vezetőnek, táboroztatónak kell lenni, mely szerep végső soron nem különbözteti meg őt a csoportja tagjaitól, és aki eszközeivel és módszereivel ügyesen és tudatosan képes bánni. Kirkpatrick és Locke kiterjedt vizsgálata 8 jellemzőben foglalta össze a vezetőket jellemző legfontosabb tulajdonságokat (Kirkpatrick - Locke 1991), amelyet követni érdemes:

1. A hajtóerő (drive) - magas teljesítményszükséglet és ambíció; szívesen táborozik és lelkesedik a tábori tevékenységek iránt.
2. Őszinteség és becsületesség (honesty and integrity); a helyzetekben felismeri saját szerepét és képes azokra reflektálni, akár a csoport előtt is.
3. Vezetői motiváció (leadership motivation), hogy eljuttassa a csoportot a céljához; tudja és világosan kommunikálja is a táborozóknak, hogy milyen célokat képesek együtt elérni.
4. Önbizalom (self-confidence), tehát bízik saját képességeiben; képes a kihívásos helyzetekben is fizikai és érzelmi biztonságban tartani a csoportot, pl. sátrótáborban vihar esetén.

5. Kognitív képesség (cognitive ability), ami elsősorban intelligenciát jelent, azt a képességet, hogy a személy képes nagy mennyiségű információ feldolgozására, szervezésére és értelmezésére. Tábori közegben ez tipikusan azt jelenti, hogy a vezető folyamatosan monitorozza a környezetet pl. az erdőt, vagy a strandot, felméri a csoport állapotát, hangulatát, az interakciókat, a tagok egyéni állapotát és mindezek hatását egymásra, majd ennek megfelelően alakítja a saját tevékenységét, lépéseit.
6. Szakértelem (expertise) a felkészültséget és a célcsoport ismeretét is jelenti; táborban ez leginkább a programelemekre, a tábori környezetben való működésre, és a csoportfolyamatokra való tudatos felkészülést jelenti.
7. Kreativitás (creativity), mely az újszerűséget jelzi; ez alatt leginkább azt a képességet értjük, hogy a tábori helyzetekben újszerűen és a csoport fejlődésének legmegfelelőbb módon tud reagálni.
8. Rugalmasság (flexibility) az alkalmazkodóképességét tartja szem előtt a vezető magatartásában (N. Kollár - Szabó, 2004).

A táborozás során komplex szociálpszichológiai viszonyrendszereket és kapcsolatokat kell átlátni ahhoz, hogy a vágyott hatás találkozzon a realitással. Ez a szociális készségek fejlesztésénél éppúgy érvényes, mint például egy fókuszáltan a mozgással foglalkozó sporttábor esetében is. Az élménypedagógia követői és alkalmazói arra törekcszenek, hogy ez minél átláthatóbb módon történjen meg és minden megtévesztés és félrevezetés nélkül segítse a csoportot fejlődésében. Az élménypedagógia elméleti háttérében az eddigiekben ismertetett modellek, szem előtt tartandó irányzatok kiegészülnek néhány specializált tartalommal, melyet a következő részben ismertetünk. Tesszük mindezt úgy, hogy az olvasó inspirációt kapjon arra, hogy saját élményre is szert tegyen.

Az élménypedagógia alapvetései

Az élménypedagógiai foglalkozások és programok az egyén képességeinek, készségeinek fejlesztését, a hatékony viselkedésformák elsajátítását célozzák, végső céljuk a szociális készségek fejlesztésén és a szocializációs folyamat erősítésén keresztül a sikeres társadalmi beilleszkedés segítése. Azoknál a gyerekeknél és fiataloknál, akiknek a szocializációs folyamataik hiányosak vagy akár teljesen elmaradtak, meghatározó segítséget jelenthetnek a tanulási és terápiás céllal szervezett élménypedagógiai foglalkozások. Az élménypedagógia olyan tanulási és tanítási mód, amely változatos formákban, célokkal és terepeken alkalmazható:

- *Az osztályteremben zajló élménypedagógiai foglalkozások* alatt képes olyan élményekben részesíteni a gyerekeket, mintha egy nagy kihívású túrán, expedíción vagy más típusú outdoor programon vettek volna részt,

- A *tanítási órákon* az egyes tantárgyak élménypedagógiai gyakorlatokba való ágyazása élvezetessé teszi a tanulást még a legproblémásabb, legtöbb tanulási nehézséggel küzdő diák számára is,
- A *kirándulások, erdei iskolai programok, nagy kihívású outdoor programok* (barlangászat, sziklamászás, falmászás, ereszkedés, magashegyi túra, biciklitúra) és *táborozás* során szerzett élmények és azok feldolgozása megsokszorozza a csoport erejét, megerősíti az egyes tagok önbizalmát és kiegyenlíti a különböző terepeken ügyes gyerekek közötti különbségeket.

Ahogy azt már kifejtettük, mivel a táborozás önmagában is elmozdulás a komfortzónából, ezért maga a tábor is szolgálhat élménypedagógiai eszközként. Ugyanakkor, különösen hátrányos helyzetű, viselkedésüket nehezen kontrolláló gyerekek és fiatalok esetében, kiemelten szerepet kaphatnak a táborban célzottan alkalmazott élménypedagógiai foglalkozások, mivel ezek a programok fejlesztik és táplálják a kapcsolatokat: a résztvevők kapcsolatát önmagukkal, másokkal és a nagyvilággal. A közösen átélt küzdelem, a kilépés a komfortzónából, az elért siker vagy a feldolgozott kudarc a szociális kapcsolatokban való biztonságos eligazodást gazdagítja.

Modellek az élménypedagógiában

Az alábbi két modell az élmény és tapasztalati alapú foglalkozások, tevékenységek tervezésének és kivitelezésének alapköve. A modell épít a szociálpszichológia, kognitív pszichológia, tanulás- és emlékezet kutatásokkal megalapozott eredményeire és tudásbázisára.

A *tapasztalati tanulási ciklus* és a *komfort-tanulási-pánik* zóna modell biztosítja a tábori programok tervezése és megvalósítása során azt a tanulási és személyiségfejlődési többletet, amelyre a résztvevők életük későbbi szakaszában és más területein tudatosan tudnak támaszkodni, illetve tudnak reflektálni az átélt élmények fejlesztő hatására.

A tapasztalati tanulás ciklus

A tapasztalati tanulási ciklus (TTC) a gyerekek szociális készségfejlesztése szempontjából hasznos modell táborozást megvalósító szakemberek számára. David Kolb és Ronald Fry az 1970-es években dolgozták ki a modellt, amely a tapasztalati tanulás folyamataként ismert. A modell gyakorlati alapjait már az 1920-as években megalkotta Kurt Hahn; az akkori oktatási rendszer kritikájaként olyan „támogató terápiát” dolgozott ki, amely a tanulás alapjául a megélt tapasztalatok tudatos feldolgozását teszi. Kolb megfogalmazásában a tapasztalati tanulás egy olyan folyamat, amelyben az élmény és tapasztalat átalakulása által jön létre általánosítható tudás.

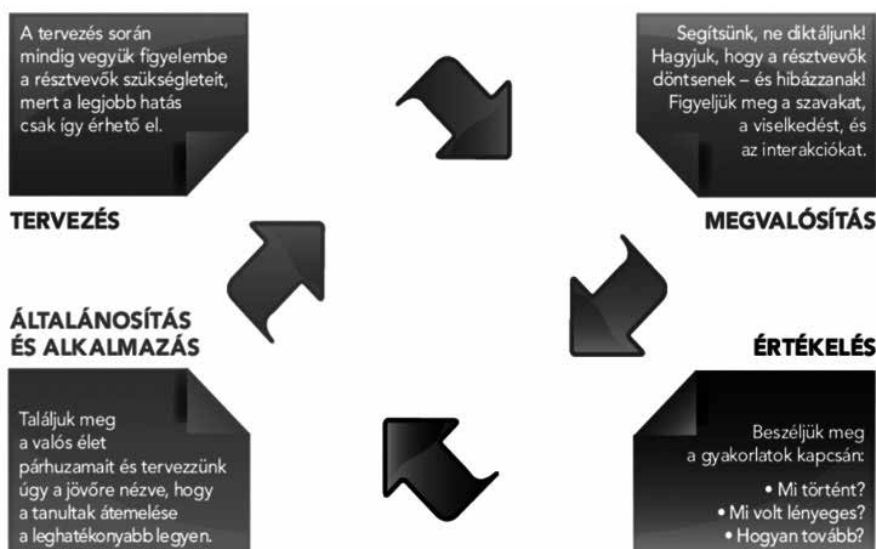
Kolb a tapasztalati tanulás modelljében négy lépést különített el:

1. A konkrét tapasztalás;
2. A tapasztalás megfigyelése és azok visszacsatolása;
3. A visszacsatoláson alapuló új sémák kialakítása;
4. Az új sémák próbája és más területeken való alkalmazása.

A fázisoknak külön-külön mind meghatározott célja van. Az első szakasz, amikor a tapasztalás történik, az egyén átél egy konkrét eseményt, a megfigyelést és adatgyűjtést szolgálja. Másodikként a probléma azonosítása következik be, mellyel párhuzamosan megjelennek az érzelmek, melyek reflektív gondolkodás hatására törnek elő. Felderíti, hogy miért nem volt sikeres a megoldásban, milyen okai lehettek. Ezt követően az elvont fogalomalkotás azt a célt szolgálja, hogy elemezze a probléma jellemzőit, hogy újragondolja a szituáció megoldását, új módszereket és eljárásokat keressen - ekkor kezdődik a tanulás maga -, tehát megváltoztatja azt a magatartást, ami a problémát okozta, ami miatt sikertelen volt. A ciklus negyedik fázisa a kísérletezésnek ad teret. Az egyén kipróbálhatja, hogy működik-e az eljárás, amit kidolgozott a probléma megoldására. A reflexió ebben a fázisban is elengedhetetlen, hiszen meg kell figyelni az új módszer hatásait (Hunya, 2014).

A modellben fontos, hogy mi történik, mi az élmény, de sokkal hangsúlyosabb az, hogy az egyén mit kezd a történésekkel. A fókuszban az áll, hogy a tapasztalási szakaszból átlépünk a tapasztalatra való reflektálás, azaz az élmény átgondolásának szakaszába, majd onnan a kritikus elemzés és az általánosítás szakaszába, végezetül pedig az új képességek további helyzetekben való alkalmazásának szakaszába. A lépések folytonos ciklikussága spirálszerű fejlődést biztosít, mely által nemcsak a készségek fejlesztése válik lehetővé, hanem egyes viselkedések megváltoztatása is lehetséges lesz.

A TTC a lépéseket az eredeti modelltől kissé eltérően fogalmazza. Itt az első lépésben kitűzzük a fejlesztési célokat és kiválasztjuk az ahhoz szükséges tevékenységeket (tervezés), majd végrehajtjuk azokat (megvalósítás), reflektálunk a megvalósítás során szerzett tapasztalatokra (értékelés), végül pedig leszűrjük a más helyzetekben is alkalmazható tudást (általánosítás és alkalmazás).



1. ábra: Tapasztalati Tanulási Ciklus (forrás: Liddle, 2008: 12)

A modell két szinten értelmezi, érinti a csoportban nevelés gyakorlatát: a szakember szintjén, és a gyerekek és fiatalok szintjén. Ez azt jelenti, hogy szakember ugyanazt a modellt alkalmazza a csoport életének és saját munkájának és működésének megtervezésekor, mint a csoport az egyes feladatok, gyakorlatok, mindennapi helyzetek megoldásakor.

A TTC-t a gyerekek hasonlóképpen használják:

- A legegyszerűbb mindennapi rutinok és feladatok megtervezése, szervezése közben (pl: előkészület a tízóraihoz; felkészülés a strandolásra; egy táborozó társ sikerének a megünneplése stb);
- Az élménypedagógiai csoportfoglalkozások gyakorlatai vagy outdoor programok feladatai megoldásakor;
- Az egyéni és csoportcélok kitűzése és az erőfeszítések és viselkedés értékelése során is.

A lépések mindig azonosak, így a gyerekek és fiatalok is gyorsan megtanulják ezt a gondolkodás- és viselkedésmódot. Először tervezünk, aztán megvalósítjuk a tervünket, majd a tudatos megértés érdekében értékeljük a munkát és az erőfeszítést egyéni és csoport szinten egyaránt, végül pedig megfogalmazzuk, hogy a következő feladatra vonatkozóan hogyan alkalmazzuk mindazt, amit a csoport és a csoporttagok működéséről megtudtunk.

„A modell körkörös jellege mutatja, hogy az emberi tanulás soha véget nem érő, és a korábbi tapasztalatokra építő folyamat. A tudás, amit különböző gyakorlatokból szerzünk, tudatosítható, ha megfelelő időt szánunk a tapasztalat értékelésére. Ezután elkezdhetünk az általánosításon és a megszerzett tudásnak

egyéb területeken – a csoportban, a munkában vagy a való élet területén – való alkalmazásán dolgozni. A folyamat eredményeként megnövelt és integrált tudás segíthet a következő feladat pontosabb megtervezésében” (Liddle, 2008).

Az élmények, események, tapasztalatok feldolgozása nélkül a mindennapi élet eseményei csak kötelező feladatok maradnak, amiket a felnőttek végeztenek el a gyerekekkel. A feldolgozás, a reflektálás, a tapasztalat megosztása növeli a gyerekek bevonódását, elköteleződését a saját fejlődésük és a csoport fejlődése iránt, és nem utolsósorban megtanulnak felelősséget vállalni.

Nem kell túlságosan nagy képzelőerő ahhoz, hogy a TTC működését a táborközegben tetten érjük. Jó példa lehet mondjuk egy közös vacsora főzése, amikor a csoportra van bízva, hogy eldöntse, hogy mit akar enni (sült szalonnát vagy bográcsban készült paprikás krumplit). A főzés, mint a létfenntartáshoz kapcsolódó egyik alapvető, egyszerű tevékenység számos területen ad lehetőséget az egyén és a csoport tapasztalati tanulásának maximalizására, a tanítható pillanatok kiaknázására. A főzés kapcsán a tervezés, megvalósítás, értékelés és általánosítás ciklus nagyon szépen lekövethető az egyes főzési fázisok megvalósítása során. A tervezés magában foglalja a feladatok, szerepek, tevékenységek és erőforrások átgondolását, listázását, okos elosztását. Az étel kiválasztása már egy csoportdinamikát intenzíven megmozgató eszköz lehet a facilitátor kezében. A szerepek, készségek, ügyességek, kihívások átgondolása és ennek megfelelően a feladatok kiválasztása vagy elosztása szintén sok tanulást rejt magában. Gondoljunk például arra, hogy nem feltétlenül a legnagyobb hangú vezér egyéniség lesz az, aki képes hosszú ideig a bogrács mellett állni és türelmesen kavargatni, hogy le ne égjen az étel. A megvalósítás során azonnali visszajelzéseket kap a csoport a tervezés milyenségére. Nem ismeretlen tábori helyzet, hogy a boltba induló csapat nagyon sokára ér vissza, a tűz időközben leég, a tüzet rakó csapat már jóllakott zsíros kenyérrel és nem hajlandó újra fát gyűjteni. Ezeknek a helyzeteknek a tudatos értékelése és a mindennapi élethelyzetekhez való kapcsolása (általánosítás) biztosítja a tanítható pillanatok kiaknázását és teszi lehetővé azt, hogy a veszekedéssel vagy csalódással, vagy sikerrel együtt járó tábori helyzetek és élmények, mint tanulási tapasztalat éljenek tovább a gyerekek és a csoport közös tudásában, megoldási repertoárjában.

A kérdés azonban az, hogy a fentiek érvényesülését pedagógiai szempontból mennyire tudatosan alkalmazzuk a táborozás során.

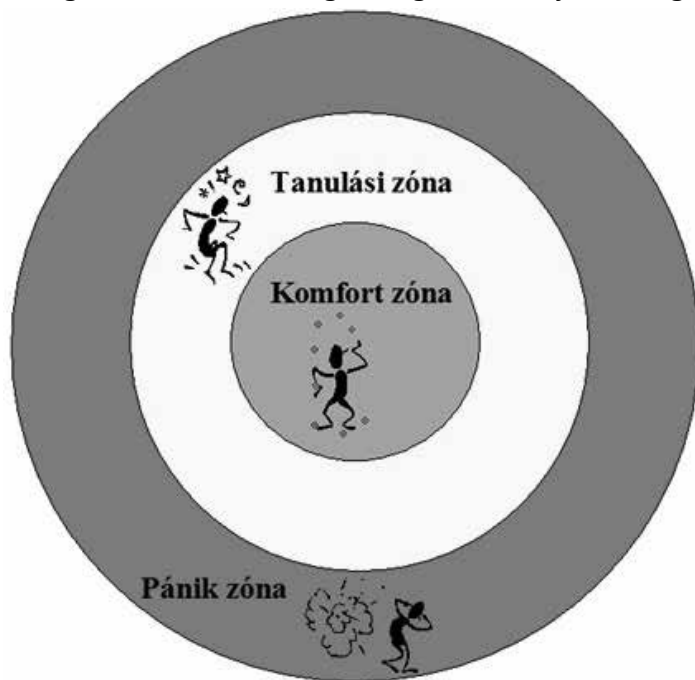
A komfortzóna – tanulási zóna – pánik zóna modell

Az élménypedagógiai programok esetében a komfortzóna modell hasznos lehet annak a megértésében és kidolgozásában, hogy milyen tevékenységek eredményezhetnek pozitív vagy negatív élményeket és vezetnek valamilyen tanuláshoz a résztvevő életében. A modellt Karl Rohnke (Project Adventure) emelte be a szakirodalomba (Blaisdell, 2011).

A komfortzóna modellben a tanulási folyamatot három lépésben foglalhatjuk össze:

1. Az új élmények és ökológiai környezet révén kibillenteni a résztvevőt a komfortzónájából, azaz az általa ismert és megszokott megoldási módokból. Így az új helyzetek, információk az egyén addig alkalmazott, megszokott cselekvési módjaival már nem oldhatók meg.
2. Az új problémák, és ezek újfajta megoldása sikerélményt adnak, és megerősítik az egyén önbizalmát; az új megküzdési vagy viselkedés módok alternatívaként jelennek meg a résztvevő viselkedés repertoárjában.
3. Abban az esetben, ha a résztvevő komfortzónája túl szűk vagy nem tud mozgósítani új erőforrásokat, megoldásokat, a helyzet megoldatlansága által megélt frusztráció vagy tehetetlenség érzése a pánik zónába lökheti az egyént, aki az eseménysorozat hatására negatív élményeket és emlékeket fog kapcsolni a helyzethez.

A Tapasztalati tanulási ciklusban is hangsúlyozott feldolgozás és a komfortzóna modell együttes alkalmazása révén elmélyülnek, illetve tudatossá válnak az új tapasztalatok, így létrejöhet a transzfer, azaz a résztvevő az új viselkedés- és cselekvési mintákat a hétköznapi helyzetekben is képes lesz alkalmazni. A feldolgozás a negatív élmények esetében, azaz a pánik zónába került személyek esetében is elengedhetetlen fontosságú a negatív élmények átdolgozása miatt.



3. ábra: Komfortzóna modell (Beck, 2013)

A komfortzóna modell szemléletesen mutatja meg azt a lehetőséget, amit a tudatosan tervezett tapasztalati alapú programok elérhetnek a résztvevők fejlődésében. A modellben az egyes részek dinamikusan változnak az átélt élmények, tapasztalatok és azok feldolgozásának eredményeként. Az új élmények ismétlődése, újra és újra megélése, azaz a gyakorlás azt jelenti, hogy az adott esemény, aktivitás során használt készségek erősödnek. Ezáltal az új készségterület bekerül a személy komfortzónájába és tovább indulhat új készségek felfedezése, gyakorlása felé, ahol újra eljuthat addig, hogy tágítja az adott készség-vagy életterületen a komfortzónája nagyságát.

A modell értékes és hasznos eszköz a tudatos szakember munkájában, hiszen lehetőséget ad arra, hogy minden egyes tábor alkalmával biztosítsa a tanulás és fejlődés lehetőségét még azon táborozók számára is, akik hosszú évek során látogatói ugyanannak a tábornak. A modell tudatosan épít az idegrendszeri fejlődés sajátosságaira, azaz az új ingerek keresésére, feldolgozására és az ebből származó fejlődés és tanulás erejére.

Összegzés

Az élmény meghatározásánál annak két szintjét különböztettük meg. Az egyik a tábor alatt átélhető különleges élmények szintje, a másik pedig a tábori közegben megélt mindennapi létezés tevékenységei. Ez utóbbi szint a tábor helyzetet magát, mint élményt, tapasztalást, a megszokott működési helyzettől eltérőt értelmezi és rámutat arra, hogy a tábor önmagában, különleges élmények nélkül is, hogyan tudja komoly érzelmi és szociális tanulás alapját képezni.

Az élmény első értelmezésében valami történik, amiben a táborozó jól érzi magát és belefeledkezve az időbe, fáradtság nélkül éli meg a pillanatot. Ez önmagában kevés ahhoz a fajta tanuláshoz, amit az élménypedagógia célul tűz ki magának, hiszen az valamilyen szociális készség fejlesztésén munkálkodik. A láthatatlan tartalmakat láthatóvá kell tennie a csoportvezetőnek. Ez azt jelenti, hogy az élményt tapasztalattá kell átformálni, ami már egy kognitív tartalmat jelent. A táborozóban tudatossá válik az, hogy miért érezte magát jól, például, mikor kipróbálta a lovaglást néhány társával. Fontos volt neki, hogy a többiek bátorították, ha esetleg kissé félénken közelített a kihívás felé. Talán a lovas szakember kedves hozzáállása segítette. A szükségletek szintjét is érinti ez a tudatossági szintű értelmezés. Arra volt talán szüksége, hogy a nagyon jó barátja annyit mondjon, hogy „Nem nagy ügy, meg tudod csinálni.” vagy esetleg ingerlés eredményeképpen szánta rá magát a lovaglásra. Ami biztos, hogy az élménynek csak akkor van a szocializációs folyamat szempontjából pozitív hatása és eredménye, ha a kognitív feldolgozásnak is teret és időt engedünk. A lovaglás kipróbálásával természetesen fejlődnek a táborozó látható, a lovagláshoz egyértelműen szükséges kompetenciái, azonban a számára láthatatlan, tudat alatt végbemenő önismereti folyamatokat felszínre kell hozni.

Az új élmények hatására próbálja saját magát definiálni: ki vagyok, mit tehetek, mit nem tehetek, hogyan éljek túl, hogyan lesz nekem itt jó, mit szeretnék stb. Az adott szituációkban történő interakciók és belső folyamatok megismerésének értelmezése teszi lehetővé, hogy az élmény tapasztalattá és tanulsággá is váljon.

Az imént nagyon derűs és élvezetes képet festettünk le az élményről, azonban van árnyas oldala is. Nem minden élmény és tapasztalás ennyire egyszerű és fájdalommentes. Adott esetben a komfortzóna átlépése intenzív érzelmi kitöréssel jár, mely a táborozó számára egyáltalán nem élvezetes. A tanulási helyzetek kialakításában, valamint az élmény megértésében és feldolgozásában nagy felelőssége és szerepe van a vezetőnek, táboroztatónak, azonban ami még fontosabb, ekkor a tanulási zónában töltött idő sarkallja arra az egyént, hogy helyt álljon, vagy visszaforduljon az ismert környezethez. Az előbbi eredménye siker lesz, míg az utóbbié kudarc. Mindkét eredmény maga után vonja az önismereti folyamatok feltárását, de a kudarcral szembe kell nézni, ami fájdalommal járhat. Arra igyekeztünk rávilágítani, hogy az élmény nem jár mindig mosollyal. Az élmény fájdalmas is lehet, aminek az eredménye a tanulás, saját magunk megismerése, melynek tanulságait és tapasztalatait kamatoztatni tudjuk a jövőben felmerülő hasonló helyzetekben a tanulási zónába lépéskor.

Ez különösen igaz az élmény második szintjén, azaz a mindennapi tábori létezéshez kapcsolódó tevékenységekben. Az, hogy a táborozó a táborban a megszokott közegétől eltérő helyen van, másokkal találkozik, mást eszik, máshol alszik, más napirend szerint működik, és folyamatosan csoporthelyzetekben létezik, eleve kimozdítja őt a komfortzónájából és egy tanulási szempontból kitett helyzetben tartja. A folyamatos csoporthelyzet azokban a tevékenységekben, amiket rendszerint egyedül végez az egyén (pl. evés, mosakodás, alvás) felerősíti Lewin mezőelméletét. Más szóval a táborozás során ezekben a helyzetekben is fokozottan érvényesül az egyén és környezete interakciója, illetve a kettő által meghatározott viselkedés. Amennyiben ezekben a tevékenységekben az élmény, tapasztalás nem pozitív és az arra való tudatos reflektálás és feldolgozás elmarad, akkor a táborozó könnyen negatív minták tanulásának csapdájába eshet. Azaz a tanulás ebben az esetben is lezajlik, csak éppen nem a kívántos eredménnyel zárul. Ha mondjuk egy táborozót a társai mosakodás közben csúfolnak vagy bántanak valamilyen testi adottsága miatt, ő ezzel a tapasztalással egyedül marad és önmagában reflektál csak rá, akkor előfordulhat, hogy soha többet nem vetkőzik le és mosakszik a táborban, sőt esetleg erről hazudik is a felnőtt táboroztatónak. Ugyanakkor, ha egy ilyen helyzetet a szakember a TTC lépéseit alkalmazva tudatosan feldolgoz a csoporttal, akkor nemcsak a negatív élmény hatását képes kompenzálni, hanem a szociális készségek fejlesztését is a megfelelő irányba terelheti mind az egyén, mind a csoport többi tagja számára.

Az élménypedagógia tehát több, mint jó szórakozás, kalandok, új dolgok és lehetőségek kipróbálása, az adrenalin szint emelése, közösségi portálokra feltölthető képek forrása. Az élménypedagógia komoly tanulási folyamatot ölel fel. Olyan tanulásról van szó, mely az egyén előzetes tapasztalataira épít, és azokat bővíti. Folyamatos, tudatos tanulásban tartja a résztvevőt. Az élménypedagógia csoportban történő nevelés és tanulás során fizikai, szociális és kognitív kihívások segítségével emeli ki az egyént a komfortzónájából, és helyezi át egy nem megszokott, esetleg adekvát mértékű frusztrációt okozó szituációba. Ezek a helyzetek oly mértékű erővel bírnak, hogy képesek akár új viselkedési mintákat is becsempészni a résztvevő mindennapi működésébe. A folyamat tanulsága és értékelése a tanulási eredmények vizsgálatát engedi meg. A módszer alkalmazása nem vitatott a szociális képességfejlesztés tekintetében. Lehet eredményesen és kevésbé eredményesen művelni ezt a műfajt. Utóbbi esetén legfeljebb csak kellemes, vagy izgalmas élményként marad meg az emlékezetben. Az élménypedagógiában a jó élmény szerzésén túl kiterjesztjük a tanulás terepét és a mindennapi helyzeteket aknázzuk ki a szociális és érzelmi tanulás érdekében. Ahogy azt gyakran fogalmazzuk, az élménypedagógia segítségével „tanítjuk a taníthatatlant”.

Az élményen keresztüli tanulásnak kétségkívül kiváló terepe a tábor. A tábor jellege felerősíti a szociálpszichológiai folyamatokat, hisz a környezet megváltozása már önmagában a tanulást segítheti elő. A szokatlan környezet, az új és az ismeretlen felfedezése, a szabályok megismerése és közös kialakítása, formálása, az együtt megélt mindennapi és nem mindennapi tevékenységek a felkészült és tudatos pedagógusnak, táboroztatónak jó lehetőséget nyújtanak arra, hogy tudatosan teremtsenek tanítási-tanulási helyzetet a táborozóknak a táborban zajló tevékenységeken keresztül. Az így kialakított konstruktív feladatok fejlesztő interakciókat indítanak el. Ezt a célt a táborozó szempontjából az alábbi folyamatban összegezzhetjük:

Más helyen vagyok...

Másokkal vagyok...

Mást csinálunk...

Máshogyan érzem magam...

Máshogyan viselkednek velem...

Máshogyan viselkedem...

Hivatkozások

- Beck György (2013): A tanulás fájdalmas, de megéri, *Piac és Profit* 2013.02.02., forrás: https://piacesprofit.hu/kkv_cegblog/a-tanulas-fajdalmas-de-megeri, letöltve: 2018.09.11
- Blaisdell, Ron (2011): *Organization Focus: Project Adventure and Karl Rohnke* <https://ronblaisdell.wordpress.com/2011/11/19/leadership-notes-32-organization-focus-project-adventure-and-karl-rohnke>, letöltve: 2018.07.15
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development*, Harvard University Press, Cambridge
- Csepeli György (2001): *Szociálpszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest
- Gass, Michael A. (1993): *Adventure therapy: Therapeutic Application of adventure programming*, Association for Experiential Education, Kendall/Hunt Publishing, Dubuque, Iowa
- Kolb, David A., Fry, Roland E. (1975): *Toward an applied theory of experiential learning* in C. Cooper (ed.), *Theories of group processes*, John Wiley & Sons, N.Y.
- Lengyel Zsuzsanna (2002): *Szociálpszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest
- Lewin, Kurt (1972): *A mezőelmélet a társadalomtudományokban*, Gondolat, Budapest
- Liddle, Matthew D. (2008): *Tanítani a taníthatatlant Élménypedagógiai kézikönyv*, Pressley Ridge Magyarország Alapítvány, Budapest
- Locke, Edwin A., Kirkpatrick, Shelley (1991): *The Essence of Leadership: The Four Keys to Leading Successfully*, Front Cover, Lexington Books
- Lőrincz Andrea (2018): *Kérlek, vigyetek haza! – fekete pedagógia a táborokban*, In: Nagy Ádám (szerk.) *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*, Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Kecskemét
- Nagy Ádám (2018): *A táborozás értelmezési kerete és a táborozáspedagógia mint neveléstudományi diszciplína* In: Nagy Ádám (szerk.) *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*, Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Kecskemét
- Neill, James (2010): *Experiential Learning Cycles, Overview of 9 Experiential Learning Cycle Models* <http://www.wilderdom.com/experiential/elc/ExperientialLearningCycle.htm>, letöltve: 2018.07.15
- N. Kollár Katalin, Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, Budapest

- Pataki Éva (2010): *Szociális munka csoportokkal*, Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszéke, Debrecen, <http://mek.oszk.hu/11900/11917/11917.pdf>, letöltve: 2018.07.15.
- Rózsa Mónika, Gruber Andrea (2014): *A szociális és társas kapcsolatok és kompetenciák fejlesztését támogató eszközök* in Esélyteremtő intézményfejlesztési program és eszközsrendszer, kézirat
- Szerző nélkül (2018): *The Learning Zone Model*, <http://www.thempra.org.uk/social-pedagogy/key-concepts-in-social-pedagogy/the-learning-zone-model>, letöltve: 2018.07.15
- Vigotszkij, Lev Szemjonovics (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*, Gondolat, Budapest

A táborozás szociálpszichológiai aspektusai

Jelen tanulmányban a táborozás szociálpszichológiai hatásait vizsgálom a csoportlétkör, a tábor szervezeti szerkezete, valamint a tábor és az iskola, a játék és tanulás kettősei mentén. A szakirodalomból vett információkat egy rövid online felmérés adataival egészítem ki.

A táborok gyakran tanulási funkciót töltenek be, népszerűek az informatika táborok, nyelvi táborok, de vannak matematika és irodalmi táborok is. Ezek akkor táborok, és nem az iskola kiterjesztései, ha a társas és személyes részvétel paraméterei jelentősen eltérnek az iskolától. A gyermek és ifjúsági táborban töltött idő szociálpszichológia hatásainak ismeretével, és különösen a társas viselkedés tudatos formálásával ez a műfaj az eddiginél is meghatározóbb tényezővé lehet a 21. századi nevelésben. Szocializációs közegként a társadalmi szerkezet alakításában is jelentős szerepe lehet a táborozásnak, ha egy, az iskolától független szellemiség felé fejlődik.

A tábor, táborozás fogalma

Nagyon sokféle gyermek és ifjúsági tábor létezik, sokféle céllal, tartalommal, módszertannal. Az elemzésemben nem egyik vagy másik táborformát vizsgálom, és a táborok összehasonlítására sem vállalkozom a jelen tanulmány keretei között. A táborozást, mint általános műfajt vizsgálom, azokat a közös, elsősorban szociálpszichológiai hatásokat kívánom bemutatni, amelyek a táborozásra specifikusan jellemző együttest alkotnak. Ezen belül is elsősorban a társas készségek fejlődésére koncentrálok, mert ez meghatározó nem csupán a társas kapcsolatokban, hanem az önértékelésben, a társas tanulásban, és a sikeres beilleszkedésben, amely során megtalálja az egyén a helyét társadalomban anélkül, hogy fel kellene adnia identitását.

Ehhez a munkához a Nagy Ádám (2018) által adott definíciót használom. A „*táborozás: többnapos, intenzív (1), otthontól eltérő helyszínen zajló és élményszerzésre alapuló (2), látens pedagógiai (szocializációs, személyiségfejlesztő) célt is tartalmazó szabadidős programszolgáltatás (3).*”

A Bodor Tamás (2006) által leírt meghatározás részleteiben fekteti le a tábor fogalmának lényeges elemeit: „*A tábor mint az ifjúságsegítés eszköze, sajátos szocializációs, közösségfejlesztő és nevelési szintér, amely élményszerzéssel, a tábori programokba integrált képzésekkel, tartalmas és értékkeremtő szabadidős programokkal járul hozzá a fiatalok személyiségének fejlődéséhez*” (5.old.). Hozzáteszem, hogy a tábor jellegénél fogva társas közeg, és ahogy a meghatározás is jelzi, a személyiségfejlesztést elsősorban a társas hatásokon keresztül fejti ki.

A meghatározások egyértelműen jelzik, hogy *a tábor nem képességet, hanem személyiséget fejlesztő terep*, ami azonnal és alapvetően megkülönbözteti az iskolától, annak céljaitól, tartalmától és módszertanától. A kiemelés azért tartom fontosnak, mert erőteljes a táborok „iskolasítására” irányuló hajlam, ami összesen funkciókat.

A táboroktól nem idegen a képzés, ahogy a definíciók is jelzik, de az az igény, hogy a gyerekek iskolán kívüli formális intézményben is tanuljanak, a táborokat gyakran tanulóhellyé süllyeszti. Különösen veszélyeztetettek a tematikus táborok, ahol valamely képesség- vagy tudásterületen módszeres foglalkozások vannak. Ráadásul jellemzően pedagógusok a táboroztatók, akik az iskolai helyzetekre kaptak kiképzést, és könnyen átcsúsznak a bejáratott szerepükbe.

A táborozás lényegét veszélyezteti, ha az iskola légkörét átveszi a tábor műfaja. Attól, hogy iskolán kívüli időben és nem a szokásos helyen és módon tanulnak a diákok, még nem nevezhető az eljárás táboroztatásnak.

Iskola és tábor

Az iskolai oktatás egyértelműen válságon megy keresztül. Ahogyan az emberi kultúra is elért egy szakasz végére, az iskola is nagy változás előtt áll. Még egy darabig nyúzzák a gyerekeket a régi szemléletben, a régi padokban, de már megindult a kimenekülés a túlhaladott módszertanból. Ennek a túlhaladottságnak három tényezőjét emelem ki:

- *Egyformaság*: Homogén életkorú csoportok egyforma tananyagot egyforma ritmusban tanulnak és egyforma elvárásoknak kell megfelelniük.
- *Tömegtermelés*: Az iskolában a tanulók nagy csoportokba terelve tanulnak, egy futószalag folyamaton mennek keresztül, amely az egyik évfolyamról a másikra illetve az egyik iskolafokról a következőbe jutásról szól.
- *Autokratikus légkör*: Tekintély alapon szerveződik a tananyag és a tanítás, a folyamat felülről irányított, ellenőrzött mind az osztályteremben, mind a tanárban, mind a teljes oktatási rendszerben, és a szereplők sikerességét a központ által megszabott sztenderdek határozzák meg.

Trivialitás, így nem kell kutatásokkal bizonyítani, hogy a tábor és az iskola ezen változók mentén teljesen eltérő, amennyiben a táborozás valóban táborozás, és nem az iskola meghosszabbítása.

A táborozásra jellemző:

- *Sokféleség*: Heterogén életkorú csoportok különböző szintű és tartalmú tevékenységben vesznek részt, a tanulás és az elvárás, ha van is, egyéntől és csoporttól függő.
- *Személyesség*: A táborban a csoportok és az egyén is sokféle tevékenységben vehet részt, valamint a kisebb csoportokban nagyobb lehetőség van diffe-

renciált szerepekre, ezáltal egyéni figyelemre a társaktól és a táboroztató fiataloktól, felnőttektől.

- *Szabad légkör*: A tábor szabadidős tevékenység, ami kevésbé irányított, mint az iskolai tevékenység. Az, hogy a „szabad légkör” pontosan mit jelent, elsősorban a tábor vezetése, másodsorban a tábor célja, tartalma és módszerei szabják meg.

Mindhárom tényezőnek meghatározó szerepe van a tábor szocializációs funkciójában és a társas képességek fejlődésében, valamint a tábor erős fejlesztő hatásában. Amennyiben ezek a jellemzők megközelítik az iskola jellemzőit, akkor „iskolásodik” a tábor, és a fejlesztő hatása ennek megfelelően csökken, illetve az iskoláéhoz hasonlóvá válik.

Történhet azonban mindez fordítva is, és „táborosodhat” az iskola. Léteznek olyan iskolák, és nem is csak az utóbbi időben alapítottak, amelyek szinte a táborozás megfelelői. Ilyen az Alexander Sutherland Neill által 1921-ben alapított Summerhill School, egy bentlakásos iskola, ahol számos tevékenység közül választhatnak a gyerekek szabadon, miközben nem kötelező tanulni. Az iskola demokratikus közösségként működik, és Neill (1960) azon elvét követi, miszerint az iskolának kell a gyerekekhez illeszkednie és nem fordítva. Ezen elv alapján nem léteznek mindazok a diagnózisok, amelyeket a gyerekek tömegére aggat a mai oktatás, ha nem felel meg a gyerek az egyformaság, tömegtermelés és autokratikus légkör jellemzőkkel fémjelzett iskolának.

Egy intézmény működése, szelleme nagyobb hatással van a fejlődésre, mint a kinyilatkoztatott, leírt, kimondott célok és tartalom. A rejtett és nyílt célok valamint tartalom között a szereplők, pedagógusok, táboroztatók, valamint a gyerekek, fiatalok szemlélete és viselkedése határozza meg, hogy még milyen hatások alakulnak ki. Mindig legalább három szinten történik a szocializáció, és ezek a szintek nem teljesen függetlenek egymástól, bár jelentősen eltérők lehetnek.

1. Nyílt célok és tartalom – ez a szocializációs homlokzat.
2. A szereplők céljai, szemlélete és viselkedése – ez a rugalmas közege a szocializációnak.
3. Rejtett célok és tartalom, amely az intézmény működés módján és szellemén keresztül hat – ez a szocializáció meghatározó háttere.

Ha a három szint harmóniában van, egy irányba mutat, akkor a legbiztosabb az eredmény, mert a kongruencia a résztvevők céljainak egyértelműen megfelel és támogatja. Amennyiben a vektorok eltérő irányba mutatnak, beindulnak a helyzetet gyengítő manipulációk. Ez a fő oka annak is, hogy a táborozás iskolásítása kudarcra ítélt eljárás, amely szörnyszülöttet teremthet.

Játék és tanulás a táborozásban

Huizinga (1955) szerint a játék univerzális, az emberi kultúra eredője, mozgatórugója. A játék ott van a művészet, vallás, tudomány és minden fontos emberi tevékenység területén. A játék önálló entitás, maga a szabadság, az ember lényege – homo ludens. Huizinga azt írja, hogy a játék értelme és tartalma önmagában van. Mérei Ferenc (1945) valami hasonlót fejez ki ezzel a mondattal: *„A játék nem ok, nem cél, nem eszköz, hanem maga a gyermeki cselekvés.”* (8. old.)

A játékot sokféleképpen leírták már. Monighan-Nourot és munkatársai (1987) például listát készítettek a játék jellemzőiről, amit Perry (1998) még kiegészített néhány elemmel. Szerintük a játék:

- Kényszertől mentes, a játésszók szabadságot éreznek;
- Belülről motivált;
- A játésszók által kontrollált;
- Külső szabályoktól mentes;
- Nem komoly, abban az értelemben, hogy a játék következményei nem valóságosak;
- Élvezetes;
- Gyakran társas, de nem feltétlenül;
- Gyakran „mintha módon” történik.

A táborozás sok tekintetben megfelel a játék jellemzőinek, és amellet, hogy a táborok kihagyhatatlan eleme a játék, maga a tábor is játék, és rokona is a játéknak. Egy csapat eljátszik egy, a szokásostól eltérő életet, vagyis táborozik. Létrehozna egy helyzetet, amelyben a tevékenységek és a szerepek is eltérnek a szokásostól. Gyakran deklarálta is valamilyen helyzet eljátszására szerveződik a tábor. Például indián tábor, reneszánsz tábor stb. A tematikus táborok, projektek maguk is gyakran „mintha” játékhelyzetek.

A gyerekek a játék során tanulják meg, hogyan kell emberré lenni (Montessori, 1946) és a játék által fejlődnek mind intellektuálisan, mind társas készségeikben (Vigotszkij, 1978).

A játék a tanulás leghatékonyabb formája, természetes, veleszületett tevékenység. A játékban mindent ki lehet próbálni, újra próbálni és hibázni, mert a játék a valóság próbálgatása. Olyasmit is meg lehet tenni a játékban, amit a valóságban nem merünk, nem tudunk, vagy nem lehet megtenni. Ezért a tanulás akkor a leghatékonyabb, ha játékkal indul, mert az szorongás, számonkérés nélküli világ, ahol a következmények megtapasztalhatók, de nem veszélyesek. A módszeres erőfeszítést az egyén akkor vállalja be, ha elköteleződik. Ehhez pedig a játék a legalkalmasabb helyzet.

Vigotszkij (1978) szerint a játék a legközelebbi fejlődési zónában történik, vagyis egy fejjel magasabb a gyerek, amikor játszik.

A táborozás a két, egyelőre összeegyeztethetetlennek tűnő, de a tanulásban nagy szerepet játszó intézmény, az iskola és a játék között helyezkedik el. Bár a tábornak gyakran tanulás a célja, ideális esetben eszközeiben jelentősen közelebb van a játékhoz, mint az iskolához. A tábor pszichológiai mechanizmusában egyszerre jelen van a kötött és a szabad tanulás, és ennek jelentős társas hatásai vannak, mert a kétféle viselkedés során eltérő dinamikákat élnek meg a résztvevők.

A táborozás, mint különleges helyzet kérdőíves vizsgálata

A táborozás, mint nevelési forma roppant különleges, mert már maga a helyzet is adja a személyiség és társas képességek fejlődéséhez a lehetőséget. A mind tartalmában, mind vezetésében és fizikai körülményeiben szakszerűen megtervezett tábor jelentős potenciált képvisel a nevelés területén.

Annak érdekében, hogy friss és közvetlen információkkal egészíthessem ki a tanulmányt, egy rövid online kérdőíves felméréssel pedagógusok és oktatás közeli szakemberek véleményét kértem a táborozásról. Az egy hónapos vizsgálati időszakban 660 válasz érkezett. A kérdőív elsősorban a táborozás társas készségekre gyakorolt hatását vizsgálta. Az első 100, 500 és a végső 660 válasz eredménye között nem volt jelentős különbség, ami azt jelzi, hogy a vizsgálati kör tágulása az eredményt nem változtatta.

Társas szempontból fontos tényező a tábor és a tábori csoportok mérete, ezért ez volt az egyik kérdéskör. Ezután, minthogy a táborozás szociálpszichológiai hatásai elsősorban a műfaj sajátosságaiból fakadnak, a kérdőívben ezek közül vizsgáltam meg a legfontosabbakat:

- A szokásostól eltérő helyzetben vannak együtt a résztvevők;
- Intim szféra (alvás, evés, higiéniai viselkedés) megosztásra kerül;
- Nincsen teljesítménykényszer;
- Közös feladatokat kell megoldani;
- Egymástól való függés, összefüggés;
- A válaszadók mind a pozitív, mind a negatív hatásra való kérdezéskor két tényezőt választhattak, így színesebbé lehetett tenni a képet.

Lényeges szociális hatásként a tábor vezetési légkörét is vizsgáltam, sokféle válasz lehetőséget adva, de a klasszikus hármas stílus kereteiben tartva a válaszokat.

- Demokratikus;
- Autokratikus;
- Laissez fair (ráhagyó);
- Főleg laissez fair (ráhagyó), emellett demokratikus;

- Főleg autokratikus, emellett demokratikus;
- Főleg demokratikus, emellett autokratikus;
- Főleg demokratikus, emellett laissez faire (ráhagyó);
- Mindegyik vezetési stílus megjelenik.

A társas képességek fejlődése szempontjából kulcskérdés, hogy miképpen és mennyiszer találkoznak a tábor résztvevői. Ezért a kérdőívben erre is kitértem:

- Egyszeri tábor (a tábor előtt és után hivatalosan nem találkoznak a résztvevők);
- Folytatásos (például évente ismétlődő);
- Intézményi (iskolai tábor, amit megelőz és követ az iskolai együttlét);

Rákérdeztem a fentiekben már felvetett dilemmára is: Lehetne a táborban folyó munkaforma az iskola alternatívája a jövőben?

A vizsgálat eredményei a szakirodalmi elemzést árnyalják, és a hazai szemlélet egy szeletét mutatják, ezért a megfelelő helyeken kitérek a kérdőíves felmérésben szerzett adatokra.

A táborozás pozitív hatásai

Az American Camp Association (ACA Facts and Trends, 2018) saját táborairól begyűjtött elégedettségi vélemények alapján az alábbiakat emelte ki jelezve a választ adók arányát is:

Résztvevők véleménye:

- A táborozás segített új barátokat találni: 96%;
- A táborozás segített megismerni társakat, akik különböznek tőlem: 93%;
- A táborban segítettek, hogy jobban elfogadjam magamat: 92%;
- A táborban megtettem olyasmit, amit elsőre nem mertem: 74%;

Megdöbbenően magas arányban jelezték vissza a résztvevők ezeket a hatásokat.

Szülők véleménye:

- A gyermekem nagyobb önbizalmat nyert: 74%;
- A gyermekem kapcsolatban maradt a társakkal, akikkel a táborban ismerkedett meg: 69%;
- A gyermekem folytatja azokat a tevékenységeket, amelyeket a táborban sajátított el: 63%;

A szülők a gyerek önbizalmának növekedését ugyanolyan arányban jelezték, mint a résztvevő gyerekek azt, hogy meg mertek tenni olyasmit, amit amúgy nem. Vagyis a tábor játékközel társas légköre valóban a fejlődést elősegítő hatással lehet. Emellett a szülők viszonylag nagy arányban jelezték vissza a táborban induló társas kapcsolatok és tevékenységek továbbélését. Vagyis egy

viszonylag rövid időszak is hosszabb távú hatásokat tud produkálni.

Táboroztatók véleménye:

- Pozitív hatása volt rám, hogy egy csoport tagja voltam, közös célért dolgoztunk: 95%;
- A táborban magas értékrenddel bíró személyek vettek körül: 84%;
- A személyiségem pozitívan változott azáltal, hogy egy tábor közösségének tagja voltam: 83%;

A táboroztatók véleményében is igen magas arányban jelentek meg a pozitív társas hatások. A három legmagasabb arányban választott válasz mindegyike hangsúlyozza a társas helyzetet, és kettő kimondottan is a fejlődésre utal.

A táborozás pozitív hatásai vitathatatlanok valamint sokfélék, és több jól dokumentált kutatásban is vizsgálat alá vették. A következőket azonosították: pozitív énkép, függetlenség, vezetői képességek, barátkozás, társas kapcsolatok erősödése, pozitív értékek, spiritualitás, kaland és felfedezés iránti megnyílás, nagyobb környezet tudatosság. Snider és Farmer (2016) kimutatta egy retrospektív kutatásban, hogy évtizedekkel később is megmaradnak ezek a hatások.

A kutatók formális méréssel is igyekeznek megfogni a hatásokat. Henderson és munkatársa (2006) a Camper Growth Index (CGI) kidolgozásával definiálták a táborozás főbb paramétereit. A CGI négy kategóriába sorolja a hatásokat: pozitív énkép, társas készségek, pozitív értékek és spiritualitás, gondolkodási és fizikai képességek. A négy kategória tíz konstrukció mentén vizsgál. Ezek a pozitív identitás, a függetlenség, a vezetés, a barátok, a társadalmi kényelem, a társas kapcsolatok, a pozitív értékek, a spiritualitás, a kaland és a felfedezés, valamint a környezettudatosság. A különböző tanulmányokban használt terminológia és mért adatok változóak, de nagyjából a CGI kategóriáinak megfelelők.

Lényegében azokat a dimenziókat kapjuk így meg, amelyekben egy, a funkcióját jól betöltő táborban a résztvevők fejlődnek. Kérdés, hogy melyek azok a tényezők, amelyek segítik elérni a fenti pozitív pszichológiai hatásokat?

A jelen tanulmányhoz készített online felmérésben a társas készségek fejlődése szempontjából előnyös és hátrányos sajátosságokként kellett értékelni egyazon tényezőket (1. és 2. táblázat).

közös feladatokat kell megoldani	74%
a szokásostól eltérő helyzetben vannak együtt a résztvevők	60%
nincsen teljesítménykényszer	33%
intim szféra (alvás, evés, higiénias viselkedés) megosztásra kerül	20%
egymástól való függés, összefarás	19%

1. táblázat: A válaszadók az alábbi arányban jelölték pozitív hatásának a tábor sajátosságait (kerekített értékek)

A tábornak a társas készségek fejlődése szempontjából negatív faktoraik éppen fordítottját mutatják a pozitívan ható faktoroknak, bár kicsit más arányban.

egymástól való függés, összezártság	65%
intim szféra (alvás, evés, higiénias viselkedés) megosztásra kerül	65%
nincsen teljesítménykényszer	15%
a szokásostól eltérő helyzetben vannak együtt a résztvevők	15%
közös feladatokat kell megoldani	3%

2. táblázat: A válaszadók az alábbi arányban jelölték negatív hatásúnak a tábor sajátosságait (kerekített értékek)

- A kérdőív előre megadott opciói közül választva a tábor negatív hatásai között mindegyik pozitív hatást megemlézték a jelen tanulmányhoz készült kérdőív válaszadói. Ennek fő oka lehet, hogy minden ilyen durva választási szituációban a finom részleteket nehéz jelezni. Társas helyzetekben is fontos: kivel, milyen körülmények között és mennyit kell együtt lenni. A legnagyobb százalékban azok a helyzetek kerültek kiválasztásra a társas készségek fejlődése szempontjából hátrányosként, amelyek az egyént túlzottan kiteszik a társas helyzetnek, vagyis az egymástól való függés, összezártság, és az intim szféra megosztása. A táborban a személyes tér sérülhet, és a szokásosnál nagyobb a kiszolgáltatottság, az egymásra utaltság, ami jelentős feszültségnövelő ágens.
- A negatív és pozitív hatások tekintetében az opciókat pontosan ellentétes irányban rangsorolták a válaszok, ami teljesen logikus eredmény, de a válaszok aránya jelzi, hogy az öt opció közötti különbségek eltérők a negatív és pozitív hatás tekintetében, vagyis nem teljes a megfelelés.
- A társas kompetenciák kialakulása szempontjából a legbiztosabb eljárás a gyerekek közös feladatokba vonása. Nagyon kevés negatív és nagyon sok pozitív hatással jár. Hasonlóan pozitívnak ítélik a válaszadók a szokatlan helyzetet, de ennek már több hátrányát is látják. A teljesítménykényszer kérdésében a legambivalensebb a válaszadók reakciója, és így az öt opció közül a pozitív és negatív hatás tekintetében a középső helyre került.
- A válaszok olyan szempontból is nagyon tanulságosak, hogy azt jelzik, hogy a pedagógusok szerint akár az iskolát is viszonylag könnyen át lehetne alakítani egy számos társas képességet fejlesztő intézménnyé. Ha kivesszük a bentlakást, akkor a két legtöbb problémát és konfliktust okozó, vagyis a társas készségek szempontjából kritikus tényező nem terheli a helyzetet.
- A válaszadóknak lehetőségük volt saját szavaikkal is leírni a pozitív hatást erősítő lehetőségeket. A nagyon sokféle ötlet elemzéséhez szógyakoriság vizsgálatot végeztem. A 3. táblázatban mutatják az eredmények, hogy mi jellemzi a társas készség fejlődése szempontjából ideális tábori közeget.

A leggyakoribb szó a „közös” volt, ezért azt is megnéztem, hogy milyen kifejezésekben fordul elő ez.

+Szavak	Előfordulás	„Közös”	Előfordulás
közös, közösen	119	közös élmények	13
élmény, élmények	45	közös játékok	10
egymás, egymásnak	42	közös érdeklődés	9
játék, játékos, játszik	40	közös utazás, kirándulás	9
programok	15	közös feladatok	9
megismerés	14	közös cél, célok	8
feladat, feladatok	12	közös megoldás	6
különböző	12	közös produktum	8

*3. táblázat Szógyakoriság a válaszokban a pozitív hatás tekintetében.
(Összesen, bruttó 2085 szót használtak a válaszadók, amiben a névelőktől kezdve minden szó benne van.)*

Negatív hatások

A kérdőívben a társas készség fejlesztése szempontjából negatív tényezőkre is rákérdeztem. A szabad válaszokban a leggyakoribb szavak a „nem” és a „nincs”, vagyis valaminek a hiánya, illetve a „túlzott” szó is nagyon gyakori, ahogyan a 4. táblázat mutatja mindezt. A jóból is megárt a sok. A társas helyzetek is akkor töltik be szerepüket, ha a megfelelő mértékben adagoltak. A legjobb étel is megárt, ha kizárólagossá válik, de a hiány is bajokat okoz.

-Szavak	Előfordulás
nem	61
hiánya, nincs	33
túl, túlzott	25
gyerekek, társak	24
vezetők, vezetés	21
rossz, rosszul	14
negatív	14
feladat, feladatok	14
nem megfelelő	10
különböző	9

verseny, versengés	9
kiközösítés	9
kötelező	9
szabályok	7

*4. táblázat: Szógyakoriság a válaszokban a negatív hatás tekintetében.
(Összesen, bruttó 1861 szót használtak a válaszadók, amiben a névelőktől kezdve minden szó benne van.)*

A tábor résztvevői és vezetői igen gyakran részei a tényezők leírásának, ami természetes, hiszen meghatározók a tényezők megjelenésében. Mint fontos szó, a pozitív és negatív hatások között is többször megjelenik a „feladat” és a „különböző”.

A tábor résztvevőinek életkora is befolyásolja a fentieket. A fiatalabb korú gyerekek kiszolgáltatottabbak, jobban rászorulnak mások, sokszor számukra idegenek segítségére, így nekik nagyobb feszültséget jelent a tábori lét. A negatív hatások csökkentése és a pozitívak növelése érdekében a táborozó gyerekek életkorát lehet optimalizálni. Az ideális életkor, amikor egy gyereknek jót tehet a táborozás, függ magától a gyerektől és a tábori körülményektől is, de vannak általános szempontok, amelyek használhatók.

Az önellátás alacsony foka miatt 7-8 éves kor előtt biztosan nem szerencsés a gyerekeket táborba küldeni. A társas készségek erőteljes fejlődésének második időszaka (az első fejlődési periódus 2-4 éves kor körül van, amikor a társas interakciók alapjait tanulja a gyermek) a 12-15 éves kor, vagyis ekkor ajánlott is a táborozás, amely a fejlődést kiválóan támogatja.

A táborozás negatív hatásairól nem találtam szakmai tanulmányt. Ahol nem mutatkozott pozitív hatás, az jellemzően olyan tábor volt, amely valamilyen szempontból problémás csoportot célozott meg, de ilyen is kevés található a szakirodalomban. Jellemzően inkább a pozitív kimenet kerül publikálásra. Egy veszélyeztetett fiataloknak indított nyári tábor után Oudeh és munkatársai (2015) írtak le kifejezetten negatív hatásokat az erőszak sújtotta háttérből érkező palesztin gyerekek nyári táboroztatása kapcsán. Vannak tanulmányok, ahol a tábor hatása nem átfogó. Például Merryman és munkatársai (2012) csak a fiúknál találtak jelentős javulást a szokásos mutatókban. A táborozás, bár sok pozitív hatása lehet, nem mindig és nem minden helyzetben a megfelelő eljárás. Sokszor nemcsak a helyzeti okok, hanem egyéni, személyes jellemzők is okozhatják, hogy a táborozás negatív hatással van. Számos gyerek és fiatal örül, ha végre maga lehet, nem kell a társakhoz alkalmazkodni és nem akarja még a szabad idejét is irányított helyzetben tölteni. Gyakran a szülő is jobban szeretné, hogy legalább a vakációban a gyermekével lehessen, és ezáltal jobban részt vehessen a szocializációjában.

Bár kevés kutatási munka szól a rossz táborokról, személyes tapasztalat rengeteg van. A sok és sokféle tábor közül van számos, amely nemhogy fejlesztő lenne, de kifejezetten árt a társas kompetenciáknak. A táborozás pozitív hatásait csökkenthetik, illetve negatív hatásokat válthatnak ki nem szociálpszichológiai tényezők is, vagy legalábbis nem közvetlenül szociálpszichológiai természetűek, amelyek mégis a társas helyzeteken csapódnak le. Hét csoportba soroltam a tényezőket, amelyek bajokat okozhatnak:

1. **Üzlet:** A táborozás üzlet. Egyre nehezebb a gyerekeknek tábort találni. Emiatt nagyon felhígult a táborok minősége. Sokszor nem képzettek a táboroztatók, vagy olyan pedagógusok, akiknek éppen ki kellene pihenniük a tanévet. A táborban nincsen program, rossz az ellátás. Ilyen körülmények között könnyen elszabadulhat a pokol.
2. **Higiéniai problémák:** A táborokban a higiénia kulcskérdés. A résztvevők ki vannak téve a szokásostól eltérő környezetnek, társaknak, ételeknek, esetleg élősködőknek, rovaroknak. Az egészséges és tiszta környezet alapelvárás, de egy olyan helyen, ahova sokfelől sokféle résztvevő érkezik, és fizikailag közel és együtt kell léteznie, nem is olyan egyszerű feladat biztosítani ezt. Ki mit hoz magával, ki mire érzékeny, milyen szokásai vannak – a sokféleség ilyen formában igencsak megterhelő lehet.
3. **Technikai eszközök:** Kritikus kérdés a kütyük használata. A mindennapokban természetes infokommunikációs eszközök a táborban az iskolaihoz hasonló problémákat jelentenek: a résztvevőknek eltérő a technikai felszereltségük, a technika által az adott helyzeten kívül kommunikálnak, megosztott a figyelmük, infokommunikációs előnyöket jelent az eszköz.
4. **Megszokott komfort:** Amikor a táborok igyekeznek alkalmazkodni a résztvevők igényeihez, könnyen elveszíthetik a varázsuk egy részét, és ezzel a hatásuk egy részét is. Ha a gyerekek tévét néznek, mobiloznak és minden komfortot és szokásukat kielégítik, a tábor lényege vész el, mert a közösségi helyzetek helyett a megszokott egyéni tevékenységekbe fordulhatnak. A megszokott világ visszacsempészésével elvész a lehetőség az új helyzetekkel való szembesülésre, megküzdésre, és így az önfejlődés sem történik meg.
5. **Honvágy és „gyerekvágy”:** A síró gyerekeket a jól képzett táboroztatók hamar meg tudják nyugtatni, és a gyerekek a tábor tartalmassága által el is felejtik, hogy a szüleik hiányoznak. Sokszor nagyobb nehézség a szülőket leválasztani a gyerekről. Ha nem a gyereken, akkor a táboroztatókon lógnak, állandóan kérdeznek és instruálnak a távolból is, és megterhelik a társas helyzeteket.
6. **Biztonsági problémák:** Több tevékenység, több baleseti lehetőség. A táborban kiszolgáltatottabbak a résztvevők a zaklatásoknak, erőszaknak. A szokásostól eltérő, ismeretlen helyzetben, ahol egyéni védelem nélkül vannak a résztvevők, a bűnözés könnyebben megjelenik (lopás, erőszak, visszaélések) akár a társak, akár a táboroztatók vagy külső személyek által.

7. Iskolásodás: Az igény, hogy a gyerekek nyáron is fejlődjenek, a táborokat egyre inkább tanulóhellyé süllyeszti. A tematikus táborok, ahol tudatos foglalkozások vannak, különösen veszélyeztetettek. Ráadásul jellemzően pedagógusok a táboroztatók, akik az iskolai helyzetekre kaptak kiképzést, és könnyen átcsúsznak a bejáratott szerepbe.

A fenti problémák nagy részét, konkrétan az első és utolsó kivételével mindet, a bentlakás növeli meg, így ezek jelentősen csökkenthetők ennek a tényezőnek a kivevésével. A jelen tanulmányhoz készült kérdőívre adott válaszok is éppen a bentlakással járó problémákat jelezték a két leginkább negatív hatást okozó tényezőnek. A napközi jellegű táborok ilyen szempontból előnyösebbek, bár a helyzet különlegessége is csökken a bentlakás nélkül. Emellett a folyamatosság hiánya miatt a tábori közösség összetartozása is gyengébb. Emiatt a kettőség miatt sorolhatták be a válaszadók a jelen tanulmányhoz készült kérdőívben kevésbé negatívként a bentlakás hatásait, sőt volt, aki pozitív hatásként jelölte meg.

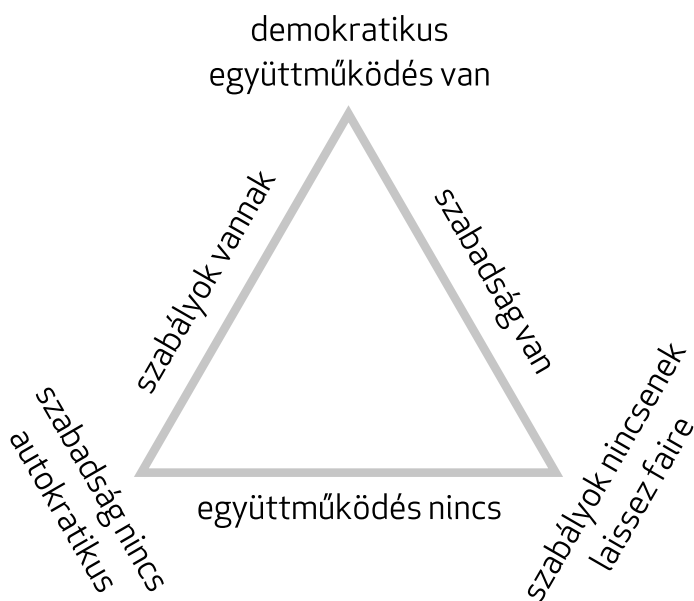
A „pizsama partik” jól működnek barátokkal, olyanokkal, akik elég hasonlóak és/vagy elfogadóak egymással. A szorosabb együttlét során jobban megismerik egymást, és a kapcsolatot elmélyíti a közös élmény.

A személyközi kapcsolat létrehozásának és fenntartásának örömteliségében három fő faktort talált Argyl (1992): fizikai jólétre való törekvés, a társas elfogadás igénye, a helyzetből fakadó feladatok, célok elérése. A tábor negatív hatásainak kivédése szempontjából ezek kulcstényezők, amelyeket a tábor vezetése jól befolyásolhat.

Vezetési légkör

A tábor hatásában legmeghatározóbbak: a vezetési légkör, a közösség és a tevékenységek. Ha ezek közül valamelyik nem megfelelő, akkor a másik kettő még valamelyest helyre tudja hozni a helyzetet. Ha azonban kettő nem működik adekvátan, akkor garantáltan a negatív hatások kerülnek előtérbe.

A már klasszikusnak számító Kurt Lewin (1944) autokratikus, demokratikus és laissez faire csoport légkört különböztetett meg, amelyek az emberi együttélésben alapvető három tényező – szabályok, szabadság, együttműködés – mentén eltérőek. Mindhárom emberi alapérték csak a demokratikus légkörben valósul meg. Az autokratikus légkör a szabályokra épül, korlátozott a szabadság és az együttműködés. A laissez faire helyzet szabadságot ad szabályok nélkül, és az együttműködés hiányával jár.



1. ábra: A vezetői stílusok jellemzése a szabadság, szabályok és együttműködés dimenziókban.

Szervezettséget és fegyelmet biztosít mind az autokratikus, mind a demokratikus légkör. A demokratikus és laissez faire helyzet viszont szabadságot ad a csoporttagoknak, hogy belső motivációjuk megjelenjen a tevékenységek során. Az együttműködést sem az autokratikus, sem a laissez faire típusú légkör nem támogatja.

Bár az elméletben a szabály, szabadság, együttműködés megléte vagy nem léte dichotómiákat sugall, erről a gyakorlatban szó sincs. Ettől kezdve pedig sokkal színesebb a kép, és nem három, hanem végtelenféle légkört lehet azonosítani, amelyek persze aztán többé kevésbé mégis megfeleltethetők valamely csoportlégkör kategóriának.

Azt gondolhatnánk, hogy a legszebb és leghatékonyabb állapot a demokratikus légkör, amire utalnak Lewin és munkatársainak vizsgálati eredményei is (Lewin – Lippitt, 1938; Lewin – Lippitt – White, 1939). Egy csoport légköre, és ezzel összefüggően a vezetési stílusa azonban nagyon helyzetfüggő. Ha nem jó/rossz, hanem valamire jó/valamire nem jó dimenzióban gondolkodunk, akkor kiderül, hogy bizonyos helyzetekben az egyik, máskor a másik légkörben lehet eredményes egy csoport. Amikor gyors, fegyelmezett eljárás szükséges, például vészhelyzetben, vagy olyan alkalmakkor, amikor nincsen idő az egyeztetésre, egyezkedésre, a csoportvezetőnek kell felvállalnia a felelősséget és teljhatalommal dönteni. Más esetben akár a ráhagyó vezetés is eredményes lehet. Például, amikor az a cél, hogy a csoportban megjelenjenek az egyéniségek, egyéni

ötletek, vagy a csoport önszerveződése által a saját útját kövesse, a *lassaiz faire* légkör lehet jó háttér.

A gyakorlatban tehát nemcsak hogy nem lehet tiszta kategóriákba helyezni a csoport légkört, vezetési stílust, de nagyon változó is lehet, hogy éppen melyik út a célravezető. A csoport helyzete és tevékenysége, a csoport változó feladata és fejlődési fázisa különböző légköröket kívánhat meg. Jó esetben a vezetés a soktényezős feladványt jól oldja meg, vagyis az aktuálisan leghatékonyabb légkört igyekszik kialakítani.

A tábori lét a szabadidő kategóriába tartozik, ahol tehát a szabadság az egyik meghatározó elem kell, hogy legyen. Ezért a tábor légkörében elvben az autokratizmusnak nincsen helye, és a *lassaiz faire* típusú légkör, a „free style” vezetés tűnik a legmegfelelőbbnek, bár a fentieket figyelembe véve nyilván nem mindegy, hogy milyen táborról, milyen helyzetről van szó.

Makai Éva (2017) a 20. század elején alkotó Janusz Korczak lengyel orvos, majd reformpedagógus munkásságának egy fontos állomását mutatja be írásában. A lelkes fiatal orvos szegény gyermekek számára egészségmegőrző céllal indított táborokban szerzett tapasztalatokat. Azt várta, hogy a táborban majd játék, fürdés, kirándulás, mesemondás lesz a program, és gondoskodott ehhez játékeszközökről, dominóról, dámajátékról, vetítógépről, gramofonról, sőt tűzijátékról is. Nem számolt azonban a sok apró problémával, ami káoszhoz vezetett, mert a tábor katonás szervezettsége figyelmen kívül hagyta a gyerekek egyéni igényeit. Egyszerre nem lehet engedékeny és közben a szigorú rend betartója. Választania kellett saját utat, és az akkor még forradalminak számító demokratikus megoldást választotta ennek minden ódiumával.

A jelen tanulmányhoz készült felmérésből az derült ki, hogy a megkérdezettek többsége a fentieknek megfelelően reagált, és úgy látta, hogy a táborban mindegyik vezetési stílus megjelenik. A táboroztatás sokrétűsége és összetettsége miatt sokféle helyzet adódhat, és ez éppen a szabadság miatt fokozottabb, mint mondjuk egy iskolai helyzetben.

Kevesebbek által megjelölt, de a második legjellemzőbb választás a demokratikus légkör/vezetés volt. Minthogy a demokratikus légkör meghatározásában a kulcstényezők mindegyikének meglétét használtuk, ez azt is jelenti, hogy a demokratikus légkörben van lehetőség arra, hogy ezek a helyzetnek megfelelő mértékben kerüljenek előtérbe. Vagyis már a kérdésfelvetésben megjelent egy ellentmondás, és a válaszadóknak két nagyon hasonló lehetőség közül kellett választani, ha nem egyéb lehetőség mellett döntöttek. Így, ha a két lényegében egyforma választást összeadjuk, a válaszadóknak több, mint a fele a sokféle helyzetben sokféle vezetési mód mellett döntött (5. táblázat).

mindegyik vezetési stílus megjelenik	37%
demokratikus	26%
főleg demokratikus, emellett autokratikus	17%
főleg demokratikus, emellett laissez faire (ráhagyó)	11%
főleg autokratikus, emellett demokratikus	5%
főleg laissez faire (ráhagyó), emellett demokratikus	2%
egyéb	1%
autokratikus	0,3%
laissez faire (ráhagyó)	0%

5. táblázat: Számszerű eredmények a beérkezett válaszok százalékában az ideális tábori légköréről

Lényegében senki nem választotta az autokratikus, és effektíven senki nem választotta a ráhagyó stílust. A válaszadók tehát a helyzetnek is megfelelő vegyes vezetési stílust tartanak célravezetőnek.

A légkör tekintetében is volt lehetősége a válaszadónak saját szavaikkal kifejezteni a véleményüket. Ennek alapján készítettem a szógyakorisági táblázatot. Messze a leggyakoribb jelző a „vidám”. Kiemelem, hogy a jelzők mellett a leggyakoribb szavak közé került a „szabályok” szó, ami mutatja a szabályozottság kérdésének fontosságát, de a „demokratikus” szó még többször jelenik meg, ami a szabályozottság demokratikusságára utal. Ugyanakkor a tábor hangulatához főleg a lazaság kapcsolódik, bár megjelenik a feladatok elvégzéséhez szükséges „aktív” és „kreatív” jelző is.

Legjellemzőbb	Előfordulás	További jelzők	Előfordulás
vidám	65	családias	13
elfogadó	37	biztonságos	10
oldott	35	nyitott	9
felszabadult	34	laza	9
jó	27	aktív	9
demokratikus	23	közvetlen	8
barátságos	23	változatos	6
szabad	19	segítő	8
közös	18	játékos	7
baráti	18	támogató	7
nyugodt	18	együttműködő	7
szabályok	18	kreatív	7

6. táblázat: Szógyakoriság a válaszokban tábor légkörére vonatkozóan. (Összesen, bruttó 2693 szót használtak a válaszadók, amiben a névelőktől kezdve minden szó benne van.)

A Lewin munkásságát folytató Blake és Mouton (1985) által kidolgozott személyre, illetve feladatra orientált vezetési stílus megközelítés kevésbé ismert, pedig a táboroztatás szempontjából lényeges nézőpont.

A feladatra, eredményességre orientált helyzetben az elvárások hangsúlyosabbak, míg a személy orientált helyzetben a csoporttagok igényeire, érdeklődésére, erős és gyenge oldalaira figyel a vezetés. Nyilván a leghatékonyabb, ha mind a teljesítmény, mind az emberi tényező maximális figyelmet kap. Amennyiben azonban a vezetés kompromisszumban gondolkodik, és félig egyik, félig másik irányban dolgozik, akkor a produktivitás sem lesz igazán jó, és a csoport igényei sem elégülnek ki megfelelően. Abban a helyzetben pedig, amikor egyikre sem figyel, szegényes a vezetés, és a laissez faire, ráhagyó légkör alakul ki. Blake és Mouton „vidéki klub” típusú vezetésnek nevezi, amikor a személyekre irányul a figyelem, és az eredményesség az egyénre szabottságon keresztül jelenik meg.



2. ábra: A Blake és Mouton (1985) személyre és feladatra orientált vezetésének kimenetei

A tábor célja és a helyzetek többféle vezetési stílust is megkívánhatnak, de a „klub” típusú vezetés áll a legközelebb a műfajához. Ebben különbözik az ideális iskolától, mert ez utóbbi olyan, mint egy ideális munkahely, ahol a teljesítményre orientált a légkör, de az egyénre szabott feladatok által lesz nagyon hatékony, és ekkor beszélhetünk csapat menedzsmentről.

Közösség

A közösség óriási, elkerülhetetlen befolyással van az egyének életére. Meghatározza a világlátást, a szociális tanulást, az identitást, marginalizál, kirekeszt bizonyos csoportokat, értékeket, miközben erőt ad és befogad.

A közösséget négy tényező köti össze: közös cél, közös érdek, közös értékrend és a „mi” tudat, ami az előző három tényező meglétének tudása (Hankiss, 1983).

A közösség több mint emberek csoportosulása, és a többlet az együttes élmény. Az együttes élmény által a csoportban lévő egyéneknek a készségei megnövekednek, felerősödhetnek tulajdonságaik, és nagyobb teljesítményt érhetnek el, mint önmagukban (Mérei, 1989).

Hankiss Elemér (1983) megkülönbözteti a közvetlen és az eszmei közösséget. Az előbbi tagjai személyes ismeretségben vannak, közvetlen a kapcsolatuk, létezésük és működésük szempontjából meghatározó a téri és idői egybeesés. Közvetlen közösség például egy baráti kör, munkatársi team, rádió amatőr klub, iskolai osztály vagy egy tábori csoport.

Az eszmei közösség tagjai térben és időben egymástól távol élhetnek, és nem feltétlenül ismerik egymást személyesen. Az összetartozás élménye köti össze a tagokat. Ilyen például a vallási közösség, vagy egy-egy szellemi áramlathoz tartozók csoportja, de akár a táncházasok és a bélyeggyűjtők közössége is eszmei közösségi képződmény lehet.

A 21. századra meglődült infokommunikációs fejlődés nem hagyta érintetlenül a közösségeket és így a közösség fogalmát sem. Számos területen újra kell gondolni a régi fogalmakat. Az infokommunikációs térben megjelenő változások az idő és tér szempontjából új helyzetet teremtettek. Az online közösségek például gyakran egyszerre személyes és eszmei közösségek. A kapcsolatok párhuzamosan folyhatnak a virtuális és a valós térben, időben meghatározhatatlanul.

Manuel Castells (2005) megkülönbözteti a lokalitás és az áramlás terét, amelyek elég közel állnak Hankiss közvetlen illetve eszmei közösség formáihoz. A lokalitás, ahol a fizikai tapasztalatok szintjén jelenik meg a közösség, az áramlás, ahol az uralkodó folyamatok, információk mozognak. Ezek egybeeshetnek, de külön-külön is létezhetnek.

A közösségek összetartozás élményének meghatározó része az információcse-re. A közös élmény ragasztó anyaga az egyének közötti kommunikáció, így érthető, hogy a teret és időt áthidaló kommunikációs technikák a közösségi formákat is megváltoztatják. A térileg kötött lokális, avagy közvetlen közösségek után, elsősorban az írásbeliség által támogatva, kialakultak a téri-idői dimenzióban már nem korlátozott eszmei közösségek.

A kommunikációs technika fejlődése által, az auditív és vizuális jelek sokféle közvetíthetősége miatt a metakommunikáció is sokféleképpen átalakul. A térben együtt lévő emberek közössége mellett a nem fizikai terű, virtuális közösség jelentős tényező lett, és a kettő ötvöződik is. A közösséget jellemző jegyek személyes találkozás nélkül is megvannak, és gyakran ki is élesednek.

Ilyen a közösség társas hálózat jellege, amely jól megmutatkozik az online közösségek felépülésében. Emellett online térben is segítik egymást a közösség tagjai, pedig soha nem találkoztak. Intim kapcsolatok alakulnak ki akár

kizárólag online kommunikáción keresztül is (Székely, 2007). A közösségi lét folyamatai, összetevői beleépülhetnek bármely típusú közösségi térbe. A kommunikáció, az egymás segítése, a rivalizálás, az intimitás, a kirekesztés és a szerepek, például egyaránt hozzátartoznak a fizikai és virtuális térben szerveződő közösségek működéséhez.

A közösségek tehát az emberiség fejlődésével együtt változtak méretükben, terükben és az összetartozás élményében, de az utóbbi évtizedek különösen nagy változásai a közösség fogalmát is megbolygatták, ami azonnal két irányban osztotta meg a témával foglalkozókat. Megjelentek a közösségek végét jóslók, és az újfajta közösségek kialakulását látók. Természetesen mindkét vonalnak igaza van, hiszen a közösség sem kerülheti el az átalakulást a 21. században, amikor az emberiség minden fontos élettere változik. A közösségek nem lesznek a régi-ek, de minthogy az ember társas lény, és a közösségi lét az emberi fejlődés kezdetétől meghatározó és megtartó közeg, a közösségek új formába szerveződnek.

A táborok közösségét is befolyásolja a változás. Az összetartozás-élmény fizikai és virtuális szintű is lehet. Egyszerre többféle dimenzióban létezhet a tábor közösségének hálózata, és a térben való együttlétet megelőzően és utána is működhet a közösség. Míg korábban az egyszeri közös táborozás után a téri távolság miatt nehézkes volt fenntartani a kapcsolatokat, ez ma már nem gond. Sokszor az amúgy véletlenül összekerülő résztvevők is úgy mennek a táborba, hogy már kicsit ismerik egymást. Az online közösségi terek lehetőséget adnak az előzetes ismerkedésre, információcserére. A közösségépítés megelőzheti a tábori részvétel kezdetét. Némileg csökken az iskolai táborok társas előnye, ami abban jelent meg, hogy az egymást ismerő résztvevők már közösséget alkotnak, és a tábor után is folytatódik a közösségi élet.

A rendszeresen ismétlődő táborok közösségi életét is nagymértékben megváltoztatja az infokommunikációs technika. Az online közösségi térben könnyedén folyamatossá válik a kapcsolat, és nem kerül félárbócra a közösségi élet a következő együttlétig. Ugyanakkor a táborba bekúszó virtuális terek az egyéneket táborból független közösségekben is aktívan tarthatják, ami befolyásolja a tábori közösségbeli létet.

A jelen felmérés eredménye alapján mégis az iskolai, intézményi táboroknak van a legnagyobb támogatottsága. A válaszadók 48%-a erre voksolt, de a folyamatos táborokat is majdnem annyian, a válaszadók 41,8%-a tartja ideálisnak a társas készségek fejlődése szempontjából. Az egyszeri találkozást jelentő táborokat a válaszadók 10,2%-a választotta.

Nyilván mindegyik formának megvannak az előnyei és hátrányai. Az intézmény folytatásaként működő táborokba bekerülnek az intézményi közösségnek az értékei és az ott kialakult szerepek. Ugyanakkor a tábor módosíthat ezeken, és új értékek mentén rendeződhet a csoport. Ez nagyban függ a tábor tartalmától, az ott folyó tevékenységektől.

Az egyszeri táborok előnye, hogy kicsi a résztvevők társas felelőssége, terhe, a szerepek és a különböző helyzetekben elkövetett hibák eltűnnek a táborral együtt. Emiatt egészen más a csoportdinamikája, mint egy folytatásos tábornak, ahol bár nagy időintervallum elteltével, de újra együtt lesz a közösség, és a korábbi együttlét hat a következő kezdetére.

Mindezt színezi, és nagyon erőteljesen módosíthatja is a virtuális tér léte, az ott megjelenő csoporttagok létszámának nagysága, összetétele. A közösséget gyengíti, ha a csoport kisebb csoportokra, klikkekre szakad. Emiatt az eredeti csoport mérete is kulcskérdés a társas kompetenciák szempontjából.

A tábori csoportok mérete

A közösség dinamikáját és a tábornak a társas készségek fejlődésére gyakorolt hatását roppant módon befolyásolja a tábor és az alakuló csoportok mérete. Maga a tábori létszám nagysága sem lényegtelen tényező, bár nyilván a szegmentálással átlátható kis közösségek hozhatók létre egy mamut táborban is.

A felmérésben résztvevők nagyon nagy többséggel a legkisebb, a 20-50 fős táborméretet választották, amely az egyének számára az időben eléggé behatárolt együttlét alatt is viszonylag jól átlátható közeg (7. táblázat). Elenyésző azok aránya, akik a 100 fő feletti tábor választanák a társas készségek fejlődése szempontjából ideálisnak. A 20-50 fő elegendően nagy terepet ad a közösségek kialakulásának. A száz fő feletti csapat már inkább csak központi utasításokkal irányítható közeg, ahol elvész a személyesség, és még ha csoportokra is oszlik, a kis csoportok száma túl nagy, és a sok csoport egymás közötti interakciója nehézkes.

20-50 fős	72%
50-100 fős	25%
100 fő feletti	3%

7. táblázat: A válaszok százalékban a tábor létszámának ideális nagyságáról.

A felmérés tanúsága szerint a válaszadók a tábor mérete esetén a legkisebb, a csoportok esetén azonban a kisebb, de nem a legkisebb létszámot tartják a társas készségek fejlődése számára megfelelő háttérnek (8. táblázat).

3-5 fős	18%
6-12 fős	60%
12-20 fős	21%
20 fő felett	1%

8. táblázat: A válaszok százalékban a tábori csoport ideális méretéről.

Szemben az iskolával, a táborban sokkal több személyes kapcsolatra és kommunikációra nyílik lehetőség, mert a gyerekek folytonos interakcióban lehetnek egymással. Emiatt előnyös a kisebb, átlátható tábor. Az iskola természetellenes közeg a mesterségesen kialakított csoportjai miatt is. Húsz-harminc egy életkorú gyerek egész napos együttléte az emberi közösségekre nem jellemző, csak az iskolában van ez így. Spontán módon vegyes életkorú, és húsz fő alatti csoport képződik. Erre érezhettek rá a kérdőív válaszadói is nagy számban, amikor a kisebb létszámú csoportokra voksoltak.

Az emberi figyelem és tevékenység terjedelme behatárolja a csoporttagok létszámát. A társas interakciók, a közvetlenség, a kölcsönös, személyes ismeretség, amely a közösségi folyamatok során például információk cseréjében, egymás segítésében, rivalizálásban, intimitásban mutatkozik meg, korlátozott számú résztvevővel történhet meg teljességében. Ha azonban nagyon kicsik a csoportok, túl szűk lesz az interakciós tér, amelyben a társas kompetenciákat gyakorolhatják a csoporttagok.

Lewin (1945) szerint a kis csoport a demokratikus döntéshozás, és az emberek megváltoztatásának legfontosabb terepe, mert a kis csoport légköre és dinamikái a legalkalmasabbak ezeknek a folyamatoknak a létrejöttére. Nem véletlenül alapozta a szociális képességek fejlesztésre irányuló tréningeket 12-15 fős kis csoportokra. Az úgynevezett T-csoportok alkalmasak a társas interakciók során a résztvevők érzékenyítésére, kommunikációs képességeik fejlesztésére, a csoportfolyamatok megértése, a konfliktusmegoldás és még számos, a társas beilleszkedést támogató terület erősítésére.

A csoport együttléte már önmagában is megindítja a dinamikát, a felelősség, a bizonytalanság, a visszajelzések kezelése során kialakulnak mindazok a szerepek és folyamatok, amelyek a csoportot közösséggé tehetik. Nem terápiás helyzetben a csoport legtöbbször valamilyen tevékenységben vesz részt, amely egy újabb tényező a társas készségek fejlődésében.

Tevékenység

Az iskolában azt tanulják meg a gyerekek, hogy miképpen kell beilleszkedni, szót fogadni, és azt is, hogy miképpen lehet a zsarnok (a tanár) ellen fellépni. Ezért a modern társadalmak létrejöttének feltétele az iskola (Csányi, 2010). Valószínűleg azonban egymást erősítő folyamatokról van szó, ahol a társadalmi átalakulások is befolyásolták az iskolai légkör átalakulását.

Az engedelmességre szoktatás kezdetektől nyílt célja volt az iskolának, de a modern társadalmak, miután a zsarnokságot eltörölték, egyre kevésbé fogadják el ezt, mint célt, ezért már nem lehet nyíltan megtennie a pedagógusnak mindazt, amit egy zsarnok megtesz, és korábban a pedagógus is megtehetett: önkényesen lép fel, nem ad magyarázatot a tetteire, nem kérhető számon, fenyít, verést ad, bezár. Ugyanakkor az iskola szellemisége lényegében nem változott a középkor

óta, hiszen továbbra is fennmaradt az autokratikus, szófogadásra nevelő jellege, csak hogy ez már nem nyíltan jelenik meg, hanem a „rejtett tanterv” részeként kapják meg a gyerekek.

A „hidden curriculum”, a „rejtett tanterv” a 70-es években került be a nemzetközi szakirodalomba. Magyarországon Szabó László Tamás (1985) könyvével terjedt el a fogalom. A korábbi társadalmi szerkezet fenntartására kialakult iskolai szellemiség az újfajta társadalmi szerkezethez már nem illik, ezért nem vállalható fel, de az iskola működése továbbra is fenntartja a háttérben, ami garantált konfliktusforrás.

Az iskola társadalmi szerkezetet leképező jellege miatt is fontos a társadalmi változásoknak az iskola működésében való megjelenítése. Nem véletlen, hogy demokráciákban alapították a demokratikus szerkezetű iskolákat, amelyek mindazonáltal a formálódó demokráciákban idegen testnek számítottak és számítanak. Az iskola demokratikus szemléletének nyílt és rejtett szinten való megjelenési foka jelzi egy társadalom demokrácia terén elért haladását.

A gyermek és ifjúsági táborok is a társadalom leképezését jelentik, de a szellemiség tekintetében messze nagyobb szabadságfokkal bírnak, mint az államilag/egyházilag kontrollált iskolák. A táborokban is a tevékenységek és ezek szervezésének, szerkezetének, kivitelezésének milyensége határozza meg a szellemiséget, valamint azt, hogy milyen mértékben esnek egybe a nyílt és rejtett célok.

Az értelmes tevékenység biztos siker minden helyzetben. A zavarok ott keletkeznek, ahol a tevékenységi lehetőségek, az elvárások, az érdeklődés és a képességek nem találkoznak. A közösség építésében a közös tevékenység kulcsszerepet játszik, és a szellemiség is a konkrét helyzetekben mutatkozik meg.

Csányi Vilmos (2010) szerint az iskolát arra találták ki, hogy a gyerekek ne legyenek útban, miközben a felnőttek dolgoznak, és ezzel sok természetes tevékenységtől elzárja a gyerekeket.

Az egyes szakmákhoz szükséges fogásokat, mozdulatokat könyvből nem lehet megtanulni. Ha soha nem látnak a gyerekek legalábbis barkácsoló felnőttet, az idegrendszerükbe nem épülnek bele a mozdulatok. A virtuális világot nem a technika, hanem az iskola vezette be papír alapon. A gyerekek kínkeservvel elméletben tanulnak olyasmit, ami a gyakorlatban könnyen elsajátítható lenne. Ráadásul mindenkinek ugyanabban a tevékenységben kell részt vennie. Ezzel az iskola nem képezi le a társadalomban természetes sokféleséget, és téves értékrendet alakít ki a gyerekekben.

A táborozás során számos lehetőség van az emberi tevékenységek sokrétűségének megjelenésére. Már maga a táborozás adta feladatok is több képességnek adnak teret, és a sokszínű tevékenységekre épülő tábor jól leképezheti a valós emberi tevékenységek tárházát. A széleskörű tevékenység alkalom az egyéni képességek megmutatkozására, így többféle érték mentén tudják a csoportok

tagjai elhelyezni önmagukat és egymást a közösségben. Ezáltal a személyközi kapcsolatok is hatékonyabban épülnek.

A személyközi kapcsolat, vonzalom szempontjából az egyik fontos faktor az együtt töltött időben végzett tevékenység, amint például Argyl (1992) is kiemelte. Emellett persze még egyéb fontos szempontok is jellemzik a kapcsolatot, így a kötődés formája, erőssége, a kapcsolatokról vallott elképzelések, a kapcsolatok kialakításához és megőrzéséhez szükséges készségek.

A jelen tanulmányhoz készült felmérésben a szógyakoriség vizsgálat szerint a „közös, közösen” szavak a nyertesek a társas készségek fejlesztése szempontjából, ezután jönnek az „élmény”, az „egymás” és a „játék” szavak. Ennél jobb leírása nincs is a hatásos tábori közösségnek.

Társas készségek fejlődése a társas helyzetek során

A társas viselkedés hatékonyságával kapcsolatban megjelenő fogalmak a társas készség, társas kompetencia, társas problémamegoldó gondolkodás. Mindegy azonban, hogy miképpen nevezzük, és mely aspektust ragadja meg egy elmélet, ami biztos, hogy tanulásról van szó, amelyre a társas környezet nagy befolyással bír.

A társas viselkedés jelentős része tanult viselkedés. A szociális tanuláselmélet szerint a megerősítés, a modellnyújtás és utánzás befolyásolja a gyerekek szociális tanulását (Bandura, 1971; 1986). A szociális tanulás elméletén alapul Elliott és Gresham (1993) szemlélete és társas készség tréningje is. Szerintük ugyanis a társas készségek alapvető jellemzői a következők:

1. A szociális képességeket tanulás útján sajátítja el az ember (megfigyelés, operáns tanulás, modellkövetés).
2. A szociális készségek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákból állnak.
3. A szociális készségek függenek a helyzettől és a körülményekből fakadó elvárásoktól.

Ezeket a jellemzőket megcélózva alakíthatók a társas kompetenciák. A tréningek általában helyzetek megoldásából állnak, vagyis társas probléma szituációkon keresztül történik a tanulás, ami során fejlődik a problémamegoldó képesség. Ez a folyamat általános érvényű, minden tanulás a leghatékonyabb, ha valódi problémák megoldásán alapul. Például a matematikai problémák megoldásának képessége is gyakorlat által fejlődik, ugyanakkor lényeges különbség, hogy a szociális tanulásra jellemzően nem osztályzatot kap az ember, és a tanulás során elért sikerek és elkövetett hibák visszahatnak a helyzetre, és így megváltoztatják azt. A társas visszajelzések sokkal keményebb értékelést jelentenek, mint a körmös vagy a buksi simogatás, ezért különösen fontos, hogy a tanulási helyzetek minél optimálisabbak legyenek, és a társas problémák megoldását a

társas készségek fenti három jellemzőjén keresztül támogassa a környezet.

A társas problémamegoldás (social problem solving) többnyire tudatos, szabályozott kognitív folyamat, amely egyéni, páros vagy csoportos tevékenység során megjelenő problémák megoldására irányul. A folyamat része a probléma azonosítása is, nem csupán a megoldás és kivitelezés (D’Zurilla, Goldfried, 1971). Ami az egyik félnek probléma, a másik számára nem feltétlenül az, tehát társas helyzetben még a probléma azonosítása sem egyértelmű, a megoldást és kivitelezést pedig végképp sokféleképp láthatják a felek.

A szociális problémák megoldásai befolyásolják és módosítják a viselkedést, és sok tekintetben ezektől függ a társadalmi beilleszkedés (Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004). A társas készségek, sőt kompetenciák fejlődésére a társas életet élő ember számára állandóan rendelkezésre áll a terep, hiszen az együttélés folyamatos problémamegoldásból áll az eltérő célok, értékek, attitűdök és viselkedések összeegyeztetése által. A táborok a társas kompetenciák kialakításában kiemelkedő szerepet kaphatnak, ha a társas helyzetek tudatos kezelésével a hatékony problémamegoldásra adnak mintát és lehetőséget.

A szociális kompetencia a társas viselkedést szervező, az interperszonális célok eléréséhez szükséges szociális, kognitív és emocionális képességeket aktiváló, az életkorral változó motívum- és tudásrendszer, amelyet szociális képességek és készségek, valamint szociális motívumok, rutinok és ismeretek alkotnak. A motívumrendszer öröklött szükségletekből, magatartási hajlamokból, tanult szokásokból, valamint attitűdökből és meggyőződésekből áll (Nagy, 2000). Ez a sokváltozós rendszer nap mint nap tesztelés alatt áll, és nap mint nap változik az egyén és a környezet változása által. A gyerekek és fiatalok szocializációs közegeiben rendszerszerű társas problémahelyzet-megoldások a szociális motívumok alakítására kiválóan megfelelnek.

A „probléma” szó szerint „feladatot” jelent, társas helyzetekben a közös tevékenység, közös lét adja a feladatot. Minél nagyobb felületen érintkezik az egyének tevékenysége, annál több lehetőség van a problémákon keresztül történő fejlődésre. A táborozás ebből a szempontból ideális terep, hiszen, szemben az iskolai tanórával, nem tilos a társas interakció, hanem kifejezetten támogatott, sőt, elvárt. Ezért a társas készségek tudatos fejlesztésének hatékony eszköze lehet a tábor, ha a fejlődési folyamat befolyásolása a fentiek figyelembe vételével történik.

Megvizsgálva az Elliott és Gresham (1993) által leírt társas készség jellemzőket, a táborban az alábbiakat kell biztosítani:

1. A társas fejlesztési célnak megfelelő modellek, tevékenységek.
2. A társas helyzetek tudatosítása, a verbális és nem verbális viselkedés moderálása.
3. A fejlődéshez szükséges optimális környezet (létszám, fizikai körülmények), elvárások és szabályozás.

Ha a fentieket biztosítja, akkor a tábor megfelelően betölti társas készségfejlesztő szerepét, illetve megfelelő készségeket alakíthat ki a pozitív tapasztalatok által.

Összefoglalás

Az ember társas lény, társasan fejlődik és tanul, társasan él, társasan lesz sikeres. A társas kompetenciát, mint általában a legfontosabb emberi kompetenciákat, nem lehet könyvből és tanórán tanulni, mert ezeket a mindennapi helyzetekben sajátítják el a gyerekek. Ez a szocializáció. Ennek során ismeri meg önmagát a gyermek, és helyezi el önmagát önértékelése és mások értékelése alapján a társas közegben. A szocializáció során az egyént ért társas hatásoktól függ, mennyire lesz majd képes megküzdeni a felmerülő nehézségekkel, mennyire érzi majd magát boldognak, mennyire van esélye, hogy depressziós lesz, vagy egyéb pszichés zavarokkal küzd majd.

A szocializáció meghatározza, mennyire mer önmaga lenni az ember, milyen lesz a gondolkodása, sőt a fizikai teljesítő képessége. Mindezek ugyanis erőteljesen attól függenek, milyennek látja az ember önmagát, a fontos másik személyeket és általában a világot. A mindennapi társas helyzetekben tapasztaltak alapján alakulnak ki azok a fontos tudások, kompetenciák, amelyeket például a CGI-vel vizsgál a kutató, amikor a táborozás hatásait elemzi.

A jelen tanulmányhoz készült kérdőíves felmérés alapján a tábor a társas készségek fejlődésében akkor tud hatékony lenni, ha közös tevékenységben vesznek részt a gyerekek. Ha különböző szokatlan helyzetben közösen oldhatnak meg feladatokat, természetes visszajelzéseket kapnak arról, miben hatékonyak, miben kell még fejlődniük. A társak egymástól szinte észrevétlenül eltanulják mindazt, amit a tankönyvekből soha nem fognak igazán megtanulni. A tábori helyzetben a különböző életkorú gyerekek kisebb csoportjai megfelelő tevékenységi lehetőség esetén kiváló terepet jelentenek a fejlődéshez.

A tábor legfontosabb jellemzője az önkéntesség, a szabad választás, ami köztudottan a játéknak és sokak által hitten, az alkotó munkának a jellemzője. Az egyén szabad akaratára épülő tanulás is széles körben tapasztalható, csak a formális oktatás kerüli, teljesen érthetetlen okokból, még mindig a hatékony utat, ami során választhatóak a tananyagok és tanulótársak. Nem így a tábor, ahol, ha egész nap matematika feladatokat oldanak meg, vagy fekvőtámaszokat nyomnak a résztvevők, az tábor marad, amennyiben szabad választáson alapszik mindez.

A tábor, mint műfaj valahol az iskola és a játék között helyezhető el. Olyan, mint egy iskola, amely a játékra épít, a játék hangulatát és eszközeit használja. Létezik a társasjáték-pedagógia, sőt könyv is jelenik meg ezzel a címmel (Jesztl, Lencse, 2018). A pedagógia már régóta él a szociálpszichológia által leírt lehetőségekkel, de még mindig főleg a tanítás fő áramán kívül, például a táboroztatásban.

Ahogy például Summerhill is megmutatta, az iskola táborosítható, és előnyre válik. A tábor viszont nem iskolásítható, mert azonnal elveszíti mindazt az előnyt, amely a társas készségek fejlődésén keresztül a gyerekek sikeres társadalmi beilleszkedését támogatja. Az iskola is azért veszítette el fejlesztő hatásának nagy részét, mert nincsen meg a kapcsolata a diákokkal, akikért és akik miatt létezik, és a társadalmi változásokkal, amelyek meghatározzák a működését. A jelen tanulmányhoz készült kérdőívre válaszolóknak 59%-a úgy látja, a tábor lehetne az iskola alternatívája, 22% nem tartja ezt lehetségesnek, és 19% nem tudja, vagyis még nem döntött a kérdésben. Remélhetőleg a témában készült tanulmányok segítséget jelentenek majd ebben a kérdésben is, és egyre többen látják meg a táborozás értékeit, és építik be a mindennapokba.

Hivatkozások

- American Camp Association (2018): *ACA Facts and Trends*, <https://www.aca-camps.org/press-room/aca-facts-trends>, letöltve: 2018.07.02.
- Argyle, Michael (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin, Harmondsworth.
- Bandura, Albert (1971): *Social learning theory*, General Learning Press, New York
- Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice-Hall, Inc, Upper Saddle River
- Blake, Robert. R. – Mouton, Jane Srygley (1985): Presidential (Grid) Styles, *Training and Development Journal*, 3. szám
- Bodor Tamás (2006): *Táborszervezés, táborvezetés ifjúságsegítőknél és érdeklődőknél*. Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ, Szombathely.
- Castells, Manuel (2005): *A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Csányi Vilmos (2010): Az iskola. *Iskolakultúra*, 9. szám.
- D’Zurilla, Thomas J. - Goldfried, Marvin. R. (1971): Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 1. szám
- Elliott, Stephen N. - Gresham, Frank. M. (1993): Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 3. szám
- Hankiss Elemér (1983): *Közösségek válsága és hiánya*. In: Társadalmi csapdák. Diagnózisok. Magvető Kiadó, Budapest
- Henderson, Karla A. - Thurber, Christopher A. - Whitaker, Leslie Scheuler - Bialeschki, M. Deborah - Scanlin, Marge M. (2006): Development and application of a Camper Growth Index for youth. *Journal of Experiential Education*, 1. szám
- Huizinga, Johan (1955): *Homo ludens; a study of the play-element in culture*. Beacon Press, Boston

- Jesztl József - Lencse Máté (2018): *Társasjáték-pedagógia*. Taní-tani Könyvek 1. kézirát
- Lewin, Kurt - Lippitt, Ronald. (1938): An experimental approach to the study of autocracy and democracy: a preliminary study. *Sociometry*, 1. szám
- Lewin, Kurt - Lippitt, Ronald. - White, Ralph K. (1939): Patterns of aggressive behaviour in experimentally created 'social climates'. *Journal of Social Psychology S.P.S.I. Bulletin*, 2. szám
- Lewin, Kurt (1944): The Dynamics of Group Action. *Educational Leadership*, 1. szám
- Lewin, Kurt (1945/1948): *Conduct, knowledge and acceptance of new values*. In Gertrud Weiss Lewin (Ed.) *Resolving social conflicts*. Harper & Row, New York
- Makai Éva (2017): *A táborozás pedagógiai metodikájának kezdetei Janusz Korczak műveiben*. In szerk. Nagy Ádám: Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században. Pallasz Athéné Egyetem – Juvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Kecskemét-Budapest
- Mérei Ferenc (1945): *A gyermek világnézete*. Gyermeklélektani tanulmány. Anonymus Irodalmi és Művészeti Kiadó, Budapest
- Merryman, MaryBeth – Mezei, Amanda – Bush, Jill A. – Weinstein, Marcie (2012): The effects of a summer camp experience on factors of resilience in at-risk youth. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 1.szám <http://scholarworks.wmich.edu/ojot/vol1/iss1/3/>, letöltve: 2018.07.07.
- Monighan-Nourot, Patricia – Scales, Barbara – Van Hoorn, Judith – Almy, Millie (1987): *Looking at Children's Play: a bridge between theory and practice*. Teachers College Press, New York
- Montessori, Maria (1946): *Education for a new world*. Thiruvanniyur, Kalakshetra Publications, Madras, India
- Nagy Ádám (2018): *A táborozás értelmezési kerete és a táborozáspedagógia mint neveléstudományi diszciplína* In: Nagy Ádám (szerk.) *A komfortzónán is túl...A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája* Neumann János Egyetem – Juvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Kecskemét
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Neill, Alexander Sutherland (1960): *Summerhill: a radical approach to child rearing*, Hart Publishing, New York
- Oudeh, Amira – Nizam, Tahmina – Barron, Ian – Abdallah, Ghassan – Willatts, Peter (2015): Emotional and Cognitive Responses of Children Attending Summer Camps in Occupied Palestine: A Pilot Study. *J. Psychology of Abnormal Child*, 4: 136. doi: 10.4172/2329-9525.1000136
- Perry, Rosemary (1998): *Play-based Preschool Curriculum*. Brisbane: Queensland University of Technology.

- Snider, Colin L. - Farmer, James R. (2016): Impacts of a Southern Indiana summer camp: Adult reflections on childhood experiences. *Journal of Youth Development*, 3. szám
- Szabó László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Székely Levente (2007): Valódi virtuális közösségek – recenzió. *Jel-Kép*, 3. szám.
- Vygotsky, Lev (1978): *The Role of Play in Development*. In. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberman (Eds.) *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge

Szathmári Edit¹ - Mihály Gábor²

Gondolatok a korszerű táborozás módszertanáról csoportdinamikai és tapasztalati tanulási nézőpontból

Tanulmányunkban napjaink – a 21. század – táborozásával kapcsolatos pedagógiai módszertani megfontolásokat, jó gyakorlatokat mutatunk be, építve hazai és külföldi példákra, és felhasználva saját táboroztatói tapasztalatainkat is (Mihály - Szathmári, 2010). Megfogalmazzuk a táborozás fő érintettjeinek, a táborozóknak, a táboroztatóknak és a táborozók szüleinek közös céljait, amik mentén a tábor sikeressége értelmezhető. A táborozásra, mint csoportdinamikai folyamatra tekintve (Tuckman, 1965) a tábori időrendet követve mutatjuk be az egyes szakaszok jellemző céljait és az elérésükhöz kapcsolódó lehetséges módszereket. A táborozásról szóló táboroztatói és táborozói döntés megszületésével kapcsolatos motivációkkal indítjuk gondolatmenetünket. Ismertetjük a táborozásra való felkészülés időszakának szerepét a tábor sikeressége szempontjából. Foglalkozunk a szülőkkel való kapcsolattartás, a digitális és okos eszközök használatának kérdéseivel. Csoportdinamikai és a tábor sikeressége szempontjából kiemelt jelentőségűnek tartjuk a tábor első néhány napját, ezen időszak speciális jelenségeit, céljait, alkalmazható módszertanait külön tekintjük át. Ezen belül kitérünk a hatékony szabályok, keretek és normák kialakítására, a táborozók közötti kapcsolatok formálódásának segítésére, és a honvágy kérdésére.

A tábor további napjainak céljait és módszereit a tapasztalati tanulás (Kolb, 1984) modell kereteiben értelmezzük. Bemutatunk táboron belüli lehetséges kommunikációs csatornákat, a gyerek-táboroztató kapcsolatban előforduló konfliktushelyzetek jellemzőit, és azok kezelésének lehetséges módszereit. Foglalkozunk a tábor csoportdinamikai és tapasztalati tanulási szempontból is jelentős lezárásának lehetséges formáival, módszereivel.

Mindezek tükrében megfogalmazzuk a tapasztalataink szerinti sikeres táborozáshoz szükséges táboroztatói készségeket.

1 pszichológus, közgazdász, PhD hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Doktori Iskola, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, Döm-dö-döm Tábor.

2 művelődésszervező, lovaskultúra oktató, Döm-dö-döm Tábor.

Miért táborozunk?

A táborozás, azon belül is a korszerű táborozás módszertanával kapcsolatban kevés kutatási eredmény (pl. Tominey, et al, 2015) és gyakorlati tapasztalat (pl. Szakall, 2012) került publikálásra Magyarországon, és a nemzetközi irodalom is korlátozott (pl. Paris, 2008). Jelen tanulmányunkban ezért ezen elérhető eredmények mellett saját táborozási tapasztalatainkból (Mihály - Szathmári, 2010) építkező megközelítésünk alapján mutatunk be lehetőségeket napjaink táborozási módszertanaiból. A tanulmány keretei a főbb gondolatok, szempontok, módszerek felvillantását teszik lehetővé, ezért igyekeztünk az egyes témák iránt érdeklődők számára kapcsolódó szakirodalmakat ajánlani. Reméljük, ez gondolatébresztőként szolgál a további kutatások számára és a táborozással gyakorlatban foglalkozó szakemberekkel való együttgondolkodásra.

A táborozásról való gondolkodáskor sokunknak a saját táborozós emlékei is eszünkbe juthatnak, ha vannak. Ezek a személyes tapasztalatok nagyon különbözőek lehetnek, ezért fontosnak tartjuk kimondani, hogy tanulmányunkban a táborozáson belül is kifejezetten a gyermektáborozásra fókuszálunk. A meghatározáshoz a kötet első tanulmányának (Nagy, 2018) definícióját alkalmazzuk a gyermekek célcsoportjára: azaz a gyermektábort olyan többnapos, intenzív együttlétnek tekintjük, amit felnőttek szerveznek és valósítanak meg gyermekek számára. A gyermekek otthonától eltérő helyszínen, „ottalvós” módon, azaz úgy, hogy a gyermekek a táborozás ideje alatt nem mennek haza, hanem a tábor programjainak helyszínén vannak a szüleik nélkül, és mindez az élményszerzésre alapuló, látens pedagógiai (szocializációs, személyiségfejlesztő) célt is tartalmazó szabadidős programszolgáltatás. A gyermektáborokra is alkalmazhatóak a kötet fent említett első tanulmányában is szereplő típusba sorolások (Nagy, 2018), célcsoport szerint a gyermekkorúak, illetve a gyermekek – serdülők vegyes korosztály számára megvalósított táborokra fókuszálunk jelen tanulmányban. A gyermektáborozás céljai között, megközelítésünkben az alábbiak akár deklaráltan, akár ki nem mondott módon (lásd hidden extracurriculum; Nagy, 2018) feltétlenül szerepelnek minden esetben (Mihály-Szathmári, 2010):

- Közösség építése a gyermek résztvevők között;
- A gyermekek fejlesztése a tábor tematikája mentén és társas készségek mentén;
- Maradandó kellemes élmények szerzése a résztvevőknek.

A fentiek egyben választ adnak arra a kérdésre, hogy ideális esetben miért táborozunk: mind a gyerekeknek, mind az őket táborba küldő szüleiknek, mind a táboroztatóknak ezek a közös motivációik, ezek mentén tudnak együttműködni, ki-ki a maga szerepét betöltve a folyamatban, ezzel együttesen létrehozva a jól funkcionáló tábort.

A táborozás, mint csoportfolyamat

A gyermektáborozásról való gondolkodáshoz fontos szempontnak tekintjük, hogy deklarált és nem deklarált céljait, legyenek azok akár pedagógiaiak, a fenti meghatározások értelmében közösségi keretben valósítja meg. Ennek a közösségi keretnek az értelmezésére és megragadására a szociálpszichológiai csoport-fogalmat alkalmazzuk: több felnőtt és több gyermek vesz részt a csoportban, közös célért együttműködve úgy, hogy a cél elérésében kölcsönösen függenek egymástól (Smith - Mackie, 2004.). Ennek az együttműködésnek a szervezői és irányítói a táboroztatók, a csoport tagjai emellett a táborban részt vevő gyermekek, és a csoporttal legszorosabb kapcsolatban lévők a gyermekek szülei. Ennek a csoportnak a keletkezése, formálódása és lezáródása időben jól meghatározható folyamat, amelynek vizsgálatára és megértésére alkalmas keretet ad, ha csoportfolyamatként, a csoportdinamika jellemzőit figyelembe véve tekintünk rá. A továbbiakban Tuckman széles körben alkalmazott csoportfejlődési modelljének segítségével tekintünk a táborozásra, mint csoportfolyamatra (Tuckman, 1965; Rudas, 1990). Tuckman modelljének szakaszait a táborozásra alkalmazva az 1. számú táblázatban mutatjuk be.

Csoportfejlődési szakasz neve	A szakasz fő funkciója a táborban	A szakasz jellemző ideje a táborozásban
Alakulás	A tábori tevékenységek, körülmények és egymás megismerése.	A tábor előtti döntési-felkészülési időszakban, és a tábor kezdetén.
Viharzás	A táborozók közötti egyéni különbségek és konfliktusok felszínre kerülése. A táborozók igényei és a tábori lehetőségek közötti eltérések megtapasztalása.	A táborozás első napjai.
Normázás	Közös tábori normák, szabályok elfogadása vagy kialakítása, elsimuló konfliktusok, csökkenő feszültségek.	A táborozás első napjai.
Működés (Teljesítés)	Megszilárduló személyes kapcsolatok és kialakult tevékenységek: a „normális” tábori működés.	A táborozás további napjai.
Lezárás	A közös tevékenységek, élmények lezárása: átvezetés a táborozó-létből a nem táborozó-létbe.	A tábor utolsó napja és utána, a tábori élmények feldolgozásának időszakában.

1. táblázat: Tuckman csoportfejlődési modellje a táborozásra alkalmazva (forrás: saját szerkesztés, Tuckman, 1965 és Rudas, 1990 felhasználásával)

A továbbiakban a fenti szakaszokat követve mutatjuk be a táborozás folyamatának szakaszaihoz kapcsolódó célokat és módszereket.

A táborozás előtt - alakulás

A táborozásnak, mint csoportfolyamatnak a kezdete akkorra tehető, amikor a szülőkben és a gyermekekben formálódik, érlelődik az elhatározás, hogy az adott táborban a gyermek részt vegyen. Mindez tehát már a részvételi döntés előtt megkezdődhet: a szülők, gyermekek információt gyűjthetnek, felvehetik a kapcsolatot a táboroztatókkal, kölcsönösen elkezdhetik megismerni egymást és a leendő táborát. A táborozás csoportfolyamatának ez a szakasza (az alakulás), amely még fizikailag nem a tábor helyszínén és idejében történik, ezért talán nem is mindig gondolunk úgy rá, mint a táborozás részére, a későbbi szakaszok és a tábor céljainak elérése szempontjából mégis alapvető jelentőségű.

Ennek a szakasznak egyik fő célja, amelynek eléréséért a táboroztatók dolgoznak, hogy segítsék a gyermekek és szüleik döntéshozatalát. Ehhez szükség van információra a táborról (tevékenységek, körülmények, táboroztatók), és információ kérésére a gyermekekről (a tábor szempontjából fontos képességek, tulajdonságok, igények, szükségletek, vágyak, félelmek). A későbbi jó táborozás és az esetleges tábori nehézségeken való túljutás egyik alapvető feltétele, hogy mind a szülő, mind a gyermek önként, szabad akaratából mondjon „igen” a táborra. Ehhez az információkon kívül arra is szükség van, hogy mind a gyermek, mind a szülő elegendő bizalmat érezzen a táboroztató iránt ebben a szakaszban.

Miután a döntés megszületett, a közös cél a gyermekkel kapcsolatban a táborozóvá válásának segítése: felkészülése praktikusán és lélekben is a táborra. A közös cél a szülővel kapcsolatban pedig annak egyeztetése, hogyan fognak együttműködni és kapcsolatot tartani a tábor alatt a szülők a gyermekkel és a táboroztatókkal.

A fenti célokat, azaz az információcserét, bizalomépítést, döntéshozatalt és felkészülést változatos módszerek segíthetik a tábor előtt, ezek közül az alábbiakban mutatunk be néhány példát (Mihály - Szathmári, 2010):

- *Tájékoztató anyag, honlap:* Fontos és hatékony információforrás lehet az offline vagy online formában terjesztett tájékoztató anyag, illetve tábori honlap, közösségi média felület. A nagy mennyiségben, strukturáltan és pontosan átadható információk mellett a táboroztatók bemutatkozásai, a tábori körülményeket, programokat elképzelhetővé tévő fényképek a bizalomépítést is segítik. A közösségi média felületek akár korábbi táborozók tapasztalataival való megismerkedésre, a velük való kapcsolatfelvételre is lehetőséget adnak.
- *Szülőkel és a leendő táborozókkal való előzetes találkozók* (módszertani javaslatokhoz lásd: Szimethné Galaczi, 2015): A táboroztatók által tartott személyes tájékoztatás terepe lehet ez azoknak a gyermekeknek és szüleiknek, akik már eldöntötték, hogy részt vesznek a táborban, ami a személyre szabottabb információ-átadást tesz lehetővé, és mint személyes találkozási

pont, kiemelt jelentőségű a bizalomépítés szempontjából. Ez különösen hangsúlyos azoknál a szülőknél, akik először engedik táborba a gyerekeiket, de még azokban az esetekben is hasznos lehet, ha összeszokott gyerekcsapat megy ismert táboroztatókkal táborozni. Szerencsés, ha a találkozók nemcsak a szülők, hanem a leendő táborozó gyermekek, akár még döntés előtt álló érdeklődők is részt vesznek, a fenti célok megvalósításán túl azért is, hogy mindenki egy időben és azonos módon kapjon információkat, elkerülve a későbbi félreértéseket például a szülők és gyerekek között arról, mivel és hogyan kell a táborra készülni. Emellett ez alkalom az előzetes ismerkedésre is.

- *Nyílt nap* (pl. Summit Camp & Travel, 2018): A bizalomépítést, a táborozóvá válást segítheti, ha lehetősége van a leendő táborozóknak, akár még döntés előtt állóknak és szüleiknek ízelítőt kapni a tábori létből, például nyílt nap formájában. Ez jelenthet egy, a táborozók által tartott néhány órás programot, például a tábor leendő helyszínén, ahol egymás és a táboroztatók megismerésére is több lehetőség van.
- *Külön személyes találkozás a táboroztatókkal*: A szervezett információ-átadásokon, rendezvényeken túl, fontos lehetőséget biztosítani a szülőknak és a gyerekeknek, hogy igény esetén külön, személyesen találkozzanak, beszéljenek a táboroztatókkal. Erre lehet szükség olyan egyedi kérdéseik, speciális igényeik, gyakori esetben döntési dilemmájuk miatt, amire nem elég egy telefonbeszélgetés. A gyakorlatban ez könnyen megvalósítható egy szervezett személyes tájékoztatás (szülői értekezlet, nyílt nap) előtt vagy után.
- *Kapcsolattartás a szülővel a tábor idején*: A 21. századi okoseszközök és állandó online elérhetőség világában érdemes tudatosan gondolkodni arról, milyen csatornákat és gyakoriságot tudunk és szeretnénk biztosítani a szülőknél táboroztatóként a gyerekekkel való kapcsolattartásra úgy, hogy az a táborozás közös céljait jól támogassa. Ez a kapcsolattartás szinte biztosan más lesz ahhoz képest, amihez a szülő és a gyermek is hozzászokott a mindennapokban, például mert mobiltelefont nem vagy csak korlátozottan használhatnak, ezért érdemes előre felkészíteni őket a változásokra. A szülőknél a táboroztatókkal való kapcsolattartására is vonatkozik az, hogy a tábor jellemzőiből adódóan nem számíthat arra a szülő, hogy a táboroztatók bármikor és korlátlanul elérhetőek. Ezzel együtt ki lehet alakítani olyan megoldásokat, amelyek segítségével a szülők információ és biztonság iránti igénye kielégíthető, például a beleegyezésükkel zárt csoportban naponta megosztott fényképek, naponta meghatározott idősáv megadása, amikor a táboroztatókat, esetleg a gyerekeket lehet telefonon hívni, illetve annak kimondása, hogy minden, a gyermekükkel kapcsolatos fontos vagy rendkívüli eseményről azonnal tájékoztatást kapnak, és a döntésekben részt vesznek. Ennek két leggyakoribb esete a tábor ideje alatti baleset, betegség, illetve a honvágy esete.

A táborozás első napjai – alakulás, viharzás és normázás

A táborozás formális kezdete az, amikor a résztvevő gyermekek és a táboroztatók a szülők jelenléte nélkül a tábor helyszínére érkeznek, vagy ha a szülővel érkezett a gyermek, amikor a szülők elhagyják a tábor helyszínét, és már csak a táboroztatók és a táborozó gyermekek vannak a táborban. Ez a gyermekek számára elszakadást jelent a megszokott társas és fizikai környezettől, és az ezzel járó stressz megterheli megküzdő- és alkalmazkodó-képességüket (lásd bővebben: Dávid et al, 2014). Az első napok fő célja (Mihály - Szathmári, 2010), hogy a gyermekek ebben az új társas és fizikai környezetben is elkezdjék jól és komfortosan érezni magukat, képessé váljanak arra, hogy a tábor adta lehetőségek között folyamatosan jól legyenek, azaz újra és újra megtalálják a számukra örömteli tevékenységeket úgy, hogy az a többiek jóllétét is tiszteletben tartja. Emellett cél, hogy képesek legyenek az adott tábor életformája szerinti napi tevékenységek elvégzésére azon az önállósági szinten, amire a táborban szükség van (pl. öltözés, tisztálkodás, ágy körüli rend fenntartása).

A csoportdinamika törvényszerűségeinek megfelelően (Rudas, 1990), egymást korábbról ismerő gyermekközösség (pl. egy osztály, sportcsapat) esetén a korábbi közösségben elfoglalt hely, szerep által is befolyásolt módon ez a folyamat természetesen módon is zajlik, azonban a tábor sikerességét, a közös célok felé haladást segíti, ha a táborozók tudatosan hatnak a csoportfejlődés elősegítésére. Az alakulás ide áthúzódó, emellett a viharzás és normázás ekkor végbemenő szakaszai egy egymást nem ismerő gyermekközösség esetén több napig is eltarthatnak, míg egy összeszokott közösség esetén, akik a táboroztatókat és a helyszínt is ismerik, lehetséges, hogy egy nap alatt végbemennek.

Az első napok céljai és kapcsolódó lehetséges módszerek

Az első napok célja, hogy a táborozó gyerekek megteremtsék a táborban a komfortzónájukat (Brown, 2008). Ennek elengedhetetlen feltétele, hogy megismerjék a tábor fizikai környezetét és a táborozó társaikat – gyermekeket, felnőtteket egyaránt. A tábor céljait szolgáló csoportműködés kialakításának fontos feltétele, hogy a táborozó gyermekek és felnőttek a tábori szabályokhoz, normákhoz alkalmazkodva létezzenek a táborban. Ahhoz, hogy a táboroztatók ezt hatékonyan tudják segíteni, szükséges, hogy a gyermekeket egyenként és csoportként is megismerjék, és folyamatosan nyomon kövessék. Ebben a folyamatban természetesen, hogy feszültségek, konfliktusok keletkeznek abból adódóan, hogy a tábor mint csoport, közösség működéséhez alkalmazkodni kell mindenkinek. Táboroztatóként cél lehet, hogy ezeknek a feszültségeknek a mértéke mérsékelt maradjon, és a viharzás időtartama ne húzódjon el. Mindennek az előkészítése már a tábor előtt elkezdődik: az akkor ismerttetett tábori szabályok, normák, szokások minden táborozót segítenek a gördülékeny alkalmazkodásban. Fontos kihívás a táboroztatók előtt, hogy milyen és mennyi szabályt, normát fogalmaznak meg, és azt mikor és hogyan kommunikálják a gyermekek felé úgy, hogy az

a merevség helyett a rugalmasság, a káosz helyett a biztonság légkörét teremtsék meg.

Az alábbiakban néhány példát mutatunk be olyan módszerekre, amelyek a táborozás első napjaiban hatékonyan segíthetik a táborozókat abban, hogy megteremték komfortérzetüket és jóllétüket a táborban (Mihály, Szathmári, 2010: 31-109.).

- *A fizikai környezet bemutatása:* A táboroztatók lehetőleg a tábor legelején személyesen kísérik végig a táborozókat a tábor teljes területén, bemutatva az egyes helyszínek funkcióját, használatát. Ez egyben kedvcsináló a későbbi programokra is, hiszen lehetőség van itt elmondani, hogy melyik helyszínen milyen program, játék lesz. Mindezen túl a helyekhez kapcsolódó szabályok is kimondásra kerülhetnek, például a programok közötti szabadidőben mi az a terület, ahol a gyerekek szabadon mozoghatnak.
- *Nevek megtanulása:* Szintén lehetőleg a tábor legelején, ideálisan valamilyen játékos formában, a táborozók és táboroztatók megtanulják egymás nevét, ami előfeltétele annak, hogy könnyen kapcsolatba tudjanak lépni egymással.
- *Napirend, programok bemutatása:* A fizikai környezet bemutatásához kapcsolódó programok említésén túl fontos lehet szintén a tábor legelején szemléletesen, a gyermekek igényeihez illeszkedő stílusban és terjedelemben elmondani a tábor jellemző napirendjét: legalább azt, hogy mikor és hogyan van reggel ébresztő, mi történik és mi a feladat ezután, mikor vannak a délelőtti, délutáni, esti programok, az étkezések, tisztálkodás és az esti lefekvés.
- *Feladatok, felelősök, szerepek bemutatása, vállalása:* A napirendhez kapcsolódóan sokszor felmerül bizonyos feladatok vállalása (pl. napi terítősök, közös terek takarításáért, sátorállításért, ételkészítésért, ételosztásért felelősök), és a tábor működéséhez, tematikájához kapcsolódó további egyéni vagy csoportos felelősségek (pl. sportversenyek bírói, sporteszközökről gondoskodók, vetélkedőkön a pontokat jegyzők), szerepek vállalása. Ideális, ha ezen feladatok, felelősségek, szerepek vállalásában a rugalmasság, a szabad választás és az egyéni jellemzőket figyelembe vevő igazságos teherviselés valósul meg.

Az első néhány napban a gyerekeknek több felnőtt segítségre, iránymutatásra van szükségük ahhoz, hogy a napi tevékenységeket megtegyék, ezért ezekre (pl. zuhanyzás, öltözködés, terítés) érdemes több időt és nagyobb felnőtt jelenlétet tervezni. Ezekben a napokban a szervezett programok nélküli szabad idő jó eltöltése sem megy még olyan könnyen, mint a táborozás későbbi napjaiban. Ezért érdemes kevesebb szabad idővel és sok szervezett programmal készülni, és folyamatosan figyelni az ebben változó igényeket: jól alakuló táborfolyamat esetén arra lehet számítani, hogy egyre kevesebb programok által strukturált

időt igényelnek a gyerekek, ezek helyét részben átveszi a saját maguk által kezdeményezett közös játék. Minden tábornál, de talán leginkább a tematikus, készségfejlesztő táborok esetében különösen fontos kérdés, hogy a strukturált, „kötött” programok mellett mikor és mennyi időt érdemes program nélkül, „szabadon” hagyni a gyerekeknek. Csoportdinamikai szempontból tekintve a csoporthoz való alkalmazkodás annál több energiát igénylő feladat a csoporttagok számára, minél kötöttebb, merevebb a csoport működése, azaz minél kisebb a tér az egyéni igényeknek megfelelő cselekvésre. A szabadon eltölthető idő így a csoport működésének rugalmasságát növeli, az ahhoz való alkalmazkodást segíti. Ez alapján már az első naptól kezdve érdemes minden nap valamennyi szabad időt adni, ami a fenti csoportdinamikai folyamatokat figyelembe véve napról napra növekedhet, ami a legtöbb esetben a tábor utolsó napján sem haladja meg a tábori tematika mentén strukturáltan eltöltött időt. Mindezt a fentiekben túl befolyásolják még a gyerekek életkorából és egyéb jellemzőiből adódó alkalmazkodási, figyelmi és önszabályozási képességek is.

Honvágy

A táborozáshoz kapcsolódó speciális lélektani jelenség a honvágy: a táborozó által átélt stressz és kellemetlen érzések, amiket az otthontól, a fontos személyektől és dolgoktól való elszakadás és távollét okoz. Ilyen érzéseket szinte mindenki megél valamilyen mértékben. Ami különös figyelmet igényel, a honvágnak az a mértéke, ami akadályozza a táborban való jóllétet és jól működést (Thurber - Walton, 2007). A honvágy jelenségének eddigi kutatásai alapján az alábbi tényezők növelik a megjelenésének valószínűségét és mértékét (Thurber - Walton, 2007):

- Kevés, vagy hiányzó korábbi tapasztalat: Azaz első táborozás, alacsonyabb életkor;
- Negatív várakozások: Ha a táborozó arra számít, hogy honvágya lesz, negatív várakozások a táborral kapcsolatban, negatív első benyomások;
- Személyiség-tényezők: A családhoz való bizonytalan kötődés, annak az érzése, hogy nem saját maga döntött a tábori részvételről, általában alacsony kontroll-érzés az eseményekkel kapcsolatban, merevség az alkalmazkodásban;
- Család: A család erőlteti a táborozást, a család bizonytalansága a táborozásról szóló döntésben, kevésbé támogató család, illetve a család kifejezett szorongása a gyerek táborozásával kapcsolatban;
- A környezetváltozás mértéke: Nagy eltérés a táborozás fizikai környezete, szokásai és napirendje, valamint az otthoni környezet, szokások és napirend között.

Tapasztalataink szerint a honvágy leggyakrabban a következő helyzetekben jelentkezik (Mihály, Szathmári, 2010: 34-39.):

- Az elindulás idején, azaz a szülőktől való elköszönéskor, ami nagyon gyakran hamar el is múlik;
- A tábor első estéjén, azaz amikor először kell szülői segítség nélkül eljutni az elalvásig;
- Az első nagyobb fizikai megterhelésnél, azaz amikor először kell szülői segítség nélkül megküzdeni a fáradtsággal;
- Amikor nincs szervezett program, azaz amikor a megszokott otthoni környezet nélkül kell megtalálni a jó érzést nyújtó tevékenységet, társaságot;
- Mindezek a tábor első napjaira koncentrálnak leginkább, ezért ekkor kiemelt figyelmet érdemes fordítani megelőzésükre, kezelésükre.

A honvágy leggyakoribb jele a sírás, de megjelenhet visszahúzóódás, ingerlékenység formájában is. Kutatások és tapasztalataink alapján például az alábbi módszerek lehetnek hatékonyak a honvágy megelőzésére, kezelésére (Thurber, 2005; Thurber - Walton, 2007; Mihály – Szathmári, 2010):

- Megelőzés: A fenti kockázati tényezők csökkentése, azaz a gyerek és a szülők egybehangzóan döntenek a táborban való részvételről; információ-adással reális várakozások keltése a táborral kapcsolatban; információ-adással a környezetváltozás mértékére való felkészítés;
- Tábori szokások, napirend: Az esti elalvások segíthetők az esti tevékenység-sorrendek betartásával, rutinokká, szokásokká alakításával, az otthonihoz hasonló segítségalkalmazásával: pl. meseolvasás, éneklés a gyerekeknek elalvás előtt. Az első este kiemelt jelentőségű ebből a szempontból, hasznos lehet figyelni és megvárni, amíg minden gyerek elalszik, és egyénileg is odamenni, beszélgetni, ha erre szükség van;
- Beszélgetés, felnőtt közelsége, gyerekek bevonása: A honvágyról lehet és kell is beszélni, tévhit, hogy ez növelné a mértékét, sokszor éppen az oldja a feszültséget, hogy a gyermek megoszthatja valakivel az érzéseit. Érdemes arra figyelni, hogy ha hosszú beszélgetésre vagy felnőtt közelségére van szüksége egy gyereknek, abba, az így kialakuló közös játékba, fokozatosan vonjunk be más gyerekeket is, így fokozatosan visszavezetve őt a többiek közé;
- Szülők bevonása: Elérkezhet az a pont a honvágy folyamatában, hogy a gyermek felveti, hogy erről a szüleivel beszélni szeretne, esetleg haza akar menni a táborból. Érdemes mindezeket a lehetőségeket nyitottan, a helyzetnek megfelelően kezelni. A szülőkkel való beszélgetéskor fontos lehet, hogy először a táboroztató beszéljen velük, és tudjanak egyeztetni, együtt dönteni a továbbiakról. A szülők a megelőzésben is fontos szerepet játszanak, a döntésen és információadáson túl például azzal, hogy a táborra való készüléskor kedves tárgyakat, üzeneteket csomagolnak a gyerekeknek, amik segítenek a honvágyal való megküzdésben is.

Mivel a honvágy a szeretteinkhez való kötődésnek, a hiányuk megélésének egyik formája, gyakran tapasztaljuk, hogy azok a gyerekek, akik érzékenyebbek ebből a szempontból, a tábor végén a többi táborozótól és a tábori környezettől való elszakadást ugyanilyen nehezen élik meg, többek között ebben is segítséget nyújt a tábor formális lezárása (Mihály - Szathmári, 2010).

Szabályok, normák a táborban

A táborban az egyéni komfortérzet megteremtését és a közös jó élmények átélését szabályok segítik. A tábor előtt és első napjaiban van lehetőség és szükség ezen szabályok bevezetésére és megerősítésére, később az addig megszilárdult szabályok, a csoportdinamika jellegzetességei miatt inkább csak kis mértékben módosíthatók. Az első napokban a jól működő és a táborozás közös céljait szolgáló szabályok emellett csökkenthetik a felmerülő feszültségek, konfliktusok amplitúdóját, így a viharzás mértékét is.

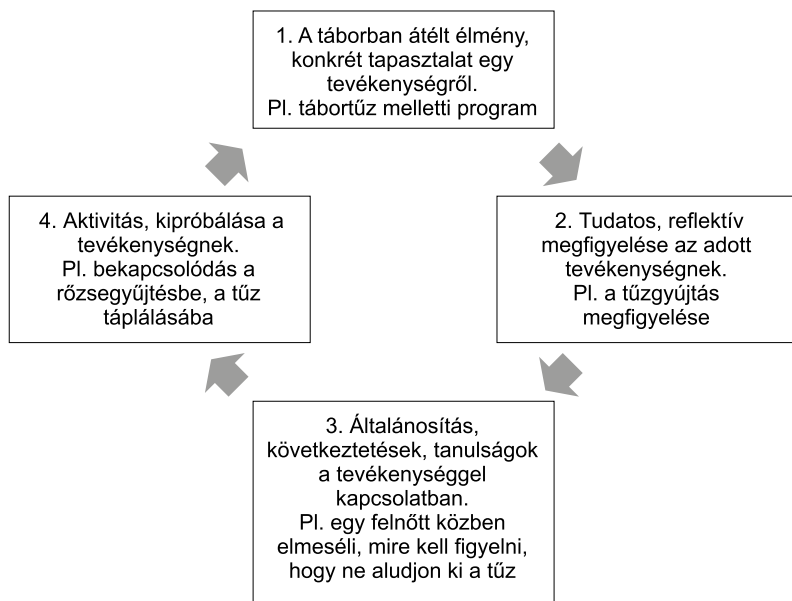
Tapasztalataink szerint (Mihály - Szathmári, 2010) a lehető legkevesebb számú, és a gyermekek számára megmagyarázott, érthető és elfogadható szabály hatékonyan tud működni. A szabályok, normák több célt szolgálnak egyszerre:

- A táborozók fizikai biztonságát, például: meghatározott területen lehet szabad időben, felnőtt jelenléte nélkül játszani;
- Az együttes jó élmények átélését, például: minden közös program, játék előtt meggyőződünk arról, hogy mindenki ott van-e, és ebben a lehetőleg játékos rituáléban mindenki részt vesz;
- A saját vagy mások egyéni komfortérzetének biztosítását, például: a csendes pihenő idejében a szobákban csendben kell lenni, hogy aki szeretne vagy életkora miatt szüksége van rá, az tudjon aludni, és csak a szobákon kívül lehet hangosan játszani, beszélgetni;
- A tábor programjaira való felkészülést, például: a reggeli mozgásnak az a célja, hogy egy későbbi nehezebb kirándulásra mindenki edzettebb legyen;
- Hatékonytságot a csoportban, például: cserébe azért, hogy egy napon egy táboroztató részt vesz az uzsonna elkészítésében, az összes többi étkezésnél számíthat arra, hogy mások készítenek ételt neki.

A táborozás további napjai – „normális” tábori működés

A tábori csoportfolyamat előrehaladásakor táboroztatóként észlelhető, ahogyan a gyermekek egyre jobban működnek a tábori körülmények között, és ahogy egyre inkább élni tudnak a tábor adta lehetőségekkel. Ezt gyakran egyszerűen úgy fogalmazzuk meg, hogy „jól érzik magukat”, „működik a tábor”, és észreveszünk, hogy egyre kevésbé igénylik a folyamatos felnőtt jelenlétet a programok közötti, nem strukturált időben. Ilyenkor továbbra is érdemes figyelni egyenként a gyerekeket (pl. mindenki egyre inkább része-e a tábori közösségnek), és

csoportként is a gyerekeket (pl. csoportként tartják-e a tábori szabályokat akkor is, amikor nincs jelen felnőtt). A komfortérzet, önállóság növekedésének fontos jele a kezdeményezés: különböző játékok, programok, ötletek merülhetnek fel. A táborozás ezen szakaszának feladatai ahhoz kapcsolhatók, hogy a növekvő önállósághoz, kezdeményezéshez, az egyre nagyobb fizikai és lelki teherbíráshoz igazodó programokat, helyzeteket teremtsünk (Brown, 2008).



1. számú ábra: Kolb (1984) tapasztalati tanulás modelljének alkalmazása a táborozásra (forrás: saját szerkesztés, Kolb, 1984 felhasználásával)

Tapasztalati tanulás a táborban

A táborozás során, az élmények hatására megvalósuló tanulás, azaz készségfejlődés, viselkedésváltozás tudatos tervezéséhez és vizsgálatához alkalmazható értelmezési keretet nyújt Kolb (1984) tapasztalati tanulási modellje. A modell ábrán bemutatott négy eleme értelmezhető a gyermekek által preferált különböző tanulási stílusokként, emellett a tapasztalati tanulás folyamatának négy szakaszaként is. Ez utóbbit előtérbe helyezve az 1. számú ábra mutatja be a táborozásban megvalósuló tanulásra, fejlődésre alkalmazott tapasztalati tanulási folyamat modelljét: az egymásra épülő és együtt egy tanulási ciklust alkotó négy szakaszt.

A tapasztalati tanulás ezen négy szakaszán való többszöri végighaladással sajátít el egyre jobban egy adott tevékenységet, képességet a gyermek a tábor tematikájához kapcsolódóan és általában a tábori léthez kapcsolódóan is. Ezek a tapasztalati tanulási körök egyszerre több tevékenység, készség fejlesztése

mentén futnak a táborban, emellett az adott táborban való működés az egész gyermekközösségre nézve is leírható ezzel a modellel. A táborozás korábban bemutatott első napjainál a hangsúly a táborral kapcsolatban átélt élmények, konkrét tapasztalatok és a tábori tevékenységek és lét tudatos, reflektív megfigyelésén van. Az első napok eredményeképp a táborozóknak elképzelésük, következtetéseik, tanulságaik lesznek a táborozásról és a táborozás későbbi napjaikban mindennek birtokában egyre aktívabban kísérleteznek, próbálnak ki új lehetőségeket és vesznek részt a tábori tevékenységek alakításában (Kolb, 1984). Ezt érzékelhetik a táboroztatók úgy, mint a táborozók megnövekedett kezdeményezőképességét, kockázatvállalási hajlandóságát, akár igényét a próbatételekre, kalandokra. Ezekre az igényekre adhatnak választ a tábor tematikájához kapcsolódó egyre kihívóbb programok, akár versenyek, és a tematikától független, egyre nagyobb ügyességet, együttműködést, fizikai és lelki teherbírást igénylő játékok (játékokkal kapcsolatban lásd Adorján, 1998; Bagdy - Telkes, 1995; Lázár, 2005; Lukácsy, 1988; Mihály - Szathmári, 2010; Kiss, 2000; Páskuné Kiss, 2006; Stöckert, 1995). Ez a folyamat, a gyerekek egyéni preferenciáitól függően haladhat egyes szakaszokban gyorsabban és kevesebb táboroztatói energiát igénylően, más esetekben akadozóbban, több tudatos beavatkozást igénylően. Ebből a szempontból fontos jelzés a táboroztatóknak, hogy mennyire szívesen vesznek részt a gyermekek a tábori programokban. Felmerül-e, és hogyan, hogy inkább nem vennének részt vagy mást szeretnének, és ez egyéni vagy csoport-szintű jelenség-e. Ezekben az esetekben érdemes a táboroztatóknak választ keresni, leginkább az érintett gyerekek megkérdezésével, arra, hogy mi az oka annak, hogy valamin nem szeretnének részt venni, mi a gyerekek kérése, javaslata, és ez alapján dönteni arról, hogy a tábor csoport-szintű céljait és az érintett gyerekek egyéni helyzetét figyelembe véve milyen megoldások jöhetnek szóba. Például egészen más helyzet csoportdinamikai és tapasztalati tanulási szempontból, amikor a gyerekek nagy része, vagy a teljes csapat azért nem akar részt venni egy előre eltervezett programon, mert olyan spontán játékok alakultak ki, amit szívesebben folytatnának együtt ehelyett, mint az az eset, amikor néhány gyerek azért szeretne távol maradni egy programról, mert fél a mások előtti kudarctól, esetleg konkrét társa csúfolásától. Az első esetben elképzelhető, hogy a teljes csapat igénye alapján a spontán játékok lesz „a program”, míg a második esetben érdemes segítséget, támogatást nyújtani a félő gyerekeknek, hozzásegítve egy biztonságos és jó részvétel élményéhez őt is, és közvetve az egész csapatot.

Kommunikáció a táborban

Ebben az időszakban megfigyelhető, hogy a tábor elején bemutatott kommunikációs csatornák használata beépül a tábor mindennapjaiba, és gyakran kreatív formában ezeken keresztül jelennek meg a gyermekek kezdeményezései, jelzései. Az alábbiakban néhány példát mutatunk be tábori kommunikációs csatornákra, módszerekre:

- *Faliújság vagy tacepao* (Mihály - Szathmári, 2010): Alkalmas lehet a tábor programjainak megjelenítésére a gyermekek életkorának megfelelő, jól áttekinthető formában, akár rajzokkal. Segítheti a visszaemlékezést a korábbi programokra, és a következő programok várását. Készülhet folyamatosan a tábor alatt, és a készítésébe a tábor előrehaladtával egyre nagyobb mértékben bevonhatóak a gyerekek.
- *Ötlet- vagy panaszgyűjtő doboz/láda/bödön* (Mihály - Szathmári, 2010): Nagy létszámú táborokban alakult ki a műfaj, kisebb táboroknál is alkalmazható az eszköz, ahova bárki bedobhatja névvel vagy névtelenül ötletét, kérdését, panaszát a táborral, a napi eseményekkel kapcsolatban. Az üzenetek felolvasása és a táboroztatók általi megválaszolása a napi rutin részévé válhat, és tapasztalataink szerint jó szórakozás az egész tábornak, különösen a tábor második felében, amikor egyre nagyobb mértékben jelennek meg a kreatív, humoros üzenetek benne.
- *Tábori napló* (Mihály - Szathmári, 2010): Speciális kommunikációs eszköz, jellemzően a táboroztatók tapasztalatainak rögzítésére, és ha közös naplóról van szó, egymás közötti megosztására szolgál, és a gyerekekkel nem kerül megosztásra a tartalma. Jelentősége az, hogy a gyerekekkel, programokkal, eseményekkel kapcsolatos tudás halmozódhat fel benne, ami segíti a tábor sikerességét, és fontos szerepe lehet a tábor lezárásában és a következő táborok tervezésében.

Konfliktusok a táborban

A konfliktusok a tábori csoportos létforma természetes velejárói. Megjelenésük adódhat a csoportdinamika jellegzetességeiből, emiatt az első napokban, a viharzás szakaszában (Tuckman, 1965) nagyobb mértékben lehet rájuk számítani. Megjelenhetnek gyerekek között, táboroztatók között és a gyerek-táboroztató kapcsolatban. Jelen keretek között ez utóbbi megértéséhez és rendezéséhez szeretnénk szempontokat, módszereket adni.

Megközelítésünkben (Mihály - Szathmári, 2010) gyermek-táboroztató közötti konfliktushelyzetnek az tekinthető, amikor a felnőtt azt érzékeli, hogy a gyermek viselkedése, tevékenysége nem illeszkedik a tábor normái, szabályai közé, a gyermek pedig azt, hogy a tábor nem illeszkedik az ő igényeihez. Ez a két észlelés gyakran egyszerre jelentkezik. Ez a helyzet feszültsége, nehézsége mellett egy esély arra, hogy a táboroztató a gyermekkel együttműködve egy ennél jobb helyzetet alakítson ki: azaz az érintettek és a többiek is jobban érezzék magukat, mint azelőtt.

A rendezés történhet az érintettek viselkedésének megváltoztatásával vagy a tábor bizonyos szabályainak, normáinak újragondolásával. Ehhez elengedhetetlen, hogy egy olyan konstruktív párbeszéd alakuljon ki a gyermek és a táboroztató között, amelyben mindketten azt érzik, hogy helyzetüknek, életkoruknak megfelelően meg tudják értetni magukat a másikkal, és megértik a másik üze-

neteit. Ebben fontos szerepe van a táboroztató kommunikációjának: a másikat, mint személyt elfogadó visszajelzések, én-üzenetek közvetítésének. A kommunikáció tartalmán túl a módjával is biztosítani tudja a táboroztató a gyermeket arról, hogy még egy ilyen, gyakran feszültséggel teli helyzetben is számíthat a táborvezetőre, és biztonságban érezheti magát mellette. Például azzal, hogy négy szemközt, a gyermek beleegyezésével kezdeményez beszélgetést és konfliktus-rendezést (részletesen lásd Gordon, 2010). Emellett a gyermeknek lehetőséget kell adni arra is, hogy a konfliktus során benne felhalmozódott feszültségét csökkentse, erre időt kapjon, mielőtt visszatér a gyermekközösségbe. A konfliktusok megelőzésének és rendezésének fontos eszköze lehet az érzékenyen és empátiákkal alkalmazott humor is, amellyel csökkenthető a konfliktus érintetteinek feszültsége.

A tábor utolsó napja és utána - lezárás

A táborozás fent bemutatott csoportdinamikai és tapasztalati tanulási megközelítéseiből is következik, hogy fontos szerepe van a tábor lezárásának abban, hogy a tábor a céljait elérje. Itt kezdődhet meg a tábori élmények, tapasztalatok és új tudások, készségek áttekintése, összegzése és beépítése a táborozók hétköznapijaiba. Ezeket a célokat szolgáló, a táborozás műfajához illeszkedő módszerekre mutatunk be néhány lehetséges példát (Mihály, Szathmári, 2010, 165-169.):

- *Búcsúeste, értékelő, lezáró szertartások:* A tábor tematikájához illeszkedő szertartások segítségével ekkor történhet meg a visszaemlékezés a tábor fontos eseményeire, ekkor adhatnak például humoros előadás formájában visszajelzést egymásnak a táborozók arról, milyennek látták egymást a táborban, és ez lehet az eredményhirdetések ideje is, ha voltak a táborban versenyek.
- *Tárgyi emlékek:* A táborra való későbbi visszaemlékezést és a táborozóból újra nem-táborozóvá válás néha nehéz átmenetét segíthetik a tárgyi emlékek, például a táborban készített tárgyak, tábori póló, emléklapok, egymásnak írt üzeneteket, aláírásokat tartalmazó, később kincsként őrzött dolgok.
- *Gyermekek átadása a szülőknek:* A tábor formális vége az, amikor a gyermekek átadásra kerülnek a táboroztatóktól a szüleiknek. Ha mindez a tábor helyszínén történik, a gyermekek a helyekhez kapcsolódóan sok élményt, történetet tudnak azonnal megosztani a szülőkkel, erre érdemes szervezeten lehetőséget biztosítani, akár közös programot szervezni a szülőkkel. A tábor lezárásakor gyakran a táboroztatók és a szülők is újra találkoznak, és lehetőség van arra, hogy a szülő visszajelzést kapjon a gyermekről, a tábori élményekről a táboroztatótól is. Táboroztatóként érdemes tudatosan felkészülni arra, hogy mi az, amit feltétlenül jelezni szeretnénk a szülőknek, és figyelembe venni azt, hogy a szülő milyen és mennyi visszajelzést kér.

A céljait elérte, jól sikerült tábor esetén, a lezárás után gyakran a következő év vagy időszak táboráról szóló híradás, az abba hívás kapcsán veszi fel újra a kapcsolatot a táboroztató a szülőkkel és a gyerekekkel.

Táboroztatói készségek

A táborozás csoportdinamikai és tapasztalati tanulás-irányítási szempontból való megközelítése alapján tapasztalataink szerint kirajzolódnak bizonyos kompetenciák, képességek amelyek szükségesek ahhoz, hogy valaki sikeres táboroztató legyen. Az alábbiakban a tapasztalataink alapján legfontosabbnak gondolt táboroztatói kompetenciákat, képességeket készségeket mutatjuk be (Mihály - Szathmári, 2010, 173.):

- *Empátia és az érzelmek irányításának képessége (Buda, 2006)*: Arra való képesség, hogy a táboroztató átérezze a gyermekek helyzetét, rájuk hangolódjon. Ez túlmutat az érzelmi állapotuk átvételén, elsősorban az érzelmek irányításáról szól a beleérzés segítségével. Ez megmutatkozik akkor, amikor a táboroztató motivál, aktivizál, nehéz érzelmi helyzetben áll a gyermek mellé, vagy segítséget nyújt. Például egy honvágytól szomorú gyermekkel való együttérzés segítségével megtalálni a módját annak, hogyan lehet javítani a hangulatát.
- *Stressztűrés, reziliencia (Szokolcsky, V. Komlósi, 2015)*: A táborozással járó lelki megterhelések viselésének képessége, a nehéz helyzetekhez való rugalmas alkalmazkodás. Ez megjelenik akkor, amikor a táboroztató a táborozás során folyamatosan megjelenő váratlan, ismeretlen helyzetekre konstruktív módon reagálni tud, és képes hatékonyan alkalmazkodni a folyamatosan változó körülményekhez. Egyben azt is jelenti, hogy a táboroztató képes nyugalmat, biztonságot teremteni és a táborozókat irányítani feszült, vagy veszélyes helyzetekben is.
- *Hitelesség (Rogers, 2015)*: Annak a képessége, hogy a táboroztató egyenesen, őszintén megmutassa aktuális érzéseit, figyelembe véve a gyermekek fogadó-képességét. Ebbe beletartozik, hogy vállalja a gyerekek előtt is az elkövetett hibáit.
- *Kreativitás és spontaneitás (Zeintlínger, 2005)*: Képesség arra, hogy a táboroztató megoldást találjon minden felmerülő, akár váratlan helyzetre a táborban ott és akkor, a rendelkezésre álló eszközökkel és lehetőségekkel. Egyben azt is jelenti, hogy folyamatosan új ötleteket, programokat alakít és próbál ki.

Zárszó

Tanulmányunkban a táborozásra mint csoportdinamikai folyamatra és mint tapasztalati tanulási helyzetre tekintettünk rá. Ezen nézőpontok segítségével vettük sorra a táborozás időrendjét, követve az egyes táborozási szakaszok jellemző céljait, és az ezek elérését támogató lehetséges módszereket.

A publikált tudományos kutatási eredmények korlátozottsága miatt nagymértékben támaszkodtunk saját és mások publikált táboroztatói tapasztalataira. Ezen tapasztalatok olyan mértékű általánosítására törekedtünk, ami a megfigalmazottak alkalmazását sokféle táboroztatói tapasztalatra és tábori helyzetre teszi lehetővé.

A jelen tanulmányban érintett témák reményeink szerint egyben gazdag kérdésfelvetést jelenthetnek későbbi, a táborozás módszertanával kapcsolatos kutatások számára is.

Hivatkozások

- Adorján Rita (1998): *Magonc – Természetismereti játékok az erdőben*. Mecseki Erdészeti Rt, Pécs
- Bagdy Emőke - Telkes József. (1995): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Brown, Mike (2008): Comfort zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 1. szám
- Buda, Béla (2006): *Empátia*. Urbis, Budapest
- Dávid Imre - Fülöp Márta - Pataky Nóra - Rudas János (2014): *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_34_net.pdf utolsó letöltés: 2018. 06. 28.
- Gordon, Thomas (2010): *T.E.T.- A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gordon, Budapest
- Kiss Áron (2000): *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*. Holnap, Budapest
- Kolb, David A. (1984): *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey
- Lázár Katalin (2005): *Népi játékok*. Planétás, Budapest
- Lukácsy András (1988): *Játszd újra*. Magánkiadás, Budapest
- Mihály Gábor - Szathmári Edit (2010): *A gyermektáborok világa*. Aromo, Budapest
- Nagy Ádám (2018): *A táborozás értelmezési kerete és a táborozáspedagógia mint neveléstudományi diszciplína* In: Nagy Ádám (szerk.) *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*, Neuermann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Kecskemét
- Paris, Leslie (2008): *Children's nature: The rise of the American summer camp*. New York University Press, New York, London

- Páskuné Kiss, Judit (szerk.) (2006): *Varázsszem. 21 játéksomag önismereti foglalkozásokhoz*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete, Miskolc
- Rogers, Carl (2015): *Valakivé válni - A személyiség születése*. Edge 2000, Budapest
- Rudas János (1990): *Delfi örökösei*. Gondolat, Budapest
- Smith, Eliot R. - Mackie, Diana M. (2004): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest
- Stöckert Károlyné (1995): *Játékszichológia*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Summit Camp & Travel (2018): *2018 Open House Schedule*. <https://www.summitcamp.com/2017-open-house-schedule/> letöltve: 2018. 06. 28.
- Szakall Judit (2012): *Táborozás – Hasznos tudnivalók táborszervezőknek*. Marczi-bányi Téri Művelődési Központ, Budapest
- Szimethné Galaczi Judit (2015): *Szülői értekezleten. Óvodapszichológusi tapasztalatok szülőkkel való csoportos munkáról*. Országos Iskolapszichológiai Módszertani Bázis, Budapest
- Szokolszky Ágnes - V. Komlósi Annamária (2015): A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia*. 1. szám
- Thurber, Christofer A. (2005): Multimodal homesickness prevention in boys spending 2 weeks at a residential summer camp. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3. szám
- Thurber, Christofer A., Walton, Edward A. (2007): Preventing and treating homesickness. *Pediatrics*, 119,
- Tominey Shauna L. - Pietrzak, Robert - Southwick, Steven - Mayes, Linda C. (2015): *More than just SeriousFun: The impact of camp on resilience for campers with serious illness 2014-2015 Report*. Yale Child Study Center. <https://www.seriousfunnetwork.org/document.doc?id=845> utolsó letöltés: 2018. 06. 28.
- Tuckman, B.W. (1965): Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, June
- Zeintlinger, Karoline Erika (2005): *A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése, pontosítása és újrafogalmazása J. L. Moreno után*. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet, Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány, Budapest

Tóbiás László

A tábor, mint szocializációs hely - a táborhely szerepe a táboroztatók céljainak megvalósításában

A táborhelyek a múltba nézve legendák, a jövőbe tekintve a tervezett táborok szocializációs hatóképességének legmeghatározóbb tárgyi összetevői. E kötet terjedelmének sokszorosát elhasználhatnánk legendák feljegyzésére, de a rendelkezésünkre bocsátott korlátozott terjedelemben inkább a jövő táboroztatói számára igyekszünk néhány szemponttal szolgálni. Reméljük, az ő táboraik lakói is legendákat mesélnek majd örökre szóló élményekről. A tábor helye megadja a keretet a varázslathoz, ami nagyon is tervezhető.

A táborhely a tanulási helyek sorában

A táborhelyekre vonatkozó elméleti irodalmat magyar nyelven nem találunk. Az irodalomkutatásba bevont építésztanárok sem tudtak olvasnivalót ajánlani. Az Építészfórumon¹ az utóbbi évtizedekben megvalósult több táborhely (részben átalakítás) alkotói bemutatják munkáikat. A megoldott feladatot mindnyájan egyedinek láttatják, nem hivatkoznak szakmai szabályokat, szokásokat, írásokat.

Egyetemi diplomamunkák foglalkoztak a témával. A táborozásban nagyon gyakorlott Előd Ákos (1986) a Budapesti Műszaki Egyetemen megvédett munkájában egy olyan orfíui táborhely fejlesztését dolgozta ki, amit táboroztatóként jól ismert. A koncepció magva egy három szezonnal át erdei iskolaként használható épület volt, amit nyárra egyedi tervezésű sátrak egészítettek ki táborhellyé. A négyeszezonos használat a gazdaságos működtetés problémájára ad választ. Az épület és a vele harmonizáló egyedi sátrak az építészet művészeti oldalán mutattak magas minőséget.

Nemzetközi kitekintést egy 2017-ben készített diplomamunkával ajánlunk. A bolgár Madlen Borissova a Bécsi Műszaki Egyetem master fokozata megszerzéséért Gyerekközpont és tábor címmel készített munkája az interneten elérhető (2017).² Az irodalomjegyzék utat nyit az elméleti elmélyülés irányába, a címek

1 <http://epiteszforum.hu/> Témánkat sok képpel illusztrálva érdemes tárgyalni. A kötet jellegéből adódóan erre nincs lehetőségünk. Ezért azokat az oldalakat hivatkozzuk a világhálóról, melyek közvetlenül kapcsolódnak a szöveghez, és biztatjuk az Olvasót, lépjen tovább, nézze meg a teljes képtárakat, vonja le a saját következtetéseit! A téma iránt érdeklődőknek javasoljuk, hogy kezdjenek saját kutatásba az interneten elérhető képanyagok körében, pl. internetes antikváriumok rengeteg fotót, képeslapot árvereznek és ezért mutatnak be.

2 <http://repositum.tuwien.ac.at/obvutwhs/content/titleinfo/2444697>

jó része a gyerekek számára való építés általánosító kategóriáját használja, tag összefüggésrendszerbe helyezve a témát. Az elméleti rész napjainkig vezeti a történeti áttekintést, és nagyon sok dimenziót állít olvasója elé. A téma iránt érdeklődők számára afféle „legalább ennyit” műfajuként ajánlhatjuk ezt a munkát. A tervezési rész a bolgár Godech városon belül, beépített dombos-hegyes tájon elhelyezkedő, gyerekeket fogadó szabadidő-központnak a – szállással való, kettős funkció betöltésére alkalmassá tevő – kiegészítéséről szól. Sok rajzzal mutatja be a szerző kiindulásai megválasztását és a fejlesztési folyamatot, amiben a tájba és az épített környezetbe való illeszkedés mellett a használók, a gyerekek szükségleteit kielégítő funkciók három csoportba történő szervezése a meghatározó. Így háromféle tér szükségessége kristályosodott ki, minden táborhelyre érvényesen:

- A nyilvános, mindenki által használt tereké, amilyen például az étterem;
- A félig nyilvánosaké, ilyenek a foglalkoztatók;
- És a privát tereké, amelyek csoportok elkülönülő helyei, amikbe a szálláson, azokhoz kapcsolódó funkciók helyiségein túl a csoportok játszósarkai, intim csoportéletre lehetőséget adó zugai tartoznak.

A tervező a sáttáborok térhasználatát vette alapul, azt kívánta továbbvinni. Egy nagy lapos épületben helyezte el a nyilvános és félig nyilvános tereket. A privát funkciók kielégítésére a tetőre kis házikókat és hozzájuk kapcsolódó szabad tereket tervezett a csoportok számára. Ezek a nyilvános terekből – az épületen belülről és kívülről is – egymástól elkülönülő útvonalakon közelíthetők meg.

Kiválóan használható Sztrilich Pál (1931-32) munkája: a cserkész táborok helyére vonatkozó kérdései építményekre is értelmezhetőek, és időt állóak, miként a módszertan is. Gyakorlatilag csak kérdéseket tartalmaz a kis füzet, és üres lapokat a kérdések megválaszolására. Megrendelő és építész – főleg, ha már a hely, táj és földterület kiválasztása előtt elkezd a közös munkát – átfogóan egyeztetni tudja gondolatait, akár egyfajta ellenőrzőlistaként is használva ezt a munkát.

Borisszova nem csak a megjelölt irodalmat dolgozta fel, de már munkája kezdetétől beszélte a kortárs építészet nyelvét. Konceptiója felismerhetően hordoz egy sor olyan elképzelést és tapasztalatot, amit bemutatnak *A tanulás helyei: iskolaépítészet* című kötetbe válogatott írások is. Tamáska Máté és Sárkány Péter (2017) szerkesztők kötetének itt egészét kell hivatkoznunk. Ez a szöveggyűjtemény összességében segít pótolni a magyar nyelvű táborépítészeti szakirodalom hiányát. Írásunk szemlélete alapvetően támaszkodik a kötet írásaira. Az iskolaépítészet és annak irodalma, mint legközelebb álló analógia a táborépítészetről való gondolkodáshoz is használható. Borisszova fel is hívja a figyelmet: a táborhelyet (az ő konkrét esetében egyaránt értve napközis és szállást is nyújtó táborhelyre) elsődlegesen tanulási helyként értelmezi.³

3 Pedagógiai szempontból tanulási hely a tábor; szociológiai, szociálpedagógiai szempontból interaktív

Tér és hely

Piet Tutenel-Sarah Coorvetis (2017) *Nem csupán egy tégl a falban: a tanító tér* című írása címe a Tamáska Máté és Sárkány Péter által közzétett írások általános szemléletét fejezi ki: a tanulásnak a tanuló és a tanító mellett alapvető fontosságú tényezője a tér is, amely viszont a társadalmi viszonyokat képezi le. Az írás, jelentős elméletalkotókat, téziseiket, irányzatokat villantva fel, – és a kötet egészével együtt – megerősíti a Borissova által is vallott nézetet: a tábor a tanulás helye. Összetett, sok értelmű, sok elemű és eszközű tanulás helye, ezeket a sajátosságait talán könnyebb belátni, mint az iskolákban folyó tanulás hasonló tulajdonságait, melyekre rengeteg tévképzet, ideológia rakódott rá, melyek akár a személyes tapasztalatok ellenére is érvényesülnek. Az írás bemutatja több szerző tér és hely fogalmát, és oda jut, hogy valójában a használóknak az értelmezése a fontos, annak vizsgálata és a tervezésben való érvényesítése.

A tanulási helyek kategóriáján belül sok sajátosság különíti el egymástól az iskolát és a táborhelyet, például a használók. A Tamáska és Sárkány (2017) által összegyűjtött írások között több is szól olyan iskolákról, melyekben a tanulás nem korosztályi alapon szerveződő, nagy állandóságú, 15-35 fős csoportokban történik, bár a magyarok többségének azért ilyen az iskola. A tábor viszont változatosabb. A teljes táborlétszám sokszorosan eltérő lehet, a csoportok mérete – ökölszabályként – az egy vezetőhöz rendelt tíz táborozó alkotta kiscsoportok valahányszorosa. Az egyes tevékenységek különböző összetételű és méretű csoportokban történhetnek. Az elterjedt iskolai működéshez képest különbség, hogy egy időben több táboroztató van jelen a tevékenységek nagy részénél, így nemcsak a táborozók között van alrendszeren belüli interakció, de a táboroztatók között is. Továbbá nagyon sok táborban dolgoznak kamaszok, fiatalok vezetőként. Gyakori diszfunkció, hogy az ifik – ahogy legtöbb helyen nevezik a fiatal önkénteseket – egy harmadik csoportot alkotnak. Azt tartjuk helyesnek, ha ők a táboroztatók csoportján belüli alcsoportként táboroznak, mindenki így tekint rájuk. Ebben az esetben a leghasznosabb a részvételük mindenki számára. Természetesen ők maguk is célcsoportját képezik a táborozásnak, és ha ezt belátjuk, akkor az is világos, hogy a felnőttekre is érvényes ez. A táborozás minden résztvevő számára szocializációs helyzet, mindenki fejleszti a személyes kompetenciáit és a közösséget is. A tábor valóban egy közösség alkotása, együtt- és kölcsönhatása. Ennek vannak térhasználati vetületei. És a közösségi szempontból rosszul funkcionáló táborhelyeknek, ahol nem érzik magukat jól a táborlakók, éppen ezekben van baja.

helyzet, így inkább szocializáció helye.

A hely értelmezési dimenziói a táborozásban

Úgy látjuk, a következő dimenziókban kell vizsgálni a táborhelyeket:

- Külső környezet: fekvés, elhelyezkedés, kapcsolat a környezettel
- Létesítmények
 - Szabadtérek
 - Építmények
 - Ideiglenesek
 - Tartósak
- Belsőépítészet és bútorzat

Természetesen mindezeket olyan tágan véve, hogy akár egy hancúrozó szénapadlást is értelmezni lehessen. Itt nincs lehetőségünk mindezekekről részletesen írni. Fontosnak tartjuk azonban jelezni, hogy az írásunkban tárgyalt kérdések egy ilyen átfogó kép mozaikjának kövei.

A táborlakóknak a környék állandó lakóival való kapcsolatáról kell írni. Tapasztalatokat leíró, tanácsadó írások évtizedek óta javasolják a kapcsolatfelvételt. Több írásban éreztünk ebben valamiféle leereszkedést. Mindenekelőtt emlékeztetünk rá, hogy a sátorozás a piszkos és betegítő nagyvárosból való kivonulásként, a vidék népességének egyszerű és tiszta életének megismerésének, az együttélésnek a szándékával indult. Tehát éppen a táborhely környékén lakók élete volt az érték. Másrészt, akik ilyen szemlélettel adnak tanácsokat, vajon számolnak-e vele, hogy a nyári szünet hónapjai alatt hány váltótábori turnus barátkozási szándékára kellene reagálnia a környéken lakóknak? És barátságot várjanak el a táborlakók, vagy szolgáltatást kérjenek, és ellentételezzenek?⁴ Alapvető kérdések, és csak azok a jó válaszok, amik révén a környéken lakók is nyertesek.

⁴ Itt szándékosan nem hivatkozunk azokat az írásokat, melyek alapján felfigyeltünk a kérdésre. A kérdéskörön szeretnénk tartani a figyelmet, nem a szerzőkön.

A tábor köznyelvi és szocializációs megközelítésben

Megpróbáltuk összegyűjteni, mi mindennek a megnevezésére használja a köznyelv a tábor szót. Arra jutottunk, hogy ezek két csoportba rendezhetők:

Tevékenységek	Helyek
Üdülés; Üdülve tanulás ⁵ ; Találkozó; Jamboree-k, gyermekköz- társaságok; Szaktáborok (sport, művészeti, kézműves stb. témákkal); Mozgó/vándortáborok; Képzőtáborok; Közösségi táborok.	Gyerekvárosok, gyerekváros, gyermekköz- társaság; Nagy- táborok; Üdülők; 100-200 fős táborok; Táborok ifjúsági szállásokon, üdülőtelepek részeként; Erdei iskolák, erdei házak, turistaházak, mint táborhelyek; Sátortáborral kiegészített épületek; Telepített sátortáborok; Mozgó/vándortáborok állomáshelyei; Más célú épületek, amikben tábor- t valósítanak meg; Alkalmi helyszínek (nomád táborok, jamboree-k, nagy létszámú találkozók).

1. ábra: Tábornak nevezett helyek és tevékenységek (forrás: saját szerkesztés)

Ha megvizsgáljuk ezeket a tevékenységeket, azt találjuk, hogy ezek részben azonos szükségleteket elégítenek ki. Maslow gyűjtése jó szolgálatunkra lehet (Maslow, 1991a). Egyértelmű, ezen tevékenységek mindegyike kielégíti a szülők biztonsági szükségletét: távollétükben más felelős és kompetens személy gondoskodik gyermekükről. Eltérő, hogy a gyerekek esetében az alapvető szükségleteken túl még milyeneket elégítenek ki. Típusonként eltérő a kielégített szükségletek mixe. Nem egyes konkrét, általunk – szükségszerűen – nem ismert tevékenységekről mondunk véleményt, hanem tevékenységtípusokról. Úgy látjuk, az önmegvalósítás szükségletének a kielégítése ezen tevékenységek jó részének nem ambíciója. Még inkább így látjuk a transzcendencia iránti szükségletet, amit Maslow eredeti elmélete revíziójában (Maslow, 1991b) emelt a csúcsra, azt állítva, hogy az ember önmaga meghaladására való szükséglete a közösségi, illetve a hitben való létezés szükségleteit öleli fel. Témánk szerint mi a közösségi létezés iránti szükséglettel foglalkozunk, és azt állítjuk, hogy a felsorolt tevékenységek három csoportba oszthatóak:

- Az üdülésnek biztosan nem célja;
- A mozgó/vándor-, a képző- és a közösségi táboroknak meghatározó fontosságú célja;
- Míg a kettő között lévő tevékenységeknek nem feltétlen célja a közösségi létezés szükségletének kielégítése. Minél rövidebb egy tábor, annál kevésbé van módja közösségi szükségletet kielégíteni, mert a csoport nem járja végig a közösséggé fejlődés útját. Más a helyzet, ha egy közösség életútjának egy

⁵ A kifejezést senki másnál nem láttuk, csak Szende Aladárnál, magyar anyanyelvű, külföldi gyerekek anyanyelvi táboráról szóló cikkben (Szende, 1988). Nagyon találónak tartjuk tevékenységek egy egész csoportjára.

szakaszaként valósul meg egy tevékenység. Legértékesebb táborozásnak azt tartjuk, amikor egy folyamatosan létező közösség legkevesebb egyhetes tevékenységet valósít meg, az önszervezés és az önkiszolgálás magas fokával. Az önszervezés a tábori tevékenységekre és a közösségre is irányul.

A hely, annak megválasztása képet ad a táborozási célról is. Akkor is, amikor kétágyas szállodai szobákban helyeznek el „táborozó” kisgyerekeket öt napra: ha már a rövid idő miatt nem kapnak lehetőséget magas rendű szükségleteik kielégítésére (még megsejtésére sem), akkor a lehető legkisebb mértékben kelljen igazodniuk másokhoz, a kényelmi igények kapnak preferenciát. Tökéletes fogyasztónevelés! Rejtett ez a tanterv?

A két oszlop lehetőséget ad annak mérlegelésére, hogy melyik tevékenységtípushoz melyik helytípus alkalmas keret, és melyik párosítások vezetnek biztonságosan kudarchoz.⁶

A táborhely fogalma

A táborhely természeti adottságok és építmények sajátos és egyedi szocializációs tevékenység megvalósítását és/vagy önszabályozó közösség előre meghatározott idejű együttélését és közös tevékenységét lehetővé tevő, fenntartható rendszere. A tanulási helyek kategóriájának alkategóriája.

Alapvető állításunk, hogy a táborhely természeti adottságok és építmények rendszere. Ez a rendszer emberi beavatkozás által, építményeknek a természeti környezetben való elhelyezésével jön létre. Megint emlékeztetünk rá, hogy a sátorozás célja a kezdetektől az egészséges szabad levegőhöz és a természetes emberi viszonyokhoz való visszatérés. Célját a táborozás csak úgy érheti el, ha a helye révén kapcsolatban áll a természettel. Ugyanakkor a táborozás mindenképpen beavatkozás is a természetbe, egyetlen éjszakán bivakoló néhány ember is nyomot hagy a különben ember által nem járt tájban. Egy nomádtábor, amiben több ember élt együtt, hosszú hetekig olvasható nyomokat hagy akkor is, ha csak sátrakat állítottak vagy más olyan építményeket, amiket nem hagytak hátra. E két táborhelytípus létrehozói is rendszert teremtenek, hát még azok, akik kimondottan építenek táborhelyet. Ha a megvalósult táborok helyeit a természetbe való be nem avatkozás és a mindenkori ember létigényei közötti tengelyen próbáljuk elhelyezni, akkor azt látjuk, hogy egy eléggé széles mezőben vannak az elfogadott megoldások. A természetbe való beavatkozást indokolhatja, ha a lokális beavatkozás elősegítheti, hogy a táborozók tapasztalataik hatására tiszteletteljesebb viszonyt alakítsanak ki a környezettel, globálisan.

A rendszer fenntarthatóságát a három környezeti – a természeti, az épített és a társadalmi – dimenzió mellett gazdasági értelemben is nagyon fontosnak tart-

⁶ Tamáska Máté (2017) ír arról, hogy reformpedagógiai törekvések nem ritkán az iskolák hagyományos tereibe fulladnak bele.

juk. A táborozás nagyon drága jószág, de olyan értékekkel gazdagítja a gyerekeket, amik indokolják, hogy minden gyerek számára hozzáférhető legyen, függetlenül családjának anyagi helyzetétől. Ezért a költségek viselésére gyakran harmadik fél lép be, a kontinentális európai gondolkodás mellett többnyire az állam – központi vagy helyi –, másutt inkább magánadományozó. Bárki állja is a tábor költségeit, elvárja – és joggal – a szocializációs cél költségghatékony elérését. A gazdasági fenntarthatóság követelménye más részről azt is jelenti, hogy a fennmaradást, további táborok megrendezésének a lehetőségét biztosítani kell.⁷

Definíciónk eddig részletezett eleme sok építményre igaz, még a tanulási helyek kategóriáján belül is. Lefévbre (idézi Tutenel - Coorevits, 2017) érzékletesen írja le, hogy a tanulási helyek nemcsak tartályok, melyekben lezajlanak tanulási folyamatok, hanem sokféleképpen alakítói, közrehatói is. Itt nem látjuk szükségesnek felidézni, hogy hányféle tanulást különíthetünk el, és hogy ezek mennyiféle helyhez kötődnek. Definíciónk nem többet – és kevesebbet – állít, mint hogy a táboroztatás egy sajátos szocializációs tevékenység, mely egy sajátos helytípussal együtt alakult ki és létezik. A táborozás több más dimenziót tartalmaz, mint amelyeket a tanuláshoz szokás kapcsolni, ezért nevezzük a táborhelyet szocializációs helynek. Nem tartjuk szükségesnek bizonyítani, hogy a hatótényezők sokasága kölcsön- és együtthatása miatt minden szocializációs tevékenység egyedi. Definíciónkban ezt azért tartottuk mégis kiemelendőnek, mert a táboroztatás egy nyílt rendszer és nem – illetve csak a részvevők és a környezet biztonsága biztosítása mértékéig – kontrollálja a hatótényezőket. Ez a sajátosság is hatással van a hely szerepére.

Mivel a táborozást úgy határozzuk meg, mint szocializációs tevékenység megvalósítását és/vagy önszabályozó közösségi együttélést, felvethető, hogy utóbbinak is van szocializációs dimenziója: a részvevők önnevelése. Az önkiszolgálás legkisebb fokától a teljesen önszabályozó együttéléstől igen széles a mező, ám a magyar közoktatás és a tanórán kívüli tevékenységek olyan kevés súlyt fektetnek a társas kompetenciák fejlesztésére, hogy a táborozásnak ezt a funkcióját mindenképpen ki akartuk emelni. Meglátásunk szerint ez a funkció különbözteti meg leginkább az üdültetéstől a táboroztatást, és ez megjelenik a hely kiválasztásában és alakításában is.

Hely szempontjából nem látunk lényegi különbséget a napközis és a szállást is nyújtó táborok között. Szintén nem látunk indokoltnak külön definíciót a sátrakból és más ideiglenes építményekből, illetve az állandó (tartós) épületekből álló táborhelyek leírásához, mert szempontunk alapján ezek nem mutatnak különbséget.

⁷ Zánka a gazdasági fenntarthatóságra nem figyelő tervezésre is példatár: saját tűzoltóság, hókotrás, kikötő, haditechnikai park... – jelentős tételekkel rontva a gazdasági fenntarthatóságot, elkerülhetetlenné téve a működtetés folyamatos külső – harmadik fél által való – finanszírozását. Anélkül, hogy ez szocializációs értéket teremthetne.

Egy német táborhely – magyar reflexiókkal

Magunk azt tartjuk helyesnek, ha egy nonprofit vállalkozás a táborhely fenn-tartása, akár egy önálló szervezet egyetlen tevékenységeként valósul meg, akár egy összetett tevékenységrendszerrel bíró szervezet keretében. Kiterjedt irodalom foglalkozik mind a nonprofit szervezetek, tevékenységek, mind az idegenforgalom közgazdaságtani kérdéseivel. (Lengyel 2004) Ezeket itt nem kívánjuk részletesen áttekinteni, de egy-egy szempontot fel fogunk vetni, olyanokat, amiket gyakran látunk figyelmen kívül hagyni, ami táborhelyek funkcionális alkalmatlanságához vagy gazdasági ellehetetlenüléséhez vezet.

Az idegenforgalmi gazdaságtan alapvető fogalma a küldő terület, vagyis az, hogy egy adott attrakció, szolgáltatás mekkora területről számíthat látogatókra. Nyilván a világon egyedülálló attrakció az egész világról vonz látogatókat, egy iskolai étterem pedig leginkább az intézményen belülről. A táborozásról alkotott képünkben következik, hogy a vonzerő belül van, a táborozók között, így táborhelyet szinte bárhol lehet létesíteni, sokkal fontosabb a közösség befelé fordulásának a lehetősége, mint egy felkapott idegenforgalmi hely forgatagában való feloldódás. A táborozás leggyakrabban – nagyrészt állandó tagokból álló, legalább évenkénti táborozásra összegyűlő – közösségek tevékenysége. Ezeknek az identitásának gyakran központi eleme egy adott táborhelyhez való kötődés, de azért rá is lehet unni egy sok éve használt helyre.

Az esseni Heinrich Rabbich Házat választottuk annak bemutatására, hogyan teremti meg az épített környezet a feltételeket a táborozás szocializációs lehetőségei teljességének kihasználására. Ez a sok évtizedes ház meglehetősen letisztult, és jó eséllyel évtizedek múlva is szolgálni fog, lesz honlapja, ott találja meg az Olvasó az illusztrációt mondanivalónkhoz.⁸

A Heinrich Rabbich Ház a Rote Falken Ifjúsági Szervezet Essen Körzeti Szövetségéhez tartozik. A szervezet honlapján láthatjuk⁹, hogy több házzal is rendelkeznek, különböző célokra. A Heinrich Rabbich Ház funkciója alapvetően éjszakai tartalmú programok szolgálata, a város közigazgatási területén belül, mégis természeti környezetben, egy erdőfoltban, ami nem különösen nagy, de arra pont elég, hogy erdei környezetbe helyezze a házat és lakóit. A háznak tehát van egy bázisközössége, ami igénybe veszi, és emellett nyitott mindenki előtt. A város félmillió és része Európa egyik legsűrűbben lakott városi régiójának. A háztól 500 méterre van megállója egy városi buszjáratnak. Küldőterület és megközelítés adottságai tankönyviek.¹⁰

Több táborhelyet építettek Magyarországon is városok területén belül. Például az 1927-ben megnyílt Hárs-hegyi Cserkészparkot, amelytől 500 méterre

⁸ <http://www.heinrich-rabbich-haus.de>

⁹ <http://www.falken-essen.de/haeuser/haeuser.php>

¹⁰ A googlemaps sok mindent megmutat a helyről. A ház nevére lehet keresni.

volt az 1932-ben létesített budakeszi buszjárat megállója.¹¹ Csillebérc 1961-től vált elérhetővé autóbuszjáratral, de az Úttörőköztársaságot 1948-as megnyitásától kezdve a városi közösségi közlekedéshez kötötte az Úttörővasút.¹² A városon belül fekszik és régóta megközelíthető közösségi közlekedéssel a Brennbergbányai úton levő soproni táborhely is, ahol a sátoztábor a hatvanas években épületekkel váltották, megyei KISZ- és úttörővezetőképzővé építették ki.¹³ Ez a táborhely a rendszerváltás óta a város egy alapítványáé. Minden megyének volt hasonló intézménye. Az ifjúsági törvény 1971-es elfogadása után lökést kapott a megyei és egyéb táborhelyek fejlesztése, építése¹⁴. A rendszerváltáskor az ősztől tavaszig KISZ-vezetők bentlakásos képzését, nyáron úttörőgyerek-/ifjúságvezetők képzését és/vagy úttörők – írásunkban e név alatt értjük a kisdobosokat is, tehát az Úttörőszövetség összes gyerek tagját – táboroztatását szolgáló, szállást, éttermet, foglalkoztatókat tartalmazó épületekből álló komplexumokat megyei gyermek- és ifjúsági alapítványokba helyezték. Mai állapotuk igen különböző, valószínűleg a méretüktől és elhelyezkedésüktől függ, hogy mekkora forgalmat bonyolítanak, mennyi forrás jutott a karbantartásukra. 2018-ban az Esély Budapest Alapítvány tatai táborhelye, illetve a szolnoki táborhely több évre szóló támogatást nyert felújításra és támogatott, akár ingyenes táboroztatásra.¹⁵

Sajnálatos módon a magyarországi táborhelyek igen jelentős része létesült olyan helyen, ami csak drágán közelíthető meg és nincs magas kihasználtságot biztosító kapcsolatban küldőterülettel. A létesítés ideje óta sok táborhely közösségi közlekedéssel való megközelíthetősége romlott, de sok eleve messze épült megállótól, különjáratú autóbusszal való megközelítést tervezve. Nem alakult ki a turnusváltások láncba szervezésének gyakorlata sem, így az üres futások miatt eleve dupla teljesítményt kell megfizetni, és a különjáratokra nincsen állami támogatás. Mivel a pályázati rendszer negyedszázada a legalább 4 éjszakás táborokra ad támogatást, ami nem nagyobb a hosszabb táborok esetében sem, így a táborok túlnyomó többsége a támogatók által elvárt minimális hosszúságú. Ezért az összköltségben a közlekedési költség aránya nagyon magassá vált. Ez jelentős módon hozzájárult ahhoz, hogy öngerjesztő spirálba esett a táboroztatás: a mind kevesebb számú használó között kell az állandó költségeiket elosztaniuk a táborhely-szolgáltatóknak, amitől az árak folyamatosan nőnek. Az árak csökkentésére csak a szolgáltatási tartalom csökkentése eszköze maradt a szolgáltatóknál. Ezek miatt tovább csökken a használók száma, és így tovább... A fizetőképes családok kiléptek a táboroztatásból, és olyan szolgáltatásokat nyújtó üdüléseket fizetnek meg a gyerekeik számára is, mint a családi üdülésekhez.

11 <https://maps.hungaricana.hu/hu/BFLTerkeptar/3739/view/?bbox=-531%2C-3363%2C4933%2C-1059>

12 <https://www.gyermekvasut.hu/tortenet/3/>

13 <https://sopronanno.hu/taxonomy/term/98/all/feed>

14 1971. évi IV. törvény az ifjúságról.

15 EFOP 1.2.12-17-2017

Az üdülés azonban nem ugyanazokat a szocializációs célokat követi, mint a táborozás.

Soha nem jutott el minden gyerek táborozni, a legszegényebb és „alulszocializált” gyerekek – gyakran ugyanazok alkották ezt a két csoportot – maradtak ki legnagyobb eséllyel már akkor is, amikor sokkal több gyerek táborozott, mint ma.

A magyarországi táborhelyek igen jelentős része a Balaton körül épült, és valószínűleg a Velencei-tó körül is nagyobb volt a sűrűség, mint az ország más tájain. A tábornak nevezett szociális üdültetésnek ma is kiemelt célterülete a Balaton, mindenekelőtt Zánka. Politikusok beszédeiben és magánbeszélgetésekben ma is visszatérő a fordulat: minden gyerek jusson el egyszer a Balatonhoz (a középiskolások meg Erdélybe is, szélesebb látókörű megszólalók szerint valamelyik magyarlakta külhoni területre). Véleményünk szerint ez középosztálybéli fogyasztók meglátása. Ha arról lenne szó, hogy a gyerekek eljutottak saját szűkebb pátriájuk üdülőhelyére, táboroztak Orfűn, a Szanazugban, a Vadásánál, vagy a Tiszatónál, ki-ki ott, aminek a küldőterületén(!) lakik, és a Balaton hiányzik, hát, fontoljuk meg! De a szociális üdültetésben kedvezményezett gyerekek családjainak – és az őket támogató szervezeteknek – arra sincs pénze, hogy a szomszéd településre átvigyük őket. Annak, aki strandra sem jutott el soha, minden Miami. Szerintünk inkább táborozzon hosszabb ideig és többször, mint legyen presztízsfogyasztó középosztálybéli gondolkodással a Balatonnál, utazzon két napot, hogy ott lehessen hármat. A táborozás szocializációs programban való részvétel, az üdülés fogyasztás, már a helyszínválasztás tekintetében is.

Nem a teljes valóságot mutatnánk be, ha csak a hazai táborhelyek kihasznált-sági problémáiról beszélnénk. A Heinrich Rabbich Ház honlapján is látjuk, hogy reagálnak újabb igényekre a társadalmi/üzleti környezet változására. Ajánlják a házat a klasszikus közösségi tevékenységekre – osztálykirándulásra, táborra, képzésre ... – de bérelhető a hely nem formális együttlétekre, bulikra is. Minden bizonnyal azért, mert az előbbiek nem kötik le a kapacitásokat, ami ugyanazzal a lefelé vivő spirálba eséssel fenyeget, amit hazai táborhelyeknél már láttunk: kevesebb használóra szétosztott állandó költségek, növekvő árak, csökkenő kereslet... Egy példából nem általánosíthatunk, kettőből sem, de hasonlóknak tűnik egy másik klasszikus táborhely helyzete is. A Szent Galleni Cserkészházat is megnyitották többféle használatra, miközben a hely honlapján reklámcélokat is szolgáló fotók szerint is lelakottabb, mint évtizedekkel ezelőtt volt.¹⁶ A két példa arra talán felhívhatja a figyelmünket, hogy az ifjúsági munka, legszélesebben a gyerekek, gyerekes családok társadalmi helyzete változása és a táborhelyek kihasználtsága között kapcsolatot tételezzünk fel.

16 <http://www.pfadi-zentrum-sg.ch/pfadiheim/bilder/>

A Heinrich Rabich Házban 50 ágy várja a vendégeket és 2 foglalkoztató, egy nagy társalgó, bulipince, szaletli, 3 konyha és egy mosókonyha. Ennek a háznak a hálótermeibe szerettünk bele. A szobákon belüli háromszintes fekvőhelykomplexumokba, ahol össze lehet bújni dumálni, rosszkodni, megtudni ezt-azt a világ dolgairól, sutyorogni. De a 6, 9, 16 személyes szobák belátható terek, a bennük tartózkodók kontrollja alatt. Az asztalosmunka is ügyes, de a nevelési gondolat kimondottan briliáns! Régebben nem voltak további kisebb hálók helyiségek, azaz a táboroztatók, kísérők is a nagy hálókban aludtak, együtt a gyerekekkel. Újabban beépítették a padlásteret, és négy (vezetői) szobát lehet egy-két ágyasként is, összesen legfeljebb tizennégyen használni. Változnak az idők, de itt sem feltétlenül az előnyükre. A tábor demokratikus közösség, jó, ha nem különülnek el kasztok, ha nincs a felnőtteknek másik emelet. A táboroztatók jelenlétükkel éjszaka is biztonságot adnak. Természetesen a felnőtt jelenléte feszélyező is lehet, különösen, ha már nem fiatal. De a gyerekek takarodója után a felnőttek még dolgoznak, értékelnek, feldolgoznak, előkészítenek, vagy csak élvezik a tábori létet. Amikor ezek után nyugvóra térnek, az éppen alkalmas időpont arra, hogy tényleg véget érjen a tábor napja. Meglátásunk szerint általánosan igaz, hogy ha vannak a táborban ifik, nekik mindenképpen a gyerekek között a helyük éjszakára is. Sokat adhat mindkét generációnak akár a bizalmas helyzet, akár hogy fiatalok nyújtanak biztonságot. A 6-8 személyes hálók – akár épületekben, akár ekkora sátrakban – már biztonságosak a határpróbálgatások, illetve a táborozók közötti agresszió bármilyen formájának kivédése szempontjából. Magyarországon gyakori, hogy a családok egyterű, kicsi, 2-3 személyes sátrait kell használni gyerek-táborokban, mert nincs más. Ez azzal is nehézséget okoz, hogy a táborozók csoportját párokra, triádokra bontja (mint a szállodai szobákban való elhelyezés), akadályozza a közösség folyamatait, fejlődését. Az adottságot ebben az esetben is a táboroztatók tervezett és tudatos munkája tudja korrigálni.

És amit minden táborozáshoz nagyon fontosnak tartunk: „ideális ház önellátáshoz, 3 konyha”. A földszinten egy konyha a „kis önkiszolgálókra” szabva, az I. emeleten pedig egy profi konyha, és van még egy kiskonyha is. A közösen elkészített étel elfogyasztása valami nagyon ősi és szakrális emléket idéz fel mindenkiben, különösen szabadtűz körül, de házon belül is. Amikor a csoport egy része gondoskodik az egésztől, megint csak nagyon mély rétegeket mozgósítunk, olyanokat, amiket a nukleáris – akár csak egyetlen gyerekből és egy felnőttből álló – családokban megérinteni sem könnyű. A főzés, a tállalás nagyon kézenfekvő terepe a kreativitásnak. Csíkszentmihályi (2001) visszatérően foglalkozik vele, hogy a szeretteikre – különösen ünnepi, többeknek – való főzést flowként, boldogságként írják le emberek. Ezt a társas helyzetet, az újratерemthető boldogságot tanulhatják meg a táborban a főzők. És a szerepek naponta változnak, konstruáltak. A legértékesebb táborokban az önkiszolgálás kulcselem, melynek a legfontosabb helyszíne a konyha. A háttérben Csíkszentmihályi mellett Bernstein (Bernstein, 1996) nyílt kódú

kommunikációban, Berne (Berne, 1984) pedig a szerepviszonyok hullámzásaiban gyönyörködik. A konyha a nagy beszélgetések helye, ahol a felnőtt átadhatja a kezdeményezést és órákon át rendelkezésre állhat, a helyzet megszületik újra egy következő tábori napon.¹⁷

A Bencések Tápi Erdei Iskolájának a konyhája is szép, kiválóan funkcionáló és biztonságos, minden tekintetben.¹⁸ Szintén kiváló volt a konyha is a Fiatal Sasok¹⁹ szécsénkei táborhelyén is. Korra kamasz lányok, akiket rég felnőtté tett az élet, nem tudtak együtt játszani a velük egykorúakkal. De a konyhában szívesen csevegtek, ha segíthettek. Ennek a két helynek a gazdái megoldották azt is, hogy ne legyen jogi gond abból, hogy gyerekek vannak a konyhán. Az előbbi engedélye szerint menedékház, önkiszolgálással. Az utóbbi táborhelyre vivő földúton nagy tábla hirdette: Magánterület. Idegenek belépni tilos! Mindig idegenkedtek a hatóságok embereitől. Gyerekeket vártak és velük dolgozókat, nagyszívű vendéglátókként.

Az enni ház persze biztosítja az ellátást azoknak, akiknek az önellátás csak részben van benne az eszköztárunkban, vagy egyáltalán nincs. Mint ahogy biztosítanak minden technikai eszközt, ami manapság használatos a képzéseknél. Továbbá van pingpongasztal és csocsó, hely grillezéshez és tábortűznek, kosárlabdapálya és játszórétek, amik alkalmasint sátrak helyéül is szolgálhatnak. Két réten összesen 150 sátorozót tudnak fogadni. Minden felszerelést biztosítanak, így konyhasátrat is, eszközökkel. A táborozóknak csak a sátrak felállítása és bontása a feladatuk. Kérésre egy nagy rendezvénysátrat is felállítanak foglalkozások céljaira. Mindkét réten épületet emeltek a wc-knek, mosdóknak. A táborozóknak csak a személyes aláfekvőiket és hálózásájkait kell vinniük. Az intézményt folyamatosan fejlesztik, minden bizonnyal a saját mozgalmuk megfontolásai, lehetőségei és a használók igényei szerint. A jelen állapot egy 50 ágyas, kisebb csoportok számára többféleképpen megosztható épület – a szállóvendégek mellé napközbeni programra további kisebb csoportot is tudnak fogadni – és 150 sátorozónak táborhely, ami két szeparált részből áll. Tehát összesen 200 táborozót tudnak fogadni, akár 3-5 csoportot, minden eszközt és az önellátás lehetőségét is biztosítva. Nem ismerünk Magyarországon helyet, ami hasonló adottságokkal bírna.

17 Németországban jártunk olyan gyerekjóléti szolgálatnál, ahol van két akkora konyha is, mint amekkora a tárgyaló. Ha elakad a szakember és az általa segített szülő beszélgetése, megteheti, hogy javasolja, menjenek főzzenek együtt egy teát, amit aztán ott kortyolnak el. Mondják, gyakran segít az ismerős hely és a közös tevékenység. Ez alighanem életvilágsemléletű szociálpedagógiai munka...

18 <http://epiteszforum.hu/bences-erdei-iskola-tap>

19 A Rote Falken Világszervezet tagjaként, gödi központtal működött ez az ifjúsági szervezet. Bolyoczkai János vezetője és szponzora is volt. Nem találni nyomát, még az internet sem emlékezik, a bírósági honlap sem.

A gyerekek részvétele a táborhely kialakításában

Tánczos Tibor (2017) Élményközpontú belsőépítészet partneri tervezéssel a berlini Erika Mann Általános Iskolában című esettanulmányában egy innovatív iskolaigazgató, egy egyetemi oktató építész és közös munkájuk fejlődéstörténetét mutatta be, aminek eredményeként egy olyan iskolabelső jött létre, ami-be a gyermeki igényeket építészhallgatók transzformálták. Továbbá született egy módszertan, amivel az építésztanár újabb iskolákban, gyerekek és hallgatók újabb csoportjaival dolgozott. A gondolat végül is eléggé kézenfekvő, megvalósításához azonban mindenképpen kellett a városépítészet demokratizálódása, melynek részeként párbeszédet szerveznek, hogy a városrész rehabilitálásának tervezésében a kezdetétől részt vegyenek a polgárok, ne csak kész tervekről mond hassanak véleményt, amikor már annyi munka, pénz és elköteleződés van a tervekben, hogy kicsi változtatásokért is konfliktus alakul ki. Több mint 40 éve van ez így Bécsben, a tervezőktől független építész-urbanista irodák pályázaton kapják a megbízást.²⁰ Az újjáépítés folyamata még jó sok évtizedet fog igénybe venni Berlinben, ahol hasonlóan járnak el, így kézenfekvő gondolat volt az iskola falai közé bevinni a városrészekben terjedő módszert – azért persze ott is a kevés elszántan végig vitt projekt egyike az Erika Mann Iskola példája.

Közösségi tervezésre Magyarországon csak néhány sporadikus példa és egy kis füzet létezik, benne a témával foglalkozó hazai portálok címeivel, 2010-ből... (Péterfi - Sain, 2010) Az internet az elmúlt évtizedből több építészettel, dizájnnal foglalkozó tábor hírért őrzi, leginkább hirdetéseket.²¹ Úgy tűnik, ezek a projektoktatás eszközeit és a szokásos szabadidős tevékenységeket kombinálták.

Kevés olyan példát ismerünk, ahol a tábor saját helyének megteremtése része lenne a táborozásnak. A gazdaságossági szempontok mellett szólnának, hogy egy helyet több turnus is használjon, aki tényleg építkezni akar, annak jelentősek a költségei. De ha az első turnus kialakít egy táborhelyet, akkor a második már a készbe érkezik, éppen úgy, mintha évtizedek óta álló falak között táborozna. Például az ELTE Trefort Gimnáziuma pedagógiai programja szerint minden 8. osztálynak nomád táborral zárul a tanéve. Ekkora gyerekek már fizikai erővel és fantáziával is bírják a táborépítést, de erre lehetősége csak az első turnusnak van. A praktikus szempontok erősebbek, mint a szocializációsak és a gyerekek vágyai.

A győri Generációk Háza messzebb jutott. Kokas Éva igazgató egy gyerekcsoporttal Koblenzben járva ismert meg egy saját helyét raklapokból megépítő tábor. A következő évben visszatért és végigdolgozta a programot a közvetlen előkészítéstől a bontásig, minden turnusban vezetett egy tíz német gyerekből álló csoportot. 2014-ben rendezték meg az első győri tábor. A 12 fős

²⁰ <https://www.gbsterm.at/>

²¹ Pl.: http://budapest.hu/Documents/iskolakapun_kivuli_program/nyari%20taborok%202017/Felh%C3%ADr%C3%A1s%20MOME%20Design%20t%C3%A1bor.pdf

gyerekcsoportokat egyetemisták vezetik, önkéntesek segítségével. Mára már diplomás építész az a fiatalember, aki egyetemistaként lett a stáb tagja. 2018-ban összesen 500 (!) raklappal dolgoztak, kell a gyermeki fantázia mellé a biztonságtervezői tudás. Minden évben új témája, kerete van a tábornak, mindig szigorúan kooperatív és nem versengő. 2018-ban a táborba érkező indiánok és cowboyok is megfogadták az együttműködést, több feladatban a rézbőrű, illetve sápadtarcú csoportoknak együtt kellett működniük, ám megtestesítve eltérő karakterüket. Mind a három turnus felépítése azonos: hétfő az ismerkedés, tervezés, kedden és szerdán építik a csoportok saját helyeiket és a közös helyeket. A csütörtök valamilyen akció napja. A péntek azzal zárul, hogy a gyerekek a családtagjaiknak bemutatják a munkájukat. A város jelentős összeggel támogatja a programot, így a családoknak kimondottan olcsó ez a tábor, de ha minden költséget ők viselnének, akkor sem ez lenne a legdrágább a közintézmények által hirdetett táborok között, a piacon pedig elkelnek olyan táborok is, amikben többszörösét kérik az építkező táborok díjának.²² E tábor koncepciójának központi eleme a hely részvevők által való formálása. Mint annyi nagyszerű szocializációs alkotás, ez a tábor is olyan kihívás elé állítja a gyerekeket, mely a szimbolikus és a valóságos határán mozog, és egyszerre ösztönzi a részvevőket egyéni kompetenciáik és a közösség fejlesztésére.

Már ejtettünk szót a Fiatal Sasok hajdanvolt szécsénkei táborhelyéről. Méltó az Olvasó figyelmére, hogy a helyet Bolyóczki János, a mozgalom magyarországi atyja vásárolta. A Vörös Sólymok világmozgalma – melynek tagjai voltak a magyar sasok – egyértelműen, tettekkel is, nem csak szavakkal, a rosszabb társadalmi helyzetű gyerekekkel is foglalkozik.²³ A szécsénkei táborba a Fiatal Sasokon kívül más csoportok is eljuthattak, fizettek, ha tudtak. Volt egy színpad és egy medence is, pusztá létükkel csoportos játékokra mozgósították a gyerekeket. Egy nagy mezőn nyers deszkákból, de biztos tetővel szögelt kalyibák voltak a szállások. A helyet nem vette körül kerítés. Tábor, mező, erdő összefolyt. Szécsénkén az adott lehetőséget a táborozóknak a hely formálására, hogy papírból, textiltől, a mező és az erdő növényeiből szabadon készíthettek dekorációt, éppen csak egy jelzéssel, egy felirattal, de akár nagy munkával is. Egy erdő alján kalyibában élni különleges és szabad élmény, a hely birtokba vétele és akár egyszerű jelzésekkel való átalakítása megélhető lehetőség, és míg egy épített táborban, de akár a sátrak dekorálásánál gyakran megjelenik a tartalmi, esztétikai, anyaghasználati (ön)cenzúra, az erdő alján semmi nem készítetett erre. A cserkészek és más hasonló táborok kapui, más építményei kijelölik a határokat. A kitűzött zászló a birtoklást fejezi ki. Aki részt akar venni, annak meg kell felelnie. Más szocializációs koncepciót fejeznek ki a jelek, amik szintén szimbolikusan

22 A 2018-as tábor kötetünk lezárása után fejeződött be, így egy korábbi táborról ajánlunk illusztrációt: <http://www.generaciokhaza.hu/hun/gallery/hunyadi-matyas-aeprodjai-epitkez-napkoezis-tabor-2015/#lg=1&slide=1>

23 Témánk nemzetközi kontextusa szempontjából érdekes, hogy a Vörös Sólymok valósították meg az első Gyermekköztársaságot. Lásd: <http://ifm-sei.org/en/the-organisation/our-history/>

formálják a teret. A nomád sáttortáborozásnak megvannak a maga praktikus, jól ismert szabályai, melyektől csak nagy körültekintéssel tanácsos eltérni. Éppenséggel szocializációs funkciója van annak, hogy egy csoport tud „szabályos” táborat verni, képes a saját kultúrája szerint belakni a teret.

Néhány évtizeddel ezelőtt mintha gyakoribb lett volna, hogy gyorsan növekvő növényekből alakítottak ki maguknak közösségek helyeket, rejtekeket, bungikat, legalábbis a világhálón kevesebbet ilyen projekt bemutatását találtunk, mint vártunk. Mindenekelőtt a fűz (németül Weiden) volt kedvelt. Iskola, ifjúsági ház, gyerekotthon udvara, egy csoport által rendszeresen vagy éppen több csoport által látogatott hely napközbeni tevékenységet nyárelőtől ősziig szolgáló különleges szegletei alakíthatóak ki tavasszal kezdett gondos munka révén. Sok kérdést kell végiggondolni a tervezéskor, de egy különleges helyet teremthet magának egy – kisebb vagy nagyobb – csoport. A folyamat és a hely használata sok szocializációs értéket adhat.²⁴

Végezetül iskolák táborhelyé váló átértelmezésére mutatunk be két példát. A ZABHEGYEZŐ Gyerekanimátorok Egyesülete 2018 tavaszán 27. alkalommal rendezte meg Gyerekfesztiválját²⁵, mindannyiszor egy-egy iskolát alakítva át táborhelyé, a keretjáték világává. Az ÁGOTA Alapítvány XXII. táborát rendezte 2018 nyarán gyerekotthonokban élő gyerekeknek, a sorozat nagy részéhez ők is iskolákat használtak²⁶. Mindkét csapat az iskolaépületben és annak udvarán biztosította az összes tábori funkciót. Az ÁGOTA kevesebb díszletet használ, az ő esetükben viszont az ad különlegességet az iskola táborhelyként való elfoglalásának, hogy az ő táborozóik jelentős része problémás viszonyt ápol iskolákkal. Közös a két táborban, hogy a táboroztatók önkéntesek. A zabhegyezők jellemzően középiskolások, egyetemisták, akik nagyrészt a táborozók közül nőttek át. Az ÁGOTÁNAK célja, hogy lépjenek az önkéntesek közé nagykorúvá lett volt táborozók, de minden korosztályból vannak önkénteseik. Mindkét szervezetnél a gyerekek létszámának negyedét-harmadát teszik ki az önkéntesek, akikről (önmaguk is) ki is mondják, hogy a programnak ők is egy célcsoportját alkotják. Ez azért érdekes a számunkra, mert bár mindkét programban adottságként kapják az átrendezett, átértelmezett helyet a gyerekek, de ha nem is mindegyik célcsoport lehetősége az átértelmezéssel való táborhelyteremtésben való részvétel, egy jelentős hányadnak igen, és ebbe a csoportba beléphetnek a táborozók, ösztönzést is kapnak erre. Azonos a két tábor előkészítésének menete: felkészítő hétvégén kell részt venni, feladatot kell vállalni. A táboroztatók előbb érkeznek a helyszínre, mint a gyerekek, mintegy akklimatizálódnak a helybe és a szerepbe. És mindkét táborban a bontást is az önkéntesek végzik el, mintegy kizsilipelnek a helyzetből.

24 <http://kertlap.hu/epits-elofuzbol/>

25 <https://www.facebook.com/search/photos/?q=gyerekfesztiv%C3%A1l%202018%20budapest>

26 http://www.agotalapitvany.hu/hu/gyermekvedelem/orszgos_taborok

A hely táborrá való átértelmező használata kérdésében érdemes vizsgálati tárgynak tűnik a kecskeméti Európa Jövője Nemzetközi Gyermekek- és Ifjúsági Találkozó²⁷. Az események egy héten át elfoglalják a belvárost, a vendéglátó családok a város egész területén fogadják a világ sok tájáról érkezőket, és velük együtt nemcsak résztvevői, de alakítói is az eseményeknek. Úgy gondoljuk, sok olyan szocializációs vetülete van a találkozónak, ami alapján érdemes elgondolkodni azon, hogy tanulságos-e táborként értelmeznünk. Vagy ez egyszerűen egy működő városi lét, a polgárok és vendégeik együtt élők a városukkal az életüket?

Összefoglaló

Mint minden szocializációs tevékenységben, a táborozásban is nagy szükség lenne arra, hogy a hely szerepét sokkal tudatosabban reflektálják az alkotók, táborok esetében a táboroztatók, illetve a táborhelyek fenntartói. A téma történeti elemzése fontos forrása lehetne a képanyag, mely rohamosan gyarapszik a világhálón. Terjedelmi korlátok miatt ehelyütt elsősorban azokra a szempontokra koncentráltunk, amelyek a táboroztatók, mint használók szempontjából merülnek fel. A táborozás – mint minden szocializációs tevékenység – sajátos követelményeket támaszt a hellyel kapcsolatban. Az alkalmatlan hely megakadályozza a szocializációs program megvalósítását. Szükséges, hogy a táboroztatók többet tudjanak a helynek a tevékenységükre gyakorolt hatásairól. A táborhelyek gazdasági okok miatt sem képesek Magyarországon a táborozás szocializációs potenciáljai kibontását segíteni. A tábor szocializációs hely és ennek a szerepnek a modern követelményeinek a kielégítéséhez a táborozók számára is lehetőséget kell adni a hely formálására, és a táboroztatók önreflexiójára is szükség van, a szocializáció és terei kapcsolatáról kialakulni látszó diskurzusban a táborhelyekről való mély gondolkodásnak is teret és figyelmet kell adni.

Megfigyeléseink és saját táboroztatói tapasztalataink alapján meggyőződésünk, hogy az önszervezés és önellátás magas fokát megkívánó táborok a legoptimálisabbak. Minden résztvevőnek megadják a tapasztalatot, hogy képesek olyan viszonyrendszerek kialakítására, melyek kielégítik legmagasabb szintű szükségleteiket és igényeiket. Ez a tapasztalat újbóli átélésére ösztönöz. Újabb táborokban való részvételre, táborok alkotására és a táborokon kívül is a saját élet közben tartására, közösségek és tereik formálására.

27 <https://csipero.eu/>

Hivatkozások

- Berne, Eric (1984): *Emberi játshmák*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Bernstein, Basil (1996): *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In.: Meleg Csilla (1996) (szerkesztő): *Iskola és Társadalom I.*, (Szöveggyűjtemény) JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs <http://mek.niif.hu/01900/01944/01944.htm>, letöltve: 2018. 07. 12.
- Borissova, Madlen (2017): *Kinderzentrum und Ferienlager*. Technische Universität Wien, Diplomarbeit, <http://repositum.tuwien.ac.at/obvutwhs/content/titleinfo/2444697>letöltve: 2018. 07. 12.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow - Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Eleőd Ákos (1986) Építész diplomamunka. Budapesti Műszaki Egyetem
- Lengyel Márton (2004): *A turizmus általános elmélete*. Heller Farkas Gazdasági és Idegenforgalmi Szolgáltatások Főiskola. Budapest
- Maslow, Abraham (1991a): *Elmélet az emberi motivációról*. In.: Oláh Attila és Pléh Csaba (1991): Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához: Pedagógia és tanárszakos hallgatók részére. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Budapest
- Maslow, Abraham (1991b): Critique of Self-Actualization Theory. *The Journal of Humanistic Education and Development*. March
- Péterfi Ferenc - Sain Mátyás (2010): *Tervezz! Bátran! Közöd van hozzá! Érvek, ajánlások és ötletek a lakossági-közösségi bevonással megvalósuló városmegújítás gyakorlatához*. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest
- Szende Aladár (1988): A nyári üdülve tanító gyermektáborok hagyományos és új formáiról. *Nyelvünk és kultúránk* 72. szám
- Sztrilich Pál (1931-32) (összeállító): *Táborozási menetrend*. Magyar Cserkészszövetség, Budapest
- Tamáška Máté (2017): *A tanulás helyei: társadalom és iskolaépítészet*. In.: Tamáška Máté - Sárkány Péter (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Martin Opitz Kiadó, Budapest
- Tánczos Tibor (2017) Élményközpontú belsőépítészet partneri tervezéssel a berlini Erika Mann Általános Iskolában. In.: Tamáška Máté - Sárkány Péter (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Martin Opitz Kiadó, Budapest
- Tutenel, Piet-Coorvetis, Sarah (2017): *Nem csupán egy tégl a falban: a tanító tér*. In: Tamáška Máté - Sárkány Péter (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Martin Opitz Kiadó, Budapest

Erdei iskola

„Tavasszal terveink szerint erdei iskolába fogunk menni!” Ez a kijelentés ma már olyan természetesen hangzik egy-egy szülői értekezleten, mint a január végi iskolai farsang bejelentése. Ráadásul a szülők jelentős részének sem szükséges elmagyarázni, mi is az az erdei iskola, és miért is volna hasznos, ha támogatnák a megvalósulását. Továbbá az is kijelenthető, hogy egyre kevesebb olyan iskola (sőt óvoda) van ma Magyarországon, amelyből ne vettek volna részt gyerekek erdei iskolai programon, ráadásul több iskolában már jól kialakult rendje is van az egyes évfolyamok erdei iskolai részvételének.

Idáig eljutni azonban nem volt egyszerű. Kellettek hozzá azok az elkötelezett „erdei iskolázatók” (lásd később), akik időt és energiát nem kímélve állították össze az élményekben gazdag, de nevelési-oktatási szempontból is hatékony erdei iskolai programokat, amelyek fokozatosan meggyőzték a döntéshozókat, fenntartókat, szülőket stb. arról, hogy szükség van az erdei iskolai programokra és az erdei iskolákra.

Az erdei iskoláztatás kezdete

E sikertörténetéből fakadóan sokan úgy gondolják, hogy az erdei iskolák az utóbbi néhány évtized környezetvédelmi törekvéseinek eredményként jöttek létre, miközben egy több mint száz évvel ezelőtti kezdeményezés vezetett a világ első erdei iskoláinak, köztük az első magyarországinak is életre hívásához (Kováts-Németh, 2010; Kövecsesné, 2015). A létesítésük azonban elsődlegesen nem a környezeti nevelés szolgálta, hanem a gyermekek egészségvédelmét. Fontos tisztázni, hogy az erdei iskolák nem szanatóriumok voltak, ahová beteg gyerekeket vittek gyógykezelésre, hanem inkább prevencióss jellegű intézmények, ahová a rossz lakhatási körülmények és a nem megfelelő táplálkozás miatt egészségileg veszélyeztetett (különösen a TBC miatt) gyerekeket vettek fel. Az erdei iskolák pedig akkor még valóban az erdőben épültek (Révai Nagy Lexikona, 1912).

Az erdei iskola programjának már akkor is szerves része volt az oktatás, de a gyerekek nem hagyományos, zárt tantermekben, hanem a szabad levegőn vagy két oldalról nyitott barakkokban tanultak (Révai Nagy Lexikona, 1912). A tanórák rövidebbek voltak, és az oktatás mellett jelen volt a játék, a testmozgás valamint a kézműves tevékenységek is, továbbá nem maradhettek el a környék élővilágát felfedeztető tanulmányi kirándulások sem. A foglalkozások között bőséges és jó minőségű étkezést biztosítottak a legyengült szervezetű diákoknak (Kováts-Németh, 2010). Az erdei iskolák egy része volt csak bentlakásos intézmény, de

valamennyi jól meghatározott napirenddel bírt, amelynek fontos nevelési szerepet szántak. Az akkori hatékonyságvizsgálatokból tudjuk, hogy nevelési szempontból jelentősnek értékelték a rend, a tisztaság, a pontosság igényének, valamint az egymás iránti érzékenységnek kifejlődését (Kováts-Németh, 2010).

E kezdeti időszakból két hazai erdei iskolát célszerű mindenképp megemlíteni. Az egyik az 1908-ban hazánkban elsőként alapított szombathelyi Szünidei Erdei Iskola, a másik pedig a soproni Manningerház Erdei Iskola, amely 1917-től az államosításig működött az eredeti funkciójában. Ez utóbbi érdekessége, hogy az épülete napjainkban már gyógypedagógiai intézményként funkcionál¹.

A II. világháborút követő időszakban a hazai erdei iskolák fokozatosan megszűntek és helyettük más, hagyományosan nem erdei iskolának tekinthető intézmények jöttek létre pl. a kisdobos- és az úttörőtáborok. Az erdei iskolák újbóli megjelenése a 1980-as évekre tehető. Az alaposan megváltozott közoktatási helyzetben nem volt értelme a 60-70 éves gyakorlat reprodukálásának, ehelyett az erdei iskolát új funkcióval ruházták fel: a környezeti nevelés szemléletével és eszközrendszerével. Az új módszerek (pl. projektpedagógia), a környezet komplex megismerését célzó tanulás mellett a pedagógusok ráébredtek arra is, hogy az erdei iskola az osztályközösség szocializációjának is fontos, meghatározó színtere (Lehoczky, 2002). Erre az időszakra tehető a szentlőrinci kísérleti iskola táboriskolája, de hamarosan elindult Agárdy Sándor tornyospálcai erdei iskolai programja is. A kezdeményezések sikere tehát újra életre hívta az erdei iskolákat, amelyek megújulásában, majd elterjedésének segítésében kiemelkedő szerepe volt az 1990-ben alapított az Erdei Iskola Egyesületnek.

Az erdei iskola meghatározása

Az erdei iskolák elterjedése együtt járt az erdei iskola fogalmának pontosítását célzó törekvésekkel, amelyek mentén fokozatosan alakult ki egy konszenzusos erdei iskolai fogalom, amelyet továbbra is érnek kritikák, de alapvetően jól keretbe foglalja, miről is szól az erdei iskola, illetve miként lehet megkülönböztetni a szakköröktől, terepgyakorlatoktól, témahetektől, vagy a nyári táboroktól. Maga Lehoczky János (2002) az erdei iskoláztatás kiemelkedő szaktekintélye is bevallja, hogy az erdei iskola értelmezése nem könnyű feladat, mert már nem feltétlenül erdőben szerveződik (lehet vízparton, füves élőhelyen, sőt települési környezetben is). Nem is klasszikus iskola, mert a hagyományos iskolai kereteket (tanórák, tanulási formáik, tanulási környezet) tudatosan átlépni törekszik. Zavaró lehet továbbá, hogy az erdei iskola egyszerre több dolgot is jelöl:

- Magát e sajátos tanulószervezési módot;
- Annak megszervezését, megvalósítását biztosító szolgáltatást; és
- A tanulócsoporthoz befogadó, a terepi helyszínt nyújtó objektumot egyaránt.

1 <http://www.doborjani.sopron.hu/bemutakozunk.html>.

Az első komolyabb próbálkozás az erdei iskola értelmezésére Hortobágyi Katalinhoz (1993) köthető, aki úgy értelmezi az erdei iskolát, mint *„egy komplex pedagógiai vállalkozást, amely az iskolai innováció egy sajátos modellje, a környezeti nevelés legalkalmasabb terepe, kiváló közösségformáló és szocializációs lehetőség, színtere a közvetlen, gyakorlatias tevékenységek útján történő gyermeki megismerésnek és ihletője művészi alkotások megszületésének is.”*

Az erdei iskola szerinte (Hortobágyi, 1993) olyan tanulásszervezési forma, mely az iskola tantervének integráns részét képezi, a megismerés tárgya mindig az erdei iskola helyszínének természeti, épített és szociokulturális környezete, a program megvalósítása a tanulók aktív, cselekvő tevékenységére épít, az ismeretszerzés folyamatát elsősorban kooperatív tanulási technikákra, a projekt-módszer alkalmazására építi, kihasználja az együttes tevékenységekben rejlő szocializációs lehetőségeket.

Fontos látni, hogy Hortobágyi már ekkor nyomatékosítja az erdei iskola céljainak a komplexitását. Nem elégszik meg azzal, hogy az erdei iskola „csak” környezeti nevelést valósítson meg, hanem a teljes személyiségformálásra helyezi a hangsúlyt, amelyben szerepet kap a természeti, az épített és a társas környezet, továbbá a felfedezés és az alkotás élménye is.

A fenti definíciót Lehoczky (1999) a következőképpen fogalmazza újra: *„Az erdei iskola az anyaiskola székhelyétől különböző helyszínű, a környezet adottságaira építő többnapos tanulásszervezési forma. A terepi ismeretszerzést közös cselekvéshez köti. A tanítás helyszínével szorosan és szervesen összefügg a tananyag, a képességfejlesztés és a közösségi tevékenységekhez kötődő szocializáció” (137.old.).* Majd a saját 2001-ben végzett kutatásai alapján az alábbiakban módosítja: *„Az erdei iskola sajátos, a környezet adottságaira építő nevelés- és tanulás-szervezési egység. A szorgalmi időben megvalósuló, egybefüggően többnapos, a szervező oktatási intézmény székhelyétől különböző helyszínű tanulásszervezési mód, amelynek során a tanulás a tanulók aktív, cselekvő, kölcsönösségen alapuló együttműködésére és kommunikációjára épül. A tanítás tartalmilag és tantervileg egyaránt szorosan és szervesen kapcsolódik a választott helyszín természeti, ember által létesített és szociokulturális környezetéhez. Kiemelkedő nevelési feladata a környezettel harmonikus, egészséges életvezetési képességek fejlesztése, és a közösségi tevékenységekhez kötődő szocializáció” (Lehoczky, 2002).*

Felszínesen szemlélve a fogalmi meghatározások tartalma között nincs jelentős különbség, *mégis* az utolsó definíció az, amelyet a 2001-es Erdei Iskolai Műhely-sorozaton és konferencián a hivatalos erdei iskola meghatározásnak fogadtak el (Kövecsesné, 2015), mert több *érdemi*, kizáró, megkülönböztető *tényezőt* tartalmaz az erdei iskola kapcsán.

Az iskolai tanulás, az erdei iskola és a táborozás azonosságai és különbségei

A táboroztatás szempontjából három lényeges kritériumot kell mindenképp figyelembe venni.

Az erdei iskola *első alapvető ismérve*, hogy *szorgalmi időszakban kell megvalósulnia*, azaz tanítási szünetekben, hétvégi pihenőnapon, tanítás nélküli munkanapon, ünnepnapon szervezett programok nem tekinthetők annak. A nyári tábor tehát hivatalosan nem lehet erdei iskola még akkor sem, ha minden más szempontnak (eltérő helyszín, többnapos, terepi foglalkozások stb.) megfelel.

A *második kritérium*, hogy az erdei iskolának *mindenképp az iskola székhelyétől eltérő helyen kell megvalósulnia*, azaz a gyerekeket ne a saját iskolájukban erdei iskoláztassák. Ezzel kizárja azt a hibás gyakorlatot, amikor az iskola erdei iskola név alatt témahét, projekthét keretében szervez terepgyakorlatokat, tanulmányi kirándulásokat is magába foglaló programokat, de a megvalósítás központi helyszínéül az iskola székhelye szerepel.

A *harmadik érdemi eltérés*, hogy konkrétan meghatározásra került: *az erdei iskola csak egybefüggően többnapos program lehet*. Tehát nem lehet erdei iskola a heti néhány órában megvalósuló szakkör, az egymástól időben elkülönülő terepgyakorlatok, témanapok rendszere. A hivatalos erdei iskola minősítési dokumentum alapján minimálisan 3 napot kell felölelnie egy erdei iskolai programnak. Az egymást követő napokra ugyanis azért van szükség, hogy legyen elegendő idő az „ott lét”, a „máshol lét” élményét átérezni, átállni a helyszín kínálta tanulási lehetőségekre, ráhangolódni a természet közelségére (Lehoczky, 2002).

A kérdés azonban az, akárcsak a táborozás fogalmi meghatározásánál, hogy feltétlenül szükséges-e az „ottalvás” a sikeres, hatékony erdei iskolai programok megvalósításához. Lehoczky (2002) elismeri, hogy a bentlakásosságot nem kell feltétlenül kötelező elemként szerepeltetni az erdei iskola meghatározásában, mert több tényező is szólhat ellene (költségek, a közösség fejlettsége, a diákok életkora-honvágya). A bentlakás tehát nem feltétele az erdei iskoláztatásnak.

A *többnaposság követelményét* rendszeresen kritika éri amiatt, hogy az iskolák az egynapos tanulmányi kirándulásaikat, amelyeket valamelyik erdei iskolai szolgáltató helyszínén valósítanak meg, szintén erdei iskolának nevezik. Hasonló kérdéskört vetnek fel az ún. hátizsákos erdei iskolák, amelyek csak egynapos erdei programokat kínálnak, mert nincsen többnapos programok megszervezésére alkalmas infrastruktúrájuk (eleve nem is szeretnének).

Az erdei iskola további jellemzői Lehoczky (2002) és Békefi (2001) alapján a következők:

- *Az iskola pedagógiai programjának részét képezi és a helyi tantervi tartalmak megvalósulását célozza, önálló nevelés- és tanulásszervezési egység: sosem öncélú és nem ötletszerű, hanem tudatosan tervezett tevékenység, amelyben érvényesülnek az iskola elfogadott nevelési és oktatási elvárásai.*

Emellett több pedagógust is érint, de nemcsak a helyettesítés miatt, hanem az erdei iskolában olyan témakörök is előkerülhetnek, amelyek különböző tantárgyakhoz köthetők, így az erdei iskolai programban közvetlenül nem résztvevő pedagógusok is profitálhatnak belőle. Célszerű ezért őket is bevonni a szervezésbe.

- Az erdei iskola nem akkor kezdődik, amikor az osztály megérkezik a helyszínre és nem akkor zárul, amikor eljön onnan. A programra a gyerekeket fel kell készíteni, a program után pedig az élményeket fel kell dolgozni, a tanultakat szükséges rögzíteni, valamint az eredményesség vizsgálata és a tanulók értékelése sem maradhat el.
- Az erdei iskola élménypedagógiai szemléletet kíván. A programok ugyan a tanulók aktív, megismerő tevékenységeire alapoznak, de a megtanult tananyagnál fontosabb a tanulás folyamatában, mint élményhelyzetben való konstruktív részvétel. Megtanulni cselekedni, döntést hozni, értékeket felismerni *a közösségben való tevékenység által* (projektszemlélet és kooperatív technikák).

Összehasonlítás szempontjai	Iskola	Erdei iskola	Tábor ¹
A megvalósulás időszaka	Elsősorban a szorgalmi időszakban valósul meg.	A fogalmi meghatározás és minősítési dokumentum szerint hivatalosan szorgalmi időszakban kell megvalósulnia, de vannak erdei iskolák által szervezett nyári táborok is.	A szorgalmi időszaktól függetlenül bármikor szervezhető.
A megvalósulás időtartama	A törvényben meghatározott tanév időtartama alatt.	Többnapos. A minősítési dokumentum szerint hivatalosan legalább 3 nap, de ritkán több 5 napnál. Vannak 1 napos erdei iskolának nevezett programok is lásd: hátizsákos erdei iskolák.	Mindenképp többnapos.
A megvalósulás helyszíne	Többnyire az iskola épülete (tanterem, udvar, sportcsarnok stb.), kivétel lehet a tanulmányi kirándulás (múzeumlátogatás), terepgyakorlat.	Elsősorban a természet, változatos helyszínekkel: erdő, vizes élőhelyek stb. Az erdei iskola épülete (foglalkoztató terem, szállás, közösségi terek) lehet épített környezetben is.	Épített és természeti környezetben egyaránt.

² Nagy, 2018 alapján.

A bentlakás szükségessége	Intézménytípustól függ, de többnyire a tanítási nap végén hazautazás.	Általában bentlakásos, de nem követelmény, csak ajánlás.	Bentlakásos („ottalvós”).
A résztvevők köre	Az iskola tanulói, elsősorban évfolyamokhoz köthető osztályokba rendezten.	Többségében egy-egy iskolai osztály, kivétel az erdei iskolák nyári táborai, ahol eltérő életkorú gyerekek vesznek részt.	A táborba jelentkezőktől függően változatos korosztályú táborozók.
A részvétel módja a kliensek szempontjából	Kötelező a tankötelezettség időtartamában.	Általában önkéntes, mert az erdei iskola költségeit kevés kivétellel a szülők finanszírozzák. Kivétel lehet: - szerepel az erdei iskola az iskola pedagógia programjában és az iskola vagy a tankerület finanszírozza a költségeket; - pályázatból történik az erdei iskolai költségek térítése.	Önkéntes
A foglalkozások vezetői	Túlnyomórészt valamilyen pedagógia végzettséggel rendelkeznek.	Változatos végzettséggel rendelkező programvezetők (pl. erdőmérnök, biológus stb.) a pedagógia végzettség nem feltétel. Gyakori a különféle, erdei iskolai programvezetéshez illeszkedő továbbképzéseken való részvétel. (pl. erdőpedagógia szakvezető, terepi vezető képzés, Bisel-képzés)	Változatos végzettséggel rendelkező programvezetők, a pedagógia végzettség nem feltétel.
Nevelés és oktatás megjelenése	Az ismeretátadás központi szerepű.	Nevelés és oktatás egyaránt jelen van, de megjelenési arányuk nagyban függ a foglalkozást vezető képzettségétől, személyiségétől. Pedagógia képzettség (akár csak továbbképzés) hiányában sokszor az ismeretátadás dominál a szemléletformálással szemben.	Nincs iskolarendszerű oktatás. Egyértelműen a nevelés, a személyiségfejlesztés, közösségek teremtése a meghatározó, de a tábori programban szerepelhetnek ismeretterjesztő programok is. Jelentős a spontán, rejtett szocializáció szerepe.

A tantervi szabályozás megjelenése	Tantervileg szabályozott (NAT, kerettantervek, helyi tanterv)	A minősített erdei iskolák kidolgozott tantervvel rendelkeznek (minősítési kritérium). Előnyös, ha van kapcsolódási pont a kerettantervvel, mert kiegészítheti vagy hatékonyabbá teheti résztvevő osztályok esetében az iskolai nevelő-oktató munkát.	Nincs feltétlenül szükség a tantervi szabályozásra.
A foglalkozások, órák, programok kötöttsége	Törvényileg meghatározott napi, heti és éves óraterhelések, szünetek. A tanulási tevékenységek elkülönülnek a szabadidős tevékenységektől.	A minősítési dokumentum ajánlásokat fogalmaz meg a kötött tevékenységek napi időtartamára alsó és felső tagozatosok esetében. Az erdei iskola ideje alatt (a szűkös időkeret miatt) zömmel szervezett programok töltik ki az idő jelentős részét.	Sokkal nagyobb fokú szabadság a megvalósítás során, miközben szervezett foglalkozások is jelen vannak a tábori programban.
Részvétel a tanórákon, szervezett foglalkozásokon	Kötelező és választható tantárgyak, szakkörök, sportágak szerepelnek az iskola kínálatában.	Tanulási tevékenységek, szabadidő és a közösségi tevékenységek nem válnak el olyan élesen egymástól.	Szabad választhatóság
A foglalkozások, tanórák időtartama	Jellemzően 45 perces tanórák	A szervezett foglalkozások jellegétől függően változatos időkerettel. A projekt módszer preferáltságának hatására.	A szervezett foglalkozások jellegétől függően változatos időkerettel.

1. táblázat: Az iskola, az erdei és a táboroztatás közötti különbségek (forrás: saját szerkesztés)

Erdei iskolai programok szervezése

Az erdei iskola megszervezéséhez kapcsolódó feladatok erősen átfedésben vannak a többnapos táborok szervezési tevékenységeivel, amelyet e tanulmánykötet másik tanulmányaiban a szerzőik részletesen ki is fejtettek, ezért a terjedelmi korlátok miatt, illetve a redundancia elkerülése érdekében most csak olyan speciális tartalmakat emeltünk ki, amelyek az erdei iskola esetében sajátosságoknak tekinthetők³.

Az erdei iskola helyszíne

A Környezet- és Természetvédelmi Oktatóközpontok Országos Szövetsége adatbázisában jelenleg 104 minősített erdei iskola és 88 regisztrált erdei iskola

³ Aki szeretne részletesebben informálódni egy erdei iskola szervezésének részleteiben, azoknak jó szívvel ajánljuk Bilku Rolandné (2009) Erdei iskola című tanulmányát, amely megtalálható az alábbi linken: <http://ofi.hu/tudastar/lepesek-okoiskola-fele/bilku-rolandne-erdei>.

szerepel, amelyek lefedik az ország teljes területét, bár inkább a hegyes-dom-bos területeken létesültek többségében. A vizes élőhelyektől a pusztákra át a hegyvidéki erdőig nagyon sok helyen lehetséges erdei iskolai programokon részt venni. Lehoczky (1999) szerint lehet természetben és létesített környezetben egyaránt.

Saját szervezésű erdei iskola versus erdei iskolai szolgáltató

Az egyik legfontosabb szervezési kérdés, amely megosztja az erdei iskoláztatókat, és valóban elég erős érvek szólnak az egyik, illetve a másik választása mellett. Az Erdei Iskolai Egyesület által képviselt irányvonal egyértelműen a saját szervezésű erdei iskolákat preferálja. Az általuk szervezett nagy érdeklődésnek örvendő pedagógus-továbbképzések a saját erdei iskolai programok megszervezésére és megvalósítására készítik fel a résztvevőket.

A saját szervezésű erdei iskola melletti érvek a teljesség igénye nélkül:

- A saját program jobban tud alkalmazkodni a csoport és a pedagógus elképzeléseihez, nem egy előre meghatározott korlátos programkosárból lehet válogatni.
- Ők ismerik legjobban a diákjaikat, ők tudják legjobban, hogy milyen nevelési-oktatási hatásokra van szükség a gyerekek fejlesztéséhez.
- Emellett olcsóbb a megvalósítás, mivel nem kell külön programdíjat fizetni az erdei iskolai szolgáltatóknak.

Az erdei iskolai szolgáltatók ezzel szemben a következőkkel érvelnek:

- Egy saját erdei iskola megszervezése sokkal nehezebb, sokkal több előkészületet von maga után, így több munkaidőt igényel az amúgy is leterhelt pedagógusoktól. (a helyszín megismerése, felfedezése, különlegességek megtalálása, program kitalálása, feladatlapok készítése stb.)
- Az erdei iskolai szolgáltató olyan programvezetőket tud biztosítani a programdíj ellenében, akik jól ismerik a környéket, továbbá a kínált programok már jól bejáratottak, így garantálható a hatékonyságuk. Ezzel időt és energiát spórolnak a pedagógusoknak.
- A közösen (pedagógus és szolgáltató képviselője által) összeállított program lehetővé teszi az alkalmazkodást az előzetes elvárásokhoz.

Erdészeti erdei iskolák

Az erdei iskolák változatos fenntartói háttérrel működnek (pl. vállalkozások, civil szervezetek, nemzeti parkok stb.) Ezek közül is markánsan elkülöníthető csoport az erdészeti erdei iskoláké, amelyeket erdőgazdaságok tartanak fenn és az Országos Erdészeti Egyesület Erdészeti Erdei Iskola Szakosztályának égisze alatt tevékenykednek. Sajátosságuk, hogy munkájuk pedagógia háttérét az ún. erdőpedagógia program adja, de emellett speciális kritériumoknak is meg

kell felelniük, amelyből az egyik legfontosabb, hogy min. 200 ha erdővel kell rendelkeznie az erdészeti erdei iskola fenntartójának (Erdészeti Erdei Iskolák minősítési eljárása, 2018)⁴.

Az erdőpedagógia „a környezeti nevelés olyan speciális területe, ahol a nevelés helyszíne az erdő, a programjaiban erdészeti ismeretek (az erdei életközösségről és az erdőben folyó gazdálkodásról szóló ismeretek) bemutatása dominál. A foglalkozások erdész vezetésével vagy közreműködésével folynak... Az erdőpedagógia módszereiben épít az aktív, cselekvő együttműködésre, a saját tapasztalatszerzésen alapuló tanulásszervezésre és élménypedagógiai terepi módszereket alkalmaz, melynek része a felfedező kísérlet, bemutatás, megfigyelés, vita, beszélgetés, kiselőadás, kérdve kifejtés, valamint a projektmódszer.” (Erdészeti Erdei Iskolák minősítési eljárása, 2018)

A fogalmi meghatározásból is látható, hogy a hagyományos erdei iskolák és az erdészeti erdei iskolák működése között nincs jelentős elvi különbség. Az erdészeti erdei iskolákban megvalósuló programok két nagy csoportra oszthatók. Az egyik csoportot az erdőpedagógiai foglalkozások adják, a másikat pedig az ún. egyéb - kulturális, sport vagy szabadidős – foglalkozások együttese. A program időtartama néhány órától több napig is terjedhet. A legoptimálisabb az ötnapos, bentlakásos, komplex (erdőpedagógiai foglalkozások kiegészítve egyéb szabadidős tevékenységekkel) erdészeti erdei iskola programok megvalósítása (Erdészeti Erdei Iskolák minősítési eljárása, 2018).

4 Az erdei iskolák robbanásszerű elterjedése, az eltérő színvonaluk és az erdei iskolákat támogató központi támogatások (pl. Erdei Iskola Program 2003-2008), EU-s pályázatok (KEOP-3.3.0) megjelenésének hatására időszzerűvé vált egy egységes minősítési rendszer létrehozása (Szamosfalvi, 2007). A kritériumrendszer több minisztérium felügyeletével és a szolgáltatók bevonásával került kialakításra. Az erdei iskolai minősítés technikai szervezését és lebonyolítását, folyamatának koordinálását a KOKOSZ azaz a Környezet- és Természetvédelmi Oktatóközpontok Országos Szövetsége kapta meg 2004-ben (Szamosfalvi, 2007).

A minősítés kiterjed a személyi és az infrastrukturális háttérre valamint az erdei iskolai programok pedagógiai értékelésére, tehát aki minősített szolgáltatót választ, egyfajta garanciát is kap a sikerességre. Azt is szükséges kiemelni, hogy a minősítés önkéntességéből, nehézségéből (és költségességéből) fakadóan nem minden erdei iskola vállalta fel az eljárást, de a hiány nem jelent feltétlenül gyengébb minőséget. Érdekes ezért a döntés előtt különböző forrásokból tájékozódni. A minősítés részleteiről a KOKOSZ honlapján lehet további információkat olvasni: <http://www.kokosz.hu/>.

Az erdészeti erdei iskolák esetében is találkozhatunk egy speciális minősítéssel, amely az OEE Erdészeti Erdei Iskola Szakosztálya felügyel és a szakosztály által készített minősítési dokumentumban rögzítve található meg az egyesület honlapján: <http://www.oee.hu/minosites>.

Az Erdészeti Erdei Iskolák minősítési eljárásában (2018) az Erdészeti Erdei Iskolák három típusát határozták meg: „A” kategóriás (teljes körű szolgáltatást nyújtó) Bentlakásos Erdészeti Erdei Iskola

„B” kategóriás (részleges szolgáltatást nyújtó) EEI Oktatóhely

„C” kategóriás (erdőpedagógia foglalkozásokat lebonyolító) Hátizsákos EEI

Az erdőpedagógia egy másik irányvonalát a Kovács-Németh Mária által elindított erdőpedagógia program képviseli, ahol szintén központi szerepet kap az erdő, az erdei ökoszisztéma, de ez a koncepció nem az erdészeti szakmai tartalmat helyezi a középpontba a környezettudatos magatartás, a környezettudatos életvitel kialakítása során, hanem az ún. harmóniaelméletet (Lampert, 2013), amelyről részletesebben e kötet környezetpedagógiát bemutató tanulmányában lehet olvasni.

Tanulás az erdei iskolai programokban

- Már a legelső erdei iskolákban is elsőrendűnek ítélték az erdei iskola tanítási eredményességét (Kováts-Németh, 2010), de a nevelési eredményeket is jelentősnek tartották. Napjaink erdei iskolái esetében is ügyelni kell arra, hogy az oktatási eredményesség ne szorítsa háttérbe a nevelés fontosságát, hiszen az erdei iskola fogalmában Lehoczky (2001) is leírja, hogy *kiemelkedő nevelési feladat a környezettel harmonikus, egészséges életvezetési képességek fejlesztése, és a közösségi tevékenységekhez kötődő szocializáció is*.
- Lehoczky (2002) szerint az erdei iskola tehát egy összetett pedagógiai projekt, sokkal több a természetbe kihelyezett tanításnál, a nevelési feladatok teljesítése ugyanúgy fontos eleme, mint az oktatás. Az erdei iskolai programoktól joggal várhatjuk el, hogy a diákok környezeti irányultságát pozitív irányba változtatja. Az egyik legfontosabb pedagógiai eszköze, hogy a tanulókat kiemeli a szokásos iskolai környezetéből, ennek hatására az erdei iskola képes átlépni a hagyományos tanulásszervezési módok korlátait (Lehoczky, 2001). Olyan élethelyzetekben ismerik meg egymást a gyerekek, melyeket a mindennapokban nem élhetnek át együtt (Némethné, 2005).
- Az erdei iskola szintén korábban már ismertetett jellemzője, hogy az iskola tantervének integráns részét képezi, így a Nemzeti Alaptanterv (2012) Fejlesztési területek- nevelési célok fejezetében található 12 nevelési cél is irányadó lehet az erdei iskolai programok tervezése során, ezek közül is kiemelkedik természetesen a „Fenntarthatóság, környezettudatosság”, amely valamennyi erdei iskolai program központi célkitűzéseként értékelhető.

Az alábbiakban szeretnénk néhány lehetséges példát hozni arra, hogy a 12 nevelési célban megfogalmazott elvárások megvalósítását miként segítheti az erdei iskolai program (teljes folyamatában az előkészítéstől a záró értékelésig), amit kiegészítettünk még az érzelmi intelligencia fejlesztési lehetőségeivel.

Nevelési célok	Fejlesztési lehetőségek az erdei iskolában
Az erkölcsi nevelés	Példaadás a programok vezetői részéről. A tanulók tevékeny részvételére építő tanítás- és tanulásszervezési eljárások során: pl. a türelem, a megértés, az elfogadás készségének kialakítása. Etikai kérdések: az emberi faj felelőssége, bioetikai kérdések, vadászat szerepe. Drámajátékok, szerepjátékok: az erdő szerepe különféle nézőpontból (erdész, turista, természetvédő, vadász stb.)
Nemzeti öntudat, hazafias nevelés	Az erdei iskola közelében lévő természeti értékek, kultúrtörténeti emlékhelyek látogatása által. A szépség és érték megláttatása.

Állampolgárságra, demokráciára nevelés	A tanulók tevékeny részvételére építő tanítás- és tanulásszervezési eljárások során: pl. önálló kritikai gondolkodás, az elemzőképesség és a vitakultúra fejlesztése. A felelősség, az önálló cselekvés, a megbízhatóság elsajátításának gyakorlása.
Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése	Az erdei iskolai programok napot záró értékelése vagy a teljes programot záró értékelése során végzett ön-, társak általi és pedagógusi értékelés során.
A családi életre nevelés	A család életében is felmerülő konfliktusok kezelése: pl. felelősségek: szobarend, étkezés előkészítése, napi tisztálkodás stb.
A testi és lelki egészségre nevelés	Az erdei iskola napirendjével, megfelelő táplálkozással, szabadban végzett tevékenységekkel. A betegség-megelőzése (öltözködés, kullancs csípés megelőzése), továbbá a szabályok betartása a közlekedésben, a testi higiéniában, a veszélyes körülmények (pl. meredek túraszakaszok) és anyagok (pl. termések) felismerése, a váratlan helyzetek kezelése.
Felelősségvállalás másokért, önkéntesség	Az előkészítő munka során vállalt felelősségek: információk gyűjtése az erdei iskoláról, nevezetességek, túraútvonalak keresése, felszerelési lista összeállítása. Az erdei iskola mindennapi életéhez tartozó feladatok vállalása: pl. reggeli-vacsora előkészítése, reggeli torna, játék felelőse, eszközfelelős stb. A tanulók tevékeny részvételére építő tanítás- és tanulásszervezési eljárások során (a csoportmunka keretében vállalt egyéni feladatok).
Pályaorientáció	Az erdei iskolai programba bekapcsolódó szakemberek munkájának megismerésével. Teljesség igénye nélkül: erdész, erdőmérnök, biológus, méhészt, kézműves mesterek (fazekas, fafaragó), ornitológus, természetvédelmi őr, agrármérnök, és a pedagógus.
Gazdasági és pénzügyi nevelés	Az erdei iskola programjának tervezése során hozott pénzügyi döntések során, pl. milyen szolgáltatásokat érdemes igénybe venni. Az erdőgazdálkodás, az erdészeti működések megismerése által, az erdő fő és melléktermékei, jelentőségük, az erdő funkciók különösen a gazdasági és közjóléti funkció megértése.
Médiatudatos-ságra nevelés	Információk gyűjtése az erdei iskola helyszínéről. Egyes etikai kérdéseket is érintő programokra való előzetes felkészülés: pl. szerepjátékokra felkészülés csoportokban cikkek gyűjtésével a természetvédelem és erdőgazdálkodás vagy vadászat témaköréből. Az erdőgazdálkodás, erdőirtás, természetvédelem kapcsán felmerülő hírek, cikkek, áltudományos tartalmak.

A tanulás tanítása	A projekt módszer, a kooperatív tanulási technikák, a terepi módszerek és a differenciálás által.
Fenntarthatóság, környezettudatosság	Szinte mindegyik erdei iskolai program: A tudatos, természetközeli erdőgazdálkodás megismerésével. Gazdálkodás természetvédelmi területeken, pl. nemzeti parkok esetén. Madárvédelem, beporzók védelme által, békamentés, faültetések. Öröm-bánat térképek készítése stb.
Az érzelmi intelligencia fejlesztése	„Az érzelmi intelligencia az a képesség, hogy felismerjük az érzelmek jelentését és kapcsolatait, gondolkodjunk és problémákat oldjunk meg mindezek alapján. Az érzelmi intelligencia szerepet játszik az érzelmek észlelésében, az érzelmekhez kapcsolódó érzések asszimilálásában, valamint az érzelmek által hordozott információ megértésében és az érzelmek kezelésében” (Mayer-DiPaolo-Salovey 1990) (In.: Kádár 2012: 41) Goleman (1995) az érzelmi intelligencia fogalma alatt öt területet ír körül: az érzelmek ismerete, kezelése, önmagunk motiválása, mások érzelmeinek felismerése és az emberi kapcsolatok kezelése. (Kádár 2012: 41) Az erdei iskolában megvalósuló tevékenységek, az együttműködés, az alkotó problémamegoldás, az élménypedagógiai módszerek kihasználóan hozzájárulnak az érzelmi intelligencia részkompetenciáinak fejlesztéséhez.

2. táblázat: A NAT (2012) nevelési céljainak megvalósítását és az érzelmi intelligencia fejlesztését lehetővé tevő erdei iskolai tevékenységek (forrás: saját szerkesztés)

A következőkben azt nézzük át, milyen hatással vannak az erdei iskolai módszerek a tanulókra (Békefi, 2001 idézi Szilasi, 2018):

- Az élményalapú tanulásnak köszönhetően a diák játéknak, kellemes időtöltésnek tekinti a tanulást, köszönhető ez elsősorban a felfedezés örömének és az alkotás lehetőségének.
- A természetben szerzett tapasztalatok mély nyomot hagynak bennük, közelebb kerülnek az ember-természet kapcsolatának megértéséhez.
- A „máshol lét” és az összefértségség segíti a tanulókat abban, hogy jobban megismerjék társaikat, tanáraikat.
- Javul a kommunikációs képességük. Ez megmutatkozhat egymás megértésében, érvelési- és véleménynyilvánítási képességük javulásában, vitakultúrájuk javulásában, vagy a környezet jelzéseinek felfogásában.
- Fejlődik az együttműködési készségük, köszönhetően elsősorban a csoportmunkának, az egymásra utaltságnak. Az együtt dolgozásnak pedig közösségformáló hatása van, erősödik az egymás iránt érzett felelősség.
- Javul a problémafelismerési és problémamegoldási készségük, a kreatív feladatok és önálló problémák megoldásának a hatására.

- Önismeretük fejlődhet és önállóságuk erősödhet, elsősorban a problémák önálló megoldásának, tábori feladatoknak köszönhetően.
- Kézügyességük, kifejezőképességük fejlődhet az élmények művészi megjelenítése által, pl. versek, rajzok formájában.
- A természetben végzett tevékenységek (pl. gyalogtúra) sportra, kitartásra, egészséges életmódra, a szabadidő hasznos eltöltésére neveli a tanulókat.
- Szeretetre való képességre nevel, így érzékenyít elsősorban a környezet, természet, társak, család iránt.
- Összességében elmondható tehát, hogy az erdei iskola mással nem pótolható lehetőség a személyiség formálására, köszönhetően elsősorban a megszokottól eltérő környezetnek és az újszerű emberi kapcsolatrendszereknek, legyen az akár tanuló-tanuló vagy tanuló-pedagógus között, az itt töltött idő pedig végig hat a személyiségre (Békefi, 2001).

A többszörös intelligencia-területeinek fejlesztése az erdei iskolában

A digitális kultúrában felnövekvő fiatalok oktatásával, nevelésével kapcsolatban számos kérdés merül fel. Hogyan tudjuk segíteni a különböző generációk iskolai és iskolán kívüli tanulási tevékenységét, milyen hatékony módszereket, eszközrendszert tudunk alkalmazni a tanításban, és ami a legfontosabb, mely módszerek segítik az egymástól elzárkózó, szinte csak virtuálisan érintkező fiatalok személyiségének kibontakoztatását, érzelmi intelligenciájának fejlesztését, a személyes, élő kommunikációs kultúrájuk fejlesztését?

Egy olyan korban, amikor az írásbeliség kultúrájából fokozatosan haladunk a digitális kultúra felé, számos más feszültségforrás is megjelenik (Gyarmathy, 2012). A digitális bennszülöttek esetében a mozgásos – észleléses tapasztalás helyett főképp vizuális élmények dominálnak. Aktív tevékenység helyett gépek működtetése áll a középpontban. A képzeletalkotás helyett nagyon sokszor kész képeket kapnak, ami gátat szab a kreativitás fejlődésének. A nyelvi kifejezés helyett a képi kifejezés kerül előtérbe. A figyelem terjedelme pedig nem úgy funkcionál, mint korábban. Nem tanulja meg az idegrendszer a finom viszonyításokat, a két agyfélteke közötti harmonikus együttműködés is veszélyeztetett helyzetbe kerül (Gyarmathy 2012). *„Az iskola hagyományosan a bal agyféltekei működést részesíti előnyben, és ezt fejleszti. Az iskolai feldolgozásból hiányzik az átlátás, a kreatív gondolkodás, az intuíció, a művészet, bár magas szintű a logikus, elemző, tudományos gondolkodásra tanítás”* (Gyarmathy 2012: 53). Az iskola Gyarmathy véleménye szerint *a lineáris, tudományos gondolkodásra készít fel, nem az életre, amely sokszínű és sokféle lehetőségekkel teli, és nem szorítható bele kategorikus gondolkodásba. A jobb agyfélteke adja hozzá a bal agyféltekei működéshez mindazt, ami a problémamegoldó gondolkodáshoz hiányzik. A digitális kultúra az egyoldalú jobb agyféltekei, az oktatás viszont egyértelműen a bal agyféltekei*

működésre épül (Gyarmathy 2012). Kérdés, hogy hogyan tud egymással kapcsolatot teremteni két ennyire eltérő rendszer? Csak úgy, ha olyan módon szervezzük, támogatjuk a tanulási folyamatot, hogy abban szerepet kapjanak a két agyfélteke együttes aktivizálására irányuló módszerek, eljárasmódok, tevékenységformák. A hatékony tanulás alapvető feltétele, hogy a két egymástól eltérő kultúrát és a két agyfélteke működését összehangoljuk.

Tanulmányunk e szakaszában a kötet korábbi részében bemutatott és tábori körülményekre alkalmazott (Mandák, 2018) többszörös intelligencia gyakorlati alkalmazására adunk példákat „Tudj meg minél többet a gyerekekről, ahelyett, hogy megpróbálnád mindegyiket átpréselni ugyanannak a tűnek a fokán!...Ha valami fontosat szeretnék tanítani, a dolog megtanításának többféle útja, módja lehetséges. A többféle intelligencia egyfajta leltárként hasznos lehet ebben a munkában.” fogalmazza meg Howard Gardner a többszörös intelligencia elmélet kidolgozója (Nicholson-Nelson, 2007: 11-13).

Az emberek különböző csoportjainak kognitív képességeit vizsgálva Gardner kutatásai azt mutatták, hogy az intelligencia az agy különböző területeire összpontosul, amely területek egymással kapcsolatban állnak, egyik terület a másira épít, de szükség esetén képesek önállóan is működni, és megfelelő körülmények között ezek a területek fejleszthetők. Kutatása eredményeként nyolc intelligenciaterületet írt le, amelynek fejlesztése az oktatás folyamatában nélkülözhetetlen (Nicholson-Nelson, 2007). Ennek tükrében a 3. számú táblázat szemlélteti a gardneri intelligencia-területeket, azok jellemző sajátosságait és kiemelt tanulási terepeit.

Intelligencia-terület	Erősségei, jellemző sajátosságai	Tanulási terepei
Verbális – nyelvi Mondjad!	Nyelvi kifejezés könnyedsége jellemző, valamint a nyelvi finomságokra, a szórendre és a szavak ritmikájára való érzékenység. <i>Kulcsszavak:</i> Olvasás, írás, történetmondás, adatok memorizálása, verbális gondolkodás	Olvasás, szavak hallása és látása, beszéd, írás, beszélgetés és vita
Matematikai – logikai Számold ki!	Absztrakt rendszerek és összefüggések megértésének képessége, induktív, deduktív érvelés képessége jellemző. <i>Kulcsszavak:</i> Matematika, érvelés, logika, problémamegoldás, sémák	Sémákkal és viszonyrendszerekkel való munkálkodás, rendszerezés, kategorizálás, elvont fogalmakkal való munka

Vizuális - térbeli Ábrázold!	Magában foglalja azt a képességet, hogy a világról vizuális – térbeli megjelenítési formákat hozzanak létre, hogy aztán azokat gondolatban vagy valóságosan átalakítsák. <i>Kulcsszavak:</i> Olvasás, térképek, grafikonok, útvesztők, rejtvények, dolgok elképzelése, vizualizálás	Képekkel és színekkel való munka, vizualizálás, belső látás használata, rajzolás
Testi – kinezteziás Mozogd el!	A fejlett testi - kinezteziás intelligenciával rendelkező tanulók legszívesebben mozgással fejezik ki magukat. <i>Kulcsszavak:</i> Atlétika, tánc, színjátszás, kézművesség, eszközök használata	Érintés, mozgás, az ismereteket testi érzeteken keresztül feldolgozva
Zenei Zümmögj el!	Magában foglalja a hangmagasságra, hangszínre és a hangok ritmusára való érzékenységet, valamint a zene ezen elemeinek érzelmi töltetére való fogékonyságot. <i>Kulcsszavak:</i> Éneklés, hangok megjegyzése, dallamok felidézése, ritmusok	Ritmus, dallam, éneklés, zenehallgatás
Interperszonális Vezesd!	A hatékony együttműködés, másik céljainak, motivációinak, és irányultságainak megértésére való törekvés képessége. <i>Kulcsszavak:</i> Emberek megértése, vezetés, szervezés, kommunikáció, konfliktuskezelés	Másokkal történő megbeszélés, összehasonlítás, összekapcsolás, interjú, kooperáció
Intraperszonális Reflektálj!	Velejárója az a képesség, hogy megértjük saját érzelmeinket, céljainkat, szándékainkat. A fejlett intraperszonális intelligenciával rendelkező tanulóknak erős az éntudatuk, magabiztosak, szeretnek egyedül dolgozni. Ösztönösen jól mérik fel erejüket és képességeiket. <i>Kulcsszavak:</i> Önismeret, saját erősségeinek, gyengeségeinek ismerete, célok kitűzése, reflektálás	Egyedül munkálkodás, egyéni ütemű projektek végzése, elegendő tér, reflektálás
Természeti Kutass!	Olyan képesség, mellyel a természeti világot egy szélesebb perspektívából tudjuk nézni – mely tartalmazza annak megértését, hogy a természet és a civilizáció hogyan hatnak kölcsönösen egymásra, hogy milyen szimbiotikus kapcsolatok léteznek a természetben, valamint az élet körforgásának megértését. <i>Kulcsszavak:</i> A természet megértése, a dolgok megkülönböztetése a növény – és állatvilág felismerése.	A természetben végzett munka, az élővilág felfedezése, tanulás növényekről és a természet jelenségeiről

3. táblázat: A többszörös intelligencia területeinek jellemzői
(forrás: Heacox, 2006; Nicholson-Nelson, 2007)

Ha a foglalkozások, tanítási órák menetét az intelligencia-területek figyelembevételével alakítjuk ki, úgy hatékonyabb lehet többek között a differenciálás is. Minden tanuló rendelkezik azokkal a sajátosságokkal, melyek egy-egy terület kibontakoztatását teszik lehetővé, ezáltal más területek is hatékonyabban fejleszthetők. A XXI. század oktatásában, a „digitális bennszülöttek” világában az oktatás tekintetében szemléletváltásra van szükség. Nem elegendőek a rendkívül ingergazdag világban a hagyományos frontális oktatási formák, szükség van az adaptív, a tanulók személyiségéhez differenciáltan igazodó tanulásszervezésben a munkáltató, tanulói együttműködésen alapuló módszerekre, a változatosan alkalmazott tanulásszervezési módokra, az ehhez szükséges eszközrendszerre.

Intelligencia-terület	Javasolt feladatok
Verbális – nyelvi	Szerepjáték: Alkossatok erdőt! Az erdő állatai beszélgessenek az emberről! Öko-háló Óriás társasjáték
Matematikai – logikai	Az erdő funkcióinak csoportosítása Strukturált ábra készítése az erdészeti munkálatokról
Vizuális - térbeli	Lapbook készítése, az erdőről tanult ismeretek szintetizálása Természet palettája készítése, képeslap készítése
Testi – kinezteziás	Óriás társasjáték Erdészjáték (Az erdész munkájának szemléltetése, az erdészeti munkák eljátszása; szerepjáték) Csinálj úgy mint a.... az erdei állatok mozgásának játékos utánzása
Zenei	Gryllus Vilmos: Dalok az erdőről Magyar népdalok az erdőről
Interperszonális	Óriás társasjáték, csoportok közötti versennyel Képkirakó, fogalmi térkép készítése csoportokban Öko-háló Erdészeti munkálatok szövegfeldolgozás szakértői mozaikkal
Intraperszonális	Lapbook készítése Önálló gyűjtőmunkák, „Erdő fohásza” írása Természet palettája készítése
Természeti	Ha miniszter lennél, milyen rendelkezéseket hoznál az erdő megóvása érdekében, fogalmazd meg! Tervezzetek meg egy adást az iskolarádióba, amelyet az állatok kiválasztott zöld napon mutatnának be az iskolában! Cselekvési terv az erdő védelmére. „Erdő fohásza” írása

4. táblázat: A „többszörös intelligencia-területek” fejlesztése az Erdő és az ember című projektben (forrás: saját szerkesztés)

További fontos szempont a tanulók kritikai, reflektív, elemző, értékelő gondolkodásának fejlesztése, illetve a konstruktivista tanuláselméletet figyelembe véve nélkülözhetetlen a tanulók tudásrendszerének fejlesztése, az „építkezésben” való adekvát segítségnyújtás. Az értékelés vonatkozásában az interaktív, minőségi értékelés szerepe emelhető ki, melyben a tanulók önértékelési folyamatait is szükségszerű fejleszteni. Ebben a tekintetben szükségszerű az elméleti ismeretek, minták, modellek kreatív, alkotó alkalmazása (reformpedagógia eszköztára) továbbá a tanulói önállóságot feltételező, a tanulói szabadságot a rend keretei között biztosító, segítő, irányító pedagógus. (v.ö.: Kováts-Németh Mária, 2011) A 4. számú táblázat összefoglalja a különböző intelligencia-területekhez kapcsolódó feladatokat az erdő és ember témakör feldolgozása során.

Hivatkozások

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- Békefi Irén (2001): Az erdei iskola szerepe a hazai oktató-nevelőmunkában, *Acta Paedagogica*. 2. szám, http://epa.oszk.hu/00000/00031/00002/pdf/actapaed_EPA00031_2001_02_001-006.pdf, letöltve: 2017.07.26.
- Doborjáni Ferenc EGYMI honlapja: <http://www.doborjani.sopron.hu/bemutakozunk.html>. letöltve: 2018.06.20.
- Elekházy Nóra (2009): *Erdei iskolák Magyarországon* http://www.parlament.hu/biz38/korb/dok/erdei_iskola.pdf, letöltve: 2017.07.27.
- Erdészeti Erdei Iskolák minősítési eljárása (2014): http://www.oee.hu/upload/html/2016-03/20160115_EEI_min%C5%91s%C3%ADt%C3%A9s.pdf, letöltve: 2018.03.23.
- Gyarmathy Éva (2012): *Diszlexia a digitális korban*, Műszaki Kiadó, Budapest
- Heacox, Diane (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban Kézikönyv a 3-12. évfolyam számára*, Szabad Iskolákért Alapítvány Budapest
- Hortobágyi Katalin (1993): *Erdei Iskola „Ahol a fáktól jobban látni az erdőt”*, in: ALTERN füzetek 6. Módszerek. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Erdei Iskolai Egyesület, Budapest
- Hortobágyi Katalin (1995): *Az erdei iskola pedagógiai alapjai*, In: Környezeti nevelés az erdei iskolában. Budapest. Alapítvány a Magyarországi Környezeti Nevelésért, Budapest http://portal.nebih.gov.hu/documents/10182/105215/Erdeszeti_Erdei_Iskola_Halozat_fejlesztesi_koncepcio.pdf/60ca693b-9e61-4bdf-b7d5-8ca662f130d1, letöltve: 2017.07.27.
- Kéri Katalin – Ambrus Attila (2001): *Szárnyaljjon a képzeleted!* Feladatgyűjtemény Calibra Kiadó, Budapest
- Kováts-Németh Mária (2006): Fenntartható oktatás és projektpedagógia, Új Pedagógiai Szemle 10. szám

- Kováts-Németh Mária (2011) (szerk.): *Globális kihívások, alternatív megoldások*, Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Győr
- Környezet- és Természetvédelmi Oktatóközpontok Országos Szövetsége weblapja, http://www.kokosz.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=28, letöltve: 2017.07.27.
- Kövecsesné Gósi Viktória (2015): *A különböző intelligenciaterületek fejlesztési lehetőségei környezeti nevelési projektben* In. Kispálné Horváth Mária (szerk.): *Módszertani irányok a pedagógusképzés fejlesztésében* Nyugat – Dunántúlon, Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely
- Kövecsesné Gósi Viktória (2018): A digitális korszak oktatásmódszertani kihívásai, *Katedra* 7-8-9-10. szám
- Lampert Bálint (2013): Bajorországi erdőpedagógiai tapasztalatok. Új Pedagógiai Szemle 5-6. szám, http://epa.oszk.hu/00000/00035/00158/pdf/EPA00035_upsz_2013_05-06_106-113.pdf, letöltve: 2017.07.27.
- Lehoczky János (1999): *Iskola a természetben, avagy A környezeti nevelés gyakorlata*, Raabe Klett Könyvkiadó Kft, Budapest
- Lehoczky János (2002): *Az erdei iskola a nevelés és oktatás sajátos színtere*, In Kosztolányi Istvánné (szerk.): *Az erdei iskola hasznos könyve*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Lehoczky János (2002): *Erdei iskolai tanulásszervezés Magyarországon 2001-ben*, <http://regi.ofi.hu/tudastar/okologia-kornyezeti/erdei-iskolai> letöltve: 2018.06.20.
- Mandák Csaba (2018): *A táborozás mint tanulás* In Nagy Ádám (szerk.) *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*, Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Kecskemét
- Nagy Ádám (2018): *A táborozás értelmezési kerete és a táborozáspedagógia mint neveléstudományi diszciplína* In Nagy Ádám (szerk.) *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*, Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Kecskemét
- Némethné Katona Judit (2005): *Erdei iskolák szerepe a környezettudatos szemléletformálásban*, <http://ofi.hu/publikacio/erdei-iskolak-szerepe-kornyeztudatos-szemleletformalasban>, letöltve: 2017.07.22.
- Nicholson-Nelson, Kristen (2007): *A többszörös intelligencia*, Szabad Iskolákért Alapítvány Budapest
- Réthy Endréné (2008) (szerk.): *A tanítás - tanulás hatékony szervezése* Educatio, Budapest

Révai Nagy Lexikona (1912, hasonmás kiadás: 1991.): *Dúc-Etele*, 6.kötet, Szépirodalmi és Babits Kiadó, Budapest

Szamosfalvi Károly (2007): *Erdészeti erdei iskola hálózat fejlesztési koncepció*, http://portal.nebih.gov.hu/documents/10182/105215/Erdeszeti_Erdei_Iskola_Halozat_fejlesztési_koncepcio.pdf/60ca693b-9e61-4bdf-b7d5-8ca662f130d1, letöltve: 2018.09.08.

Szilasi Edina (2018): *Az erdei iskola szerepe a környezettudatosságra nevelésben és a személyiségfejlesztésben*. Szakdolgozat, kézirat

Az erdőpedagógia szerepe az erdei iskolákban és nyári táborokban

Bevezető

A XXI. század tudósai egyre hangosabban kongatják a vészharangot, miszerint Földünk készleteit a végletekig kiaknázzuk mértéktelen fogyasztásunkkal. A Mont Everest csúcsától a Marianna árokig jelen van az ember életének velejárója, a hulladék. Azonban ez csak a „leglátványosabb” probléma, hosszan lehetne sorolni az alattomosan szennyező forrásokat, az ember természetkárosító és pusztító hatását.

Ha a környezet- és természetvédelem történetét áttekintjük, akkor láthatjuk, hogy a technika fejlődése nyomán hogyan jelentkeztek újabb és újabb környezeti problémák, nem kímélve a benne élő embert sem. Az egyik legjelentősebb epizód ebből a szempontból az ipari forradalom, amikor nem csak a vegetáció és a termőtalaj pusztítása öltött soha nem látott méretet, hanem a kibocsátott szennyező anyagok mennyisége is, amely a levegőbe és a vizekbe került. Bár az emisszió az ipari központokhoz kötődött, például London környéke és Németországban a Ruhr-vidék, a szennyező anyagok a földi légkörzés következtében hatalmas távolságokra eljutottak. Az Északi-sark jegében most is kimutatható az a szürkés-feketés jég réteg, amelyik abban az időben keletkezett. A XX. században vált jelentőssé a szennyező anyagok globális hatása. Ezen korszak következtében romlott meg sok ember egészségi állapota és ennek megelőzésére és gyógyítására hozták létre többek között az iskolaszanatóriumokat és szabad-levegős iskolákat.

Kezdetben a természet védelmét szorgalmazó intézkedések jelentek meg. 1872. március 1-én alapították meg a Yellowstone Nemzeti Parkot az Amerikai Egyesült Államokban. Ezzel közel egy időben jelent meg Magyarországon az első erdőtörvény (1879), amely az első törvényes rendelkezés volt, ami a természetvédelmet is szolgálta. A második erdőtörvény (1935) már külön fejezetben foglalkozik a természetvédelemmel.

Az 1900-as évektől egyre nagyobb hangsúlyt kapott a környezetvédelem, majd a Rachel Carson *Néma tavasz* (1962) című munkája megjelenésétől beszélünk az úgynevezett rádöbbenés időszakáról. Ez a DDT nevezetű rovarölő szer hatását írta le, amellyel rámutatott arra, hogy milyen beláthatatlan folyamatokat indíthat el egyetlen anyag a természetben, az emberi szervezetben (Láng, 2002).

A globális veszélyek felismerése ösztönözte Aurelio Peccei olasz közgazdászt 1968-ban a *Római Klub* létrehozására. Munkájukat jellemezte a globális nézőpont, a holisztikus gondolkodásmód és a hosszú távú megoldások keresése. A tudósokból álló nemzetközi szervezet 1972-ben adta ki első jelentését *A növekedés határai* címmel. Számos modellt futtattak végig az idő, a termelés, a fogyasztás és a népesség számának változása függvényében. Konklúzióként azt vonták le, hogy mérsékelni kell a nyersanyag felhasználást, az ipari termelést és a mértéktelen népességnövekedést. Ha nem korlátot, hanem iránymutatást látunk a fenntarthatóságban, akkor kiegyensúlyozhatóvá válik a rendelkezésünkre álló javak és a fogyasztás mérlege (Meadows, Randers, Meadows, 2005). Az iránymutatást nagyon kis mértékben követik az országok. A bizonyos időközönként megrendezésre kerülő ENSZ világkonferenciák (*Konferencia az Emberi környezetről* – 1972, *Környezet és Fejlődés Világkonferencia* – 1992, *Fenntartható Fejlődés Világkonferencia* – 2002, *Rio +20 Világkonferencia* – 2012) többnyire, csak az azt megelőző állapotok romlását tudták dokumentálni és ennek értelmében újabb célokat kitűzni.

Tény, hogy az emberek viselkedésén nagyon nehéz változtatni, pláne úgy, hogy a gyártók egyre újabb és újabb termékekkel bombáznak minket. Gyulai Iván aforizmáját idézve, úgy tudnánk újra a Föld eltartóképességének megfelelően élni, ha az életünk jelenlegi színvonalát oly módon változtatnánk meg, mintha átülnénk egy luxus Mercedesből egy kétütemű Trabantba. Ezért elengedhetetlen, hogy minél fiatalabb korban találkozzanak a gyerekek a fenntarthatóság elveivel, ezzel megelőzhetjük, hogy értékesztésként és lemondásként éljék meg az emberek a fenntartható életvezetést.

Környezeti nevelés

Tbiliszi 1977-ben az UNESCO Környezeti Nevelési Kormányközi Konferenciát rendezett, amelynek záró dokumentumában olvashatjuk a környezeti nevelés első hivatalos definícióját: „*A környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik fel, amely ismeri legtágabb környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémáival. Ismeretekkel, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásán és az újabbak megelőzésén*” (Tbiliszi Nyilatkozat, 2000).

Az UNESCO 2003-as beszámolója felismerésként közli: A fenntartható fejlődés talán inkább morális elv, mint tudományos tétel, amely legalább annyira kötődik a béke, az emberi jogok és az igazságosság gondolatához, mint az ökológiára vagy a globális felmelegedésre vonatkozó elméletekhez (Czippán - Gresiczki, 2003).

Magyarországon az 1980-as évektől terjedt el a környezeti nevelés fogalmának használata, de új fogalomként legtöbbször a környezetvédelmi és a természetvédelmi nevelés szinonimájaként azonosították. Azonban számos szakértő

gondolkodott másként a környezeti nevelésről. Nemcsak a környezet és természet megvédését értették alatta, hanem a tanítványaik megfelelő környezetkultúrára való felkészítését is. Ebben az értelemben a környezeti nevelés általában az emberi viszonyokra – beleértve az ember és természet viszonyát is – igyekszik hatást gyakorolni főleg az értékrend, az életmód, a személyiségfejlesztés integrációs törekvéseinek területén (Havas, 1997).

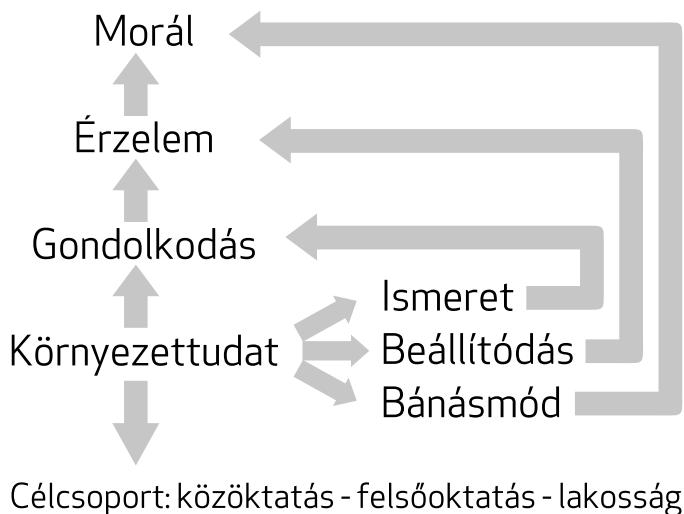
A II. Tanügyi Kongresszuson (1896) született az a megállapítás, hogy „*a természettudományoknak alapot, a „humanióráknak” példát kell nyújtani a jellemképzésben*” (Kováts-Németh, 2010). Ennek ellenére sokáig külön kezelték a környezeti nevelés vonatkozásában a bölcsészet és a természettudomány területét, sőt a számos tudományos bizonyíték, pozitív példa és modell ellenére, sokak fejében máig tartja magát az elképzelés, hogy a környezetünk megóvása csak a természettudományokhoz és azon belül is a reál tantárgyakhoz köthető.

A fenntarthatóság pedagógiája, amely *„célja szerint egész életen át tartó tanulási folyamat, amely olyan informált és tevékeny állampolgárokat nevel, akik kreatív, problémamegoldó gondolkodásmóddal rendelkeznek, eligazodnak a természet- és környezettudomány, a társadalom, a jog és a gazdaság terén, és felelős elkötelezettséget vállalnak egyéni vagy közös intézkedésekben. Ezek az intézkedések biztosítják az egészséges környezetet és a hatékony gazdaságot a jövő számára”* (Havas, 2001: 9).

A fenntarthatóságra nevelés megvalósításához a nevelési-oktatási folyamat egészének meg kell újulnia. A pedagógiai elmélet megújulásának fontos kritériuma, hogy a kihívásokat felismerve, új értékteremtő pedagógiai válaszokat tudjon megfogalmazni. Ezeket a válaszokat fogalmazza meg a környezetpedagógia. *„Az integrált tudományterület a komplex szemléletmód kialakítását hivatott elősegíteni a környezeti globális problémák kihívásaira adott nemzetközi stratégiák nyomán követésével, különös tekintettel az európai kooperációs törekvésekbe való beilleszkedésre;*

- *A hazai pedagógiai gyakorlat környezettudatos fejlesztő és kísérletező tevékenységének ösztönzésével;*
- *Olyan szakemberek képzésével, akik nemcsak szakmai, hanem szélesebb körű, humánus gondolkodást képviselnek, amelyben az élet és az egészséges ökoszisztéma értéket jelent;*
- *A személyes felelősség és fenntarthatóság elve, szemlélete iránti elkötelezettséggel olyan világszemlélet jön létre, melynek szerves része a környezet minősége”* (Kováts-Németh, 2007: 9-10).

A környezeti nevelés környezettudatos nevelés. A személyes felelősség feltételezi a környezettudatos magatartás kialakítását. A környezettudatosság elsődleges eszköztárát a következő ábra mutatja be (1. ábra):



1. ábra: A környezettudatosság eszköztára
(forrás: Kováts-Németh, 2007)

Ezen értékek, ismeretek és a szemléletmód átadásának valóságos terepe az erdei iskola (Kováts-Németh, 2010). Magyarázható ez azzal, hogy itt, a természeti környezethez alkalmazkodva és az időkereteket átlépve ugyan, de iskolarendszerű ismeretátadás folyik. A valós környezetben megfogalmazódó problémák lehetővé teszik a tapasztalatok útján elinduló gondolkodást és az érzelmi bevonódást.

Erdei iskola, nyári tábor

Az erdei iskola kialakulása az 1900-as évek elejére tehető, melyet a veszélyeztetett gyermekek számára hoztak létre tanítási időben, erdei környezetben, elsődleges célja a gyermekek egészségének védelme volt. Az erdei környezetben kialakított intézmények lehetőséget biztosítottak a természet megismerésére is. Az első erdei iskolát 1904-ben Berlin mellett, Charlottenburgban alapították, ezt vették alapul a magyarországi intézmények is. Hazánkban 1908-ban Szombathelyen létesítették az első erdei iskolát a Tüdővész elleni Vasvármegyei Egyesület kezdeményezésére. Ez elsődlegesen gyógyászati és prevenciós céllal jött létre a tuberkulózis által veszélyeztetett munkások gyerekei számára.

A soproni Maninger-házban 1918-ban alapítottak erdei iskolát. Az erdei iskolát vezető Pócsy Blanka szemléletesen írja le, hogy a gyerekek erősen rászorultak a viselkedésük, magatartásuk formálására, az illem kialakítására, a nevelésre. A századelőn működő erdei iskolákban megjelenő egészségvédelem, természetismeret, viselkedéskultúra hármását Kováts-Németh Mária tárta fel először, és erre építve alkotta meg az Erdőpedagógia programot (1995).

Az 1900-as évek elején működő szabadlevegős/erdei iskolák lendületét Magyarországon jelentősen megtörték a háborúk és az azt követő politikai átrendeződés. Az 1970-80-as évekre tehető az újbóli megjelenésük, de már elsődleges célként a természet megismerését, védelmét jelölik meg. A környezeti nevelés, majd a fenntarthatóságra nevelés fogalmának megjelenésével az erdei iskolák is ezeket a célokat fogalmazták meg.

A 20. század végén, az újjáéledés időszakában még nem különült el élesen egymástól az erdei iskola és a tábor formai megvalósítása. Azonban az erdei iskola oktatási és nevelési céljai következtében egyre pontosabbá vált a definíciója, s ezzel elhatárolódott tartalmában a táboroktól. Ahhoz, hogy meg tudjuk fogalmazni az erdei iskola és a tábor közti különbséget, alapvető jellemzőkkel kell bemutatnunk azokat (2. ábra). Az összehasonlításhoz a kötetben (Nagy, 2018) szereplő tábor megfogalmazást vettük alapul.

A legjellemzőbb eltérés, hogy az erdei iskola főleg szorgalmi időszakban, míg a tábor a jellemzően szünidőben valósul meg.

Erdei iskola	Tábor
Szorgalmi és nyári időszakban is folyik	Nyári szünetben zajlik
(Többnyire) egy osztály dolgozik együtt, de lehet vegyes csoport is	Az oda jelentkező gyerekek vesznek részt a táborban, akár széles korosztályi összetétellel
5 napos	5-30 napos
Helyszíne az erdő és erre épülő tematikát valósít meg	Változatos helyszínű és tematikájú
Szakmai modulok töltik ki az idő nagy részét	A szervezett programok mellett jelentős lehet a szabadidő mennyisége is
Az ismeret elsajátításán, készségek és képességek fejlesztésén, szemléletformáláson van a hangsúly	A szabadidő kellemes eltöltése a fő cél, emellett élmények szerzése és közösségek kialakítása, valamint a különböző tematikájú táborokhoz kapcsolódó ismeretek elsajátítása
Az osztályon belüli szocializáció jelentős, hiszen más élethelyzetekben láthatják egymást	A résztvevő gyerekek közötti interakciók nyomán kiemelkedő szocializációs színtér (idegen közösségbe való beilleszkedés)
A „máshol lét” mindkét esetben a komfortzónából történő kilépést, a társakhoz való alkalmazkodást és önálló döntések és tevékenységek sorát hozza magával.	

2. ábra: Az erdei iskola és a nyári tábor jellemző különbségei
(forrás: Földes-Leskó, 2018)

Az erdőpedagógia program

Franz Lohri és Astrid Schwyter a Találkozzunk az erdőben! Erdőpedagógia című munkájukban (2002) az erdőpedagógia gyakorlatát mutatják be, amelyhez Kovács-Németh Mária alkotta meg az elméleti háttérrel.

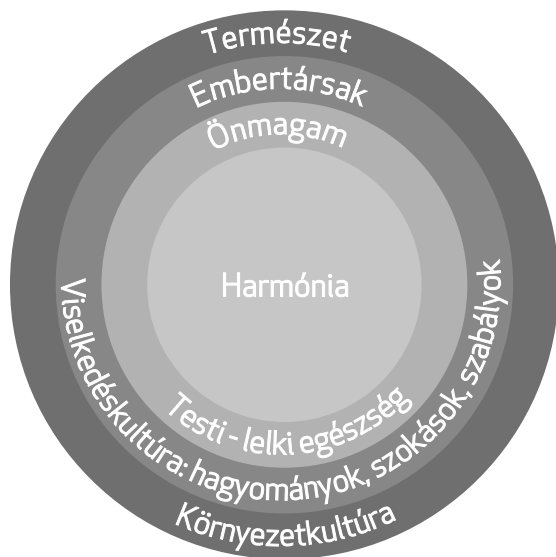
Magyarországon 1996-ban alakultak meg az első erdészeti erdei iskolák, amelyek között első volt a Ravazdi Erdészeti Erdei Iskola. Ugyanebben az évben az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolán a Ravazdi Erdészettel együttműködve megkezdődött az Erdőpedagógiai projekt elméleti és gyakorlati megvalósítása (Kovács-Németh, 2010).

Az Erdőpedagógia projekt célja a környezettudatos életvezetésre való nevelés közvetlen tapasztalatszerzéssel, valóságos élethelyzetek teremtésével és meg tapasztalásával. Az erdőpedagógia projekt életmódstratégia:

- Olyan alternatív tanítási-tanulási komplex tevékenységre és tevékenykedtetésre nyújt mintát, amely elősegíti a közoktatás környezeti neveléssel kapcsolatos tanórai és tanórán kívüli tevékenységrendszerének megszervezését, megvalósítását;
- Másrészt a felsőoktatásban a graduális, posztgraduális képzésben, illetve továbbképzésben felkészíti a pedagógusjelölteket, pedagógusokat, erdőmérnököket, vadgazdákat, természetvédelmi mérnököket egy iskolán kívüli komplex tevékenységorientált tanítási-tanulási folyamat megvalósítására projektmódszerrel, s kidolgozott tartalmi modulokkal. A tartalmi modulok mintául szolgálnak a pedagógiai gyakorlatban, mint egy „vezérkönyv” (Kovács-Németh, 2010). A hatékonyságát támasztja alá, hogy a közoktatásban, a felsőoktatásban és a felnőttoktatás szintjén is alkalmazható.

Az erdőpedagógia elméleti és gyakorlati egysége modellként szolgál az iskolafejlesztésre és a kutatásra, hiszen 23 éve folyik a munka a Ravazdi Erdészeti Erdei Iskola Oktatóközpontban. Az 1996-ban indított projekt elméleti koncepciója a „harmóniaelmélet” (3. ábra).

A személyiségfejlesztő program alapelve, hogy az egyén jó viszonyt alakítson ki önmagával, testi és lelki egészségre törekedjen. Az alapvető viselkedéskultúra művelésével hasznos tagja legyen a társadalomnak, embertársaival harmonikus viszonyt ápoljon. A legtágabb kör pedig azt jelenti, hogy olyan környezettudatos életvitelt folytasson, amellyel a legkisebb negatív hatást fejti ki a természetre.



3. ábra: A harmóniaelmélet az Erdőpedagógia elméleti koncepciója
(forrás: Kováts-Németh, 2010)

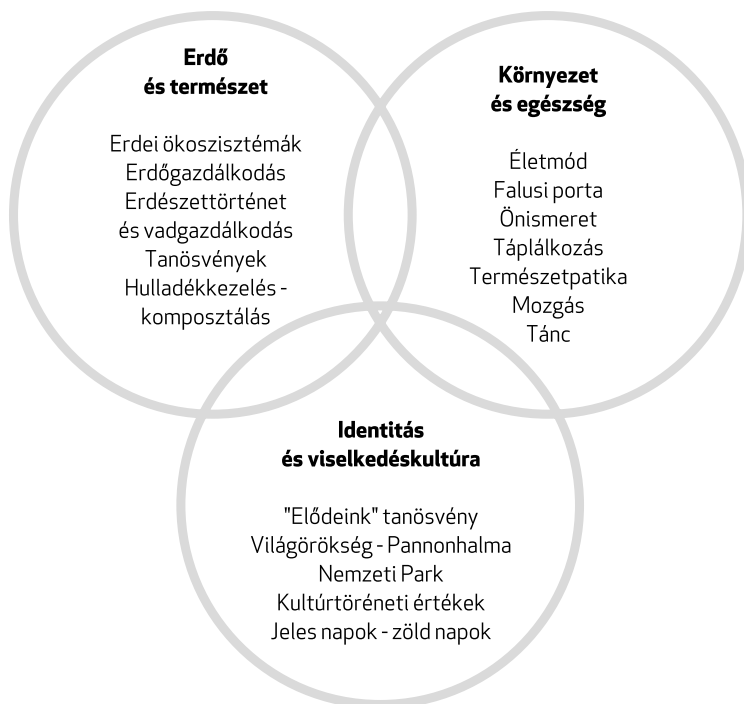
Az *Erdőpedagógia projekt* nevében hordozza, hogy megvalósulásának elsődleges színtere a természet, az erdő. Az Erdőpedagógia cél- és feladatrendszerét a „harmóniaelmélet” jelöli ki (Kováts-Németh, 1998). A megvalósítás alapvető módszere a projekt módszer, eredménye mindig egy produktum.

Az Erdőpedagógia egyrészt gyakorlat, mert az új, tantárgyakon átnyúló tananyagtartalom mintát nyújt. Másrészt kutatás, mert az erdei iskoláztatás során a hatékonyság- és hatásvizsgálatokkal bizonyítható a projekt eredményessége a környezettudatos szemléletformálásban; kutatás, mert valóságos terepet biztosít a különböző ökológiai, pedagógiai vizsgálatoknak. Az Erdőpedagógia projekt iskolafejlesztés, mert új tanulási környezetben valósul meg, amely gazdagítja a közoktatás környezettudatos tevékenységét (Kováts-Németh, 2010).

Egy megvalósított gyakorlat alapján (Leskó, 2017) az Erdőpedagógia projekt nyári táborban is tökéletesen adaptálható.

Az Erdőpedagógia projekt moduljai

Az Erdőpedagógia projekt tartalma gyakorlatorientált, ezen keresztül adja át az integrált ismereteket. Olyan komplex témaköröket tartalmaz, amelyek a valóságban elválaszthatatlanok egymástól, szerves egységet alkotnak, tartalmaikat mégis konkrétan meg kell határozni. Három fő modulja: *Erdő és természet, Környezet és egészség, Helyidentitás-viselkedéskultúra* (4. ábra).



4. ábra: Erdőpedagógia projekt moduljai (forrás: Kováts-Németh, 2010)

Az elsajátítandó modulok első csoportja a természetismeret, környezetismeret, a földrajz, a történelem, az irodalom, a fizika, a kémia, a művészet, informatika tantárgyi koncentrációját; a második témakör az egészségtan, a biológia, a testnevelés, a technika és életvitel; a harmadik témakör a honismeret, az etika, a művészet, a népszokások, a tánc és dráma ismeretvilágát integrálja (Kováts-Németh, 2011).

Az ismeretszerzés folyamata mindig tapasztalatszerzésen alapul, amelyet önállóan vagy csoportosan él meg a tanuló. A megismerési folyamatban kiemelten szerepel a tanulói receptivitás, a reprodukivitás, a felfedező, heurisztikus tevékenység és a kutató jellegű munka.

Az Erdőpedagógia projekt helyszíne minden esetben egy új tanulási környezet az erdő (Kováts-Németh, 2010). Az erdő a természet egy darabja, a legkomplexebb ökoszisztéma. Olyan folyamatok és élethelyzetek színtere, ahol az arra nyitott szem vagy fül csodákra lel. Az erdőgazdálkodás oldalát sem hanyagolhatjuk el, hiszen ropog a tűz a kályhánkban, és mint a fohász is mondja „bölcsőd fája, koporsód fedele”. Azonban míg az elültetett csemetéből fa, illetve erdő lesz végtelen gondoskodás és törődés kell, hogy övezze emberöltőkön át. Az erdész nem a jelen generációnak biztosítja a hús árnyat adó erdőt, a faanyagot, hanem a következő és azt követő generációknak. Az erdész munkája olyan, mint a

nevelés. Látja fejlődni az erdőt, mint tanár a diákját, de a gyümölcsét már nem ő fogja learatni.

A modulok rendkívül jól adaptálhatóak egyes erdei iskolákban, ha a megfelelő szakmai háttér és szolgáltatói háttér rendelkezésre áll. Ugyanez mondható el a nyári táborok esetében is (Leskó, 2017).

Számos tábor szerveződik természet- vagy környezetvédelmi céllal, természetismereti vagy ökotábor néven, azonban az Erdőpedagógia projekt alkalmazása unikálisnak tekinthető. Nem, vagy alig találkozhatunk olyan jól szervezett táborral, ahol az Erdőpedagógia modulrendszerében említett témák mindegyike, vagy nagy része helyet kapna (Leskó, 2017).

Vizsgálat

A tanulmánynak nem célja a környezeti attitűdformálás terén az erdei iskola és nyári tábor hatékonyságának összehasonlítása. Ehelyett arra szeretné felhívni a figyelmet, hogy a táborokban is hatékonyan megvalósítható az Erdőpedagógia projekt. Ezért 4 helyszínen (Bábakalács Erdei Iskola, Szilvássváradi Erdészeti Erdei Iskola, Csevice Erdei Iskola, Parádi Tábor) 9 erdei iskola és egy nyári tábor résztvevőinek bevonásával felmérést végeztünk. A környezeti attitűd, illetve a természetismereti, természetvédelemmel kapcsolatos ismeretek változását vizsgáltuk erdei iskola előtt és után. Egy erdei iskolai, valamint egy tábori csoport esetén az Erdőpedagógia projektet alkalmaztuk (Leskó, 2017).

A kérdőív fő részét egy 30 kérdésből álló 5 fokozatú Likert-skála adta (CHEAKS) (Leeming, Dwyer és Bracken, 1995; Varga, 1997). A másik fő része egy 10 kérdésből álló ismeretfeltáró teszt, amely kapcsolódik az Erdőpedagógia program alapján tervezett erdei iskolai programjához, de alapvetően általános ismereteket tartalmazott (Leskó, 2017).

213 tanuló vett részt a vizsgálatban, a 10-13 éves korosztályból. Az eredmények alapján az erdei iskolák és a nyári tábor 90%-nál megfigyelhető volt a környezeti attitűdök pozitívabbá válása. A természetismerettel és -védelemmel kapcsolatos tudás változása már nem mutatott ilyen kiegyenlített képet, csupán a vizsgált csoportok 60%-nál mutatott növekedést az erdei iskola/nyári tábor után. Ez nyilvánvalóan nem a tudás csökkenését jelenti, hanem az új ismeretek nem megfelelő elhelyezését, elbizonytalanodást a már meglévő tudásban.

A vizsgálatok bizonyították, hogy Az Erdőpedagógia projekt alapján szerveződött erdei iskolában és nyári táborban résztvevő gyerekek kiemelkedően erősebb környezeti attitűdöt és a vizsgált témákban az ismereteik jelentősebb gyarapodását mutatták 5 nap elteltével, mint történt ez a többi erdei iskolai csoportnál. Azonban a megfigyelhető volt, hogy az említett erdei iskolában résztvevő gyerekek, mind a környezeti attitűdök fejlődése, mind az ismeretek gyarapodása terén pozitívabb változást mutattak a táborban résztvevő gyerekeknél, ami nagyrészt magyarázható az erdei iskola és tábor közötti különbségekkel (Leskó, 2017).

Összegzés

Hazánkban is, mint Európában, jelentős hagyománya van mind az erdei iskolának, mind a táboroztatásnak. Jelentős különbség a 6-18 éves tanulókat foglalkoztató szervezeti keretek között a foglalkoztatás tartalmában, módszereiben és színterében van. Az erdei iskola minden esetben projekteken alapuló céltudatos tanulásszervezés is. Lényeges hasonlóság, hogy a szervezeti kereteket meghatározza a napirend.

Nem állítjuk, hogy szünidei nyári táborokra, illetve más tematikák alapján szerveződő táborokra kisebb szükség lenne, azonban azt kijelenthetjük, hogy az erdei iskolák mellett szükség van erdei környezetben, annak megismerésére, megértésére irányuló tematikus táborokra is.

A bevezetőben láthattuk, hogy hová vezet, ha eltávolodunk a természeti környezettől, mind a tudásbeli, mind erkölcsi szinten. Ezért célként tűzhetjük ki, hogy minden lehetséges nevelés- és tanulásszervezési formában, ideértve a tervezett szabadidős tevékenységeket is, a fenntarthatóságra nevelés elveit helyezzük előtérbe.

A bemutatott Erdőpedagógia program megvalósítása bizonyítja, hogy modulrendszere nagyszerűen adaptálható egy nyári tábor programjához is. Hatásvizsgálataink bizonyítják, hogy a projektben résztvevők örömteli tevékenysége elősegíti a környezettudatos szemlélet kialakulását, s a viselkedéskultúra formálódását, gazdagítását. A projekt modellértékét 2006. június 15-ei levelével a Magyar UNESCO Bizottság ismerte el.

A tanulmányban közöltekkel nem szeretnénk a két tanulásszervezési mód között rangsort felállítani, hiszen mindkettőnek megvan a maga nemében vett jelentősége és helye az oktatási rendszerben. Azonban azt le kell szögeznünk, hogy az erdei iskola szervezése és lebonyolítása nem mozdítható el a táborra jellemzők felé, míg egy tábor során, a jól megválasztott és lebonyolított programmal (lásd Erdőpedagógia projekt) jelentősen növelhetjük a környezeti attitűd pozitívabbá válását, illetve az ehhez kapcsolódó ismeretek gyarapodását.

Hivatkozások

Carson, Rachel (1994): *Néma tavasz*. Katalizátor Iroda, Budapest

Czippán Katalin – Gresiczki Péter (2003): *Oktatás a fenntartható fejlődés szolgálatában*. Környezeti Nevelési és Kommunikációs Programiroda, Budapest

Erdélyi Tímea (2017): *A természetiskolák és az erdei iskolák szerepe az environmentális nevelésben*. Rigorózus eljárás az óvó- és tanítóképzésben, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, Komárom

Havas Péter (2001): Hogyan tanítsunk „környezeti nevelést”? – Hozzászólás Nahalka István: Tanítható-e a környezetvédelem? című tanulmányához. Új Pedagógiai Szemle. 9. szám

- Havas Péter (2001): A fenntarthatóság pedagógiai elemei. Új Pedagógiai Szemle 9. szám
- Kovátsné Németh Mária (szerk.) (1998): *Erdőpedagógia*. ATIF Kiadó, Győr
- Kovátsné Németh Mária (szerk.) (2007): *Fenntarthatóság. Pedagógia. Kutatás*. NYME AK, Győr
- Kováts-Németh Mária (2010): *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius Kft. Kiadó, Pécs
- Leeming, Frank C., Dwyer, William O., Bracken, Bruce A. (1995): Children's Environmental Attitude and Knowledge Scale: Construction and Validation. *The Journal of Environmental Education*, 3.
- Leskő Gabriella: (2017): *Az erdei iskola környezeti attitűdformáló hatása*. PhD disszertáció, Nyugat-magyarországi Egyetem Kitaibel Pál Környezettudományi Doktori Iskola, Sopron
- Láng István (2002) (szerk.): *Környezet- és természetvédelmi lexikon I-II*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Lohri, Franz – Schwyter, Astrid (2002): *Találkozunk az erdőben! Erdőpedagógiai kézikönyv, gyakorlati útmutatásokkal, erdei vezetési ötletekkel és példákkal*. Öko-Fórum Alapítvány, Budapest
- Meadows, Donella, Randers, Jorgen, Meadows, Dennis (2005): *A növekedés határai – harminc év múltán*, Kossuth kiadó, Budapest
- Nagy Ádám (2018): *A táborozás értelmezési kerete és a táborozáspedagógia mint neveléstudományi diszciplína* In: Nagy Ádám (szerk.) *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*, Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Kecskemét
- Szandi-Varga Péter (2015): *Környezetattitűdök formálása az élethosszig tartó tanulásban*, PhD disszertáció, Nyugat-magyarországi Egyetem Kitaibel Pál Környezettudományi Doktori Iskola, Sopron
- Varga Attila (1997): *Környezeti attitűdök és ismeretek vizsgálata 13–16 éves diákok körében*. Szakdolgozat. Budapest, ELTE

Kérlek, vigyetek haza! – fekete pedagógia a táborokban

Bevezetés

„A gyermeküdülők úgy hasonlítanak egymásra, mint a kétkilós kenyerek vagy a kökörccsinek; aki egyet ismer, valamennyit ismeri. Aki pedig elsétál mellettük, azt hihetné, hogy óriási méhkasok. Csak úgy zúgnak a nevetéstől, kiabálástól, pusmogástól és kuncogástól. Az ilyen gyermeküdülők a gyermekboldogság és jókedv méhkasai. [...] Néha persze, úgy estefelé, le-lehuppan a honvágy szürke törpéje a hálóterem ágyaira, elő is húzza zsebéből szürke számtanirkáját és szürke ceruzáját, s komoly képpel összeszámolja a gyermekkönnyeket, az elsírtakat meg az el nem sírtakat is” - kezdi Erich Kästner (1958: 7) a két Lotti történetét. A történetet, amelyben egy nyári tábor életeket változtatott meg. Luise és Lotte számára a tábor az önfeledt szórakozás, az új barátságok, sőt az új testvér és család megszületésének szimbólumává vált. Szerencsés gyerekek. Azonban nem mindenki mondhatja el magáról ugyanezt, hiszen vannak, akiknek a táborban töltött napok nem jelentenek mást, csak várakozást. Várják, hogy vége legyen. Ennek persze számtalan oka lehet. Gyakran az otthon hiánya, a szülőkről való leválás nehézségei eredményezik az elvagyódást. De szintén ilyen gyakran előfordulhat, hogy egy „rossz” tábori közösség, vagy egy nem megfelelő táboroztató pedagógus tevékenysége vezet a negatív érzések kialakulásához. Ilyenformán a táborozás – a kezdeti lelkesedés ellenére is – bármikor pokollá változhat.

Szülőként talán nehéz elképzelni, hogy egy tábor, „ahol mindent szabad, amit otthon nem”, a gyermek számára akár szenvedés is lehet. A szülők gyakran elfelejtik, hogy az iskola és a tábor között óriási hasonlóság áll fenn, s a tábor nem csak a szabadság és az önfeledt időtöltés helyszíne, hanem az komoly cél-, eszköz-, és feladatrendszerrel rendelkezik. A táborozás és a táboroztatás lényegében ugyan olyan pedagógiai folyamatot teremt, mint az iskolába járás és az ott végzett oktatás: megegyeznek a folyamatot meghatározó alapvető tényezők, például annak résztvevői (a pedagógus/a táboroztató, a diák/a táborozó és a szülő), valamint a folyamathoz rendelt pedagógiai/nevelési célok egyaránt. Egy megfelelően megkonstruált és működő pedagógiai folyamat esetén – ahogy ez az iskola kapcsán is elmondható – a gyerekek érzik és felismerik, hogy a tábor értük van, az ő jóllétüket is szolgálja. Azonban, ha ez nem történik meg, a gyerekek könnyen sérülhetnek a folyamatban, s ún. *fekete pedagógiai* jelenségek kerülhetnek előtérbe. Azt, hogy mi tekinthető fekete pedagógiai hatásnak, elsősorban a tanulói, táborozói élményekből lehet visszakövetkeztetni.

A következőkben a *fekete pedagógiai* hatásrendszer, valamint a hozzá kapcsolódó *bullying* jelenség fogalmi kereteit kívánom tisztázni, majd tábori keretbe helyezni.

A fekete pedagógia és a bullying fogalmi keretei

„*Fény mellett az árnyék*” – tartja a neveléstudományi szakirodalom a fekete pedagógia jelenségéről, utalva ezzel arra, hogy a pedagógiai tevékenység fontossága és hasznossága mellett, ideje komoly figyelmet fordítani annak negatív, hátráltató hatásaira is (Vincze, 1991: 213). Bár a fekete pedagógia mint konkrét fogalom meghatározás, csak a XX. század második felétől érhető tetten diszciplináris keretek között, maga a cselekvés és a hatás, amit magába foglal, egyidős a nevelés történetével. Ez a fajta pedagógiai aktus a gyermek alárendelt szerepéből indul ki, vagyis olyan közegben valósult, és valósul meg napjainkban is, amelyben a felnőtt a gyermek fölé helyezi önmagát és úgy határozza meg, hogy ő a gyermek előrehaladásának és túlélésének a kulcsa. Széles skálán helyezhetők el az ide sorolható ártó magatartásformák: a súlyos büntetésektől egészen az édesgető majomszeretetig. S amiért igazán fontos a nevelésnek erről az oldaláról is beszélni, az az, hogy ennek hiányában, valótlan képet állítanánk a mai, és a mindenkori, pedagógiai valóságról (Hunyady és társai, 2006). Hiszen mindannyiunk számára egyértelmű az a tétel, hogy a gyermek testi-lelki-mentális egészsége a pedagógiai folyamatok minőségén múlik, de ennek kapcsán elsősorban annak jótékony hatásai kerülnek előtérbe. Ritkán fogalmazódik meg az emberekben, hogy a család és az iskola milyen kárt képes tenni a gyermek fejlődésében (szerencsére elmondható, hogy egyre inkább szakmai diskurzus tárgyát képezi ez az aspektus is).

Az elmúlt 40 évben számtalan 'fekete pedagógia' meghatározás született, amelyek bár a hosszútávú negatív hatást vették alapul, mégis különbözően határozták meg a fekete pedagógia tárgykörébe tartozó elemeket. Van olyan állítás, amely a gyermekek kiszolgáltatottságával való visszaélést tekinti a legmeghatározóbb sajátosságának (Pukánszky, 2001), egyesek kommunikációs tevékenységként írják le (Krumm, 2003), mások pedig olyan nevelési módszernek tartják, amely a gyermeki élelenség elnyomására törekszik (Miller, 2002). Talán egyik sem fedí le teljesen, hogy mi is tartozik valójában a fekete pedagógiai hatások körébe. Tanulmányozva ezeket az állításokat, úgy gondolom, hogy a fekete pedagógiát nem lehet egy adott tárgykörre, egy adott motivációra vagy célrendszerre korlátozni, hiszen a probléma önmagában nem fekete és fehér. Erre alapozva a Hunyady és társai (2006) által meghatározottakkal azonosulhatunk, miszerint a fekete pedagógia egy hatásrendszer. Ennek tükrében ők így fogalmazzák meg saját definíciójukat: „*a „fekete pedagógia” a tudatos és a nem-tudatos pedagógiai hatásrendszerből származó olyan közös diszfunkcionális részhalmaz, amely időben távolra ható módon is negatív nyomot hagy a neveltben, testi-lelki-szellemi egészségét veszélyeztet, vagy éppen sérülést okoz,*

s amely spontánul vagy támogató körülmények között felidézhető” (Hunyady és társai, 2006: 14.).

Amikor az említett hatásokat vonjuk elemzés alá, akkor fontos különbséget tennünk a megélt és az átélt hatások között, amelyek jellegük tekintetében eltérnek egymástól. Megélt hatásoknak nevezzük az ártalmak azon típusát, melyek ártó hatásúak, azonban az érintett úgy tekint rájuk, mint az élet hétköznapi velejáróira (pl. a szülőknél való megfelelési kényszer). Az átélt hatások között azokat az ártalmakat tartjuk számon, amelyek a gyermekből azonnali érzelmi reakciót váltanak ki és a negatív élmény intenzív megéléséhez vezetnek. Ezek az átélt élmények azok, amelyek felnőtt koráig is elkísérhetik az egyént, és amelyek egyértelműen fekete pedagógiai hatásként azonosíthatók. Mindezek mellett fontos elmondani, hogy a fekete pedagógiai hatások kategóriája nem a szándékos ártásra épül, hanem elsősorban az érintett személyisége, élettörténete által „feketének” ítélt történéseket foglalja magába (Hunyady és társai, 2006). Így előfordulhat, hogy ami az egyik gyermek számára sértő és negatív hatás, az a másik számára említésre sem méltó. Az ilyen jellegű ártalmakat – amelyek csak egyes gyermekekre vannak hatással – nevezi a szakirodalom relatív ártalmaknak, míg a minden gyermekre hatást gyakorló tényezőket abszolút ártalomnak tekintjük (Gáti, 1982). Abban a pedagógiai folyamatban, amelyben a gyermekek nap mint nap részt vesznek, az elsődleges ártalomforrásnak a pedagógusok, valamint a tanuló társak, a kortárs csoport tekinthető.

A pedagógus

Ha a korábbi fogalommeghatározást a pedagógusokra redukáljuk, akkor a következő állítás fogalmazható meg: *„A fekete pedagógia a tanár minden olyan stratégiai tevékenységét, nevelési módszerét felöleli, mellyel akár egész életre szóló negatív élményekkel akadályozhatja diákjai szellemi és lelki fejlődését”* (Szalontai, 2010). Bármilyen hihetetlenül is hangozhat, a legjobb, a legodaadóbb pedagógusok is képesek életre szóló sebeket ejteni a növendékeikben. Hiszen ahogy az korábban is említésre került, nem mondható ki egyértelműen, hogy a pedagógus rossz, vagy hogy a gyermek rossz. Egyszerűen csak vannak pillanatok, alkalmak, amikor nem vagyunk „jó” egymás számára, ilyenkor nagy esély van rá, hogy valamiféle negatív hatású pedagógiai aktus megy végbe. Ugyanis ahhoz, hogy valami a fekete pedagógia címkével legyen felruházva, nem kell, hogy rendszeres, hosszú időn át fennálló sértegetés, bántalmazás legyen, ehhez egyszeri előfordulás is bőven elegendő. Sőt, a fekete pedagógiából a cselekvés tudatossága is hiányzik. Vagyis egy óvatlan pillanatban elejtett megjegyzés is képes hosszútávra beépülő, ártó hatásként működni. Vannak azonban olyan pedagógusi gyakorlatok, amelyeket nem az egyszeri előfordulás jellemez. Ezek a fekete pedagógia legjellegzetesebb, így minden esetben, minden gyermeket, negatív módon befolyásoló magatartásformák (Fodor, 2006). Ezek a típusok – felsorolás szintjén számba véve – a következők:

- *Az idomító:* célja, hogy megsemmisítse a gyermek tudatosságát, értelmét és kreativitását, ezáltal bizonyos ingerekre választ adó beidegződéseket alakítson ki a résztvevőben, fő eszköze a parancsolgatás.
- *A félrenevelő/egyoldalú nevelő:* túlzott büntetés, nyilvános megalázás, a gyermek iránti ellenszenv, ellenkező esetben pedig totális megengedés, túljutalmazás jellemzi; mindkét eset káros, ugyanis a súlyos büntetések a gyermek önbecsülését rombolják, míg az állandó jutalmazás önbizalom-túltengéshez vezet.
- *Az indoktrináló:* csak a saját nézeteit hajlandó közvetíteni és elfogadni, el-lentmondást nem tűr a gyermekek részéről: elnyomja a gyermekek kritikai gondolkodását és nincs tekintettel a szabad akaratra.
- *A manipuláló:* tudatosan törekszik a gyermekek értékrendjének megváltoztatására, számos esetben (kéretlenül) beleavatkozik a magánéletükbe, nem törődik a gyermekek autonómiájával.
- *A propagandista:* célja a „hívek toborzása”, egy adott társadalmi csoport el-veit, eszméit terjeszti, azok igazságtartalmáról és támogatásáról szeretné meggyőzni a gyermekeket.
- *A fanatizáló:* erőteljesen manipuláló, egy tárgykör iránti teljes elkötelező-dést kíván kialakítani a gyerekekben.
- *A züllesztő:* tudatosan buzdít erkölcstelen dolgokra, etikátlan cselekedetek végrehajtására.
- *A nem nevelő:* teljes közömbösség, a gyermekek iránti érdektelenség, a teljes elhanyagolás gyakorlata jellemzi.

Vélhetőleg mindannyiunk iskolai tapasztalatában felidézhető legalább egy ártó tanártípus. Ezek a kategóriák nagyon pontosan meghatározzák, hogy az egyes tanárok, nevelők milyen módon ártanak a növendékeiknek. De a legtöbb esetben a fekete pedagógia nem ilyen konkrét keretek között valósul meg, hanem szinte észrevétlenül bukkan fel a mindennapi iskolai gyakorlatban. Észrevétle-nül, mégis olyannyira hétköznapi módon, hogy a több mint húszezer órás is-kolás múltunknak köszönhetően, már-már az iskola természetes velejárójaként tekintünk rá. Mire gondolhatunk ez alatt?

A leggyakoribb iskolai sérelmeket két nagy csoportban különíthetjük el, ezek az értékeléssel összefüggő és az értékeléssel nem összefüggő sérelmek (Hunyady és társai, 2006). Értékeléssel összefüggő sérelmeknek tekintem azokat a hatá-sokat, amelyek elsősorban a gyermek teljesítményére, külső-, belső vonásaira, viselkedésére vagy életkörülményeire irányulnak. Értékeléssel nem összefüggő sérelmek közé sorolom azokat az eseményeket, amelyek konkrét értékelő meg-jegyzés megjelenése nélkül zajlanak le, főként valamilyen agresszió, illetve el-harapódzó személyes viszony formájában. Ezeken belül az ártalmaknak szám-talan előfordulási lehetősége adott:

- Értékeléssel összefüggő sérelmek: megalázó büntetés, tanulói teljesítmény igazságtalan megítélése, rossz jegy, intő, csoportos megvetés, megszegyenítés, személyiség (külső-, belső tulajdonságok) becsmérlése, csúfolás, sztereotip minősítés;
- Értékeléssel nem összefüggő sérelmek: verbális agresszió (veszekedés, kiabálás), fizikai agresszió (sorozatos bántalmazás, pofon, rugdosás, eszköz használata, hajhúzás, rángatás), cserbenhagyás, alaptalan meggyanúsítás, bizalommal való visszaélés, baleset, családtagok becsmérlése, szexuális zaklatás, lelki terror.

A tanár és diák, nevelő és nevelt között fennálló aszimmetrikus viszonyban a diák minden esetben kiszolgáltatott félként van jelen. Ezzel a ténnyel maguk a diákok is tisztában vannak, így eleve érzékenyebben reagálnak a pedagógusok felől érkező impulzusokra (Fülöpné, 2003). A fiatalok önértékelésére és önelfogadására azonban nem csak a tanárok tudnak erőteljes hatást gyakorolni, hanem maguk a diákok is „beleszólással bírnak” társaik személyiségfejlődésébe.

A kortárscsoport

Amikor a kortárscsoport szerepe kerül a fókuszba, akkor szintén helytálló fogalom lehet a fekete pedagógia, hiszen a gyerekek, a diákok, ugyanúgy a pedagógiai folyamat részesei, ahogy a pedagógusok, így ennek a folyamatnak a diszfunkcionális működéséért egyaránt felelősek lehetnek. Azonban az esetükben mégis leginkább a *bullying* fogalmát és jelenségét szokás emlegetni, amely alapvetően nem áll messze a fekete pedagógiától.

A mindennapok során is meg tapasztalható tény, hogy a csoportokban hierarchikus berendezkedés alakul ki. Ez a hierarchia főként a kényszerűen létrehozott csoportok életében számít drasztikus jelenségnek. Ennek a hierarchikus struktúrájának és tekintélyelvű rendszernek pedig vitathatatlan velejárója, hogy megjelenik a csoporton belül az ún. *bullying* (mobbing) jelenség. Azt a jelenséget, amikor a zaklatást, pszichoterrort vagy erőszakos megnyilvánulást kitartóan, hosszú időn keresztül „mindig ugyan azzal a személlyel (esetleg személyekkel) szemben érvényesíti a csoport, a munkahelyi környezetben mobbing” (Dam-bach, 2001: 11.), míg iskolai közegben *bullying* névvel illetik (Olweus, 1999). Az effajta zaklatás, agresszív cselekedet minden esetben egyfajta patológiás jelenségnek tekinthető, amelynek lényege, hogy valamiféle fenyegetést, ellenségeskedést, sértést közvetítsen a kiválasztott egyén irányába, illetve fokozott és állandó stressznek tegye ki őt. Ha e sokrétű jelenségrendszer szűkíteni szeretnénk, és össze kívánjuk foglalni, hogy mégis melyek az iskolai zaklatás legkonkrétabb formái, akkor a következő tényezőket emelhetjük ki (Boulton – Fleming, 1996): az áldozat valamiből való kihagyása, gúnyolása, indokolatlan lökdösése, fenyegetése, kényszerítése, illetve személyes tárgyainak eltulajdonítása, meg rongálása.

A diákok között megjelenő bullying magatartás számtalan okra vezethető vissza, a tanulók folyamatos összezártságától és az ebből fakadó frusztrációtól és agressziótól egészen az unalomig, hiszen előfordul, amikor csak a szórakozás igénye generálja egy-egy csoporttag zaklatását (Dambach, 2001). Azt, hogy a diákok mi alapján választanak maguknak célpontot, szinte lehetetlen meghatározni. Ami biztos, hogy mindig valamilyen „mással” bíró tanuló kerül a célpontba. Ez a másság szinte bármi lehet, így például cigány, vidéki, szegény, jó tanuló, fogyatékossgal élő, szeplős stb. is kerülhet célkeresztbe. A diákok stigmát képeznek ezekből a tulajdonságokból és egy idő után természetesnek tekintik az ezekkel bírók kívülállását (Fülöpné, 2003). Egyértelműen látszik, hogy mennyire könnyű kirekesztetté, csúfolás vagy bántalmazás áldozatává válni egy csoporton belül. S ugyanilyen egyszerű a bullying aktusának egyéb szerepeit is betölteni. Hiszen nem csak a bántalmazó és az áldozat van jelen az adott szituációban, hanem a körülöttük lévő összes ember, az is, aki látszólag nem tesz semmit. Ezek a személyek az ún. szemlélődők, akik bár passzív részesei az eseményeknek, ugyanolyan káros tevékenységet folytatnak, mint a konkrét bántalmazók. Ugyanis a segítségnyújtás elmulasztásának is negatív következményei lehetnek (Olweus, 1999; Coloroso, 2014). S bár ezekben az esetekben a diákok állnak a fókuszban, mégis óriási jelentőséggel bír a pedagógus is ezekben a helyzetekben, hiszen az ő feladata lenne a csoporton belüli egyenlőtlenségek felismerése, a kirekesztés, zaklatás állapotának kezelése. Abban az esetben, ha a tanár nem avatkozik bele a diákok közti konfliktusokba, nem kezd a fennálló feszültség oldásába, nem védi meg a zaklatás áldozatát, esetleg maga is a csoportvezető mellé állva kigúnyolja a kívülállót, akkor ő is részt vesz a fennálló bullyingban (Dambach, 2001) s vitathatatlanul „fekete pedagógussá” válik.

A táborozás fekete pedagógiai kockázatai

Bár mind a fekete pedagógia, mind a bullying az iskolai közegben kerültek definiálásra, nem kizárólag a tantermekben fordulhatnak elő. Ahhoz, hogy ezek a diszfunkcionális működési mechanizmusok beindulhassanak, elegendő néhány alapvető feltételnek teljesülnie, hiszen ezek a jelenségek nem az iskola épületéhez, hanem bárminemű nevelési terephez vannak kötve. Ha megvizsgáljuk a táborok alapvető struktúráját és viszonyrendszerét, akkor több ponton megragadhatóvá válik az iskolához való hasonlóság, ezáltal azok a sajátosságok, amelyeknek köszönhetően a fekete pedagógia és a bullying fogalmi keretei a tábori életre is kiterjeszthetőek. A táborozás eredendően egy alá-fölé rendeltségi viszonyra épül, a táboroztató pedagógus (már a pozíciók meghatározása is árulkodó: táborvezető, tábori felügyelő) és a táborozó gyermek, vagyis a nevelő és nevelt viszonyára. Ez a viszony már önmagában is megteremt egy pedagógiai folyamatot és létrehozza azt a nevelési terepet, amelyen a tábor résztvevőinek együtt kell működniük egymással. Ami azonban megnehezíti ezt az együttmű-

ködést, az az, hogy számos esetben a táborozóknak kényszerközösségbe kell integrálódniuk (ez alól kivételt képez, ha iskolai csoportok, osztályok mennek együtt táborozni, azonban itt a közösséget körbe vevő új környezet átalakítólag hathat a csoportviszonyokra). Sokszor egy olyan közösségben kell megtalálniuk a helyüket, amely a legtöbb esetben 1-2 hétnél tovább nem marad életben, s egymás számára főként idegen egyénekből áll. S bár az ismeretségek nehezen alakulnak ki, a mély megismerés pedig szinte lehetetlen az idő rövidsége és strukturáltsága miatt, mégis számtalan lehetőség adódik a gyerekek – egymás és pedagógus általi – összehasonlítására és minősítésére. Ezek a tényezők alapvetően nem generálják szükségszerűen azt, hogy bármelyik táborozót negatív hatások érijék, viszont ezeket minden esetben kiegészítik a táborozás okozta deprivációs tényezők, amelyek állandó megfosztottság-érzetet válthatnak ki a gyerekekből.

De miket is vesz el a tábor a táborozóitól?

A tábori élet

- *Megfosztja a gyerekeket a biztonságtól:* A komfortzóna elhagyása még felnőttek számára is komoly kihívást jelent, a gyerekek egy része pedig kimonddottan érzékenyen reagál erre. Az ebből történő kilépés egy összetett folyamat, nem csak a megszokott hétköznapiok hátrahagyását jelenti, hanem az állandó környezetben viselt „álarc” és szerep működésképtelenné válását is, hiszen egy teljesen új közösségben, az új emberekhez mérten, egy új szerepet kell kialakítanunk. Mindezek mellett elvesznek a megszokott „menekülőutak” s viselkedési stratégiák is. Ez az idegenségállapot hamar frusztrációhoz, szorongáshoz, szélsőséges esetben agresszióhoz vezethet (Bíró, 2018).
- *Megfosztja a gyerekeket a szabadságtól:* Ha a gyerekek kívánsága szerint szerveződne a szünidő, akkor a kívánságlistájukon, nagy valószínűséggel, a gondtalan semmittevés és az önfeledt játék (a fantáziavilág megélése) helyezkedne el az első helyen. Ezt követhetik a családi nyaralások és csak később a táborozás, ami kisebb korban elsősorban nem a gyerek, hanem a szülő igényeit elégíti ki. Idősebb korban persze átalakulnak a fiatalok szükségletei és igény mutatkozhat a barátokkal, iskolatársakkal való közös idő eltöltésére, új emberek megismerésére, kapcsolatépítésre, mindezt akár tábori keretek között is. Ennek ellenére azonban maga a tábori lét nem csupán láblógatás, többnyire szigorú időkeretek és napirend alapján töltik a gyerekek az idejüket, amely még akkor is ellenszenvet válthat ki belőlük, ha alapvetően izgalmasnak és szórakoztatónak ígérkező programok részeseivé válhatnak. Ennek elkerülése érdekében nem szabad figyelmen kívül hagyni a kötöttség-szabadság egyensúlyának fontosságát. Bármennyire is kötöttek és szervezettek a tábori keretek, beépítésre kell, hogy kerüljön olyan időszáv, amikor a táborozók maguk dönthetnek az időtöltésük módjáról. Ezzel

érzékeltetve, hogy a tábori életet közösen alakítja táborozó és táboroztató, így csökkentve a hierarchikus, feszültségteremtő berendezkedést (Bíró, 2018).

- *Megfosztja a gyerekeket a privát szférától:* A gyerekek számára nem az alacsonyabb komfortszint jelenti az igazi megpróbáltatást, hanem a személyes lakótér és a visszavonulás lehetőségének hiánya. Személyes tárgyaikat nem helyezhetik el maguk körül, nem tudhatják azokat biztonságban (egyes esetekben még akkor sem, ha a táskájukba zárják azokat). S ahogy a többszemélyes hálók, úgy a csoportos zuhanyzók és a kabinos illemhelyek használata is nehézséget okozhat a gyerekek számára, hiszen valójában sehol sem lehetnek egyedül, minden helyiségen osztozniuk kell. Ez azért lehet igazán komoly kihívás számukra, mert a hétköznapiakban nincsenek az ilyen helyzetekre felkészítve, szocializálva. Nincsenek hozzászokva az ilyen jellegű és mértékű közös térkihasználáshoz (Bíró, 2018).

Előfordulhatnak olyan helyzetek, illetve fennállhatnak olyan állapotok, amelyek tovább erősíthetik a különböző deprivációkból eredő frusztrációt, ezáltal sokkal nagyobb esély lesz arra, hogy a táborozók között feszültség alakul ki. Ilyen befolyásoló tényezőként érdemes számba venni a következőket:

- *Nagy életkori különbség a táborozók között:* a gyerekek, fiatalok által alkotott közösség tagjai közötti nagyobb életkori különbség könnyen válhat konfliktusforrássá. A nagyobbakban hamar kialakulhat felsőbbrendűségi érzet, amely következményeként a kisebbeket alárendeltként kezelik. Beindulhat az ún. csicskáztatás, keménykedés a táborozók között, s ez akár észrevétlenül is komoly sebeket okozhat a gyerekeknek. Sajnos ez a jelenség általánosnak tekinthető az iskolák és a családok életében egyaránt (Hunyady és társai, 2006).
- *Látványos anyagi háttérbeli különbség a táborozók között:* a pénz is meghatározó tényező lehet egy közösség életében, s a közösség tagjainak egymáshoz való viszonyában. A „szegénység” és a „gazdagság” már eredendően is bullying kockázati tényező, így ha egy táborozó feltűnően sok vagy kevés készpénzzel rendelkezik, akkor hamar az érdeklődés középpontjába kerülhet és ezzel együtt áldozattá is válhat: elvehetik a pénzét, kihasználhatják a társai, esetleg kiközösíthetik a helyzete miatt. Ez a mentalitás szintén gyakran lép életbe az iskolai hétköznapiakban is (Hunyady és társai, 2006).
- *Nem megfelelő tábori időstrukturálás, unalom:* a tábor és a közösség életben maradásának szempontjából elengedhetetlen, hogy megfelelően és tartalmasan teljenek a táborban töltött napok. Kiemelten fontos, hogy a táborozók lássák értelmét az együtt töltött időnek, az energiáik lekötésre kerüljenek, s ne unatkozzanak. Mindezek hiánya hamar frusztrációt, agresszív válaszreakciót válthat ki a gyerekekből. Az unalomnak elsősorban azért lehet fe-

szültségnövelő hatása, mert a gyerekeket előnti az értelmetlenség érzése, ami önmagában is diszkomfort érzetet kelt. Ha ez kiegészül a tehetetlenség, valamint a kiszolgáltatottság érzetével, akkor tovább erősödik a belső feszültség. Hasonló hatással bír, ha ugyan vannak programok a táborban, de azok nem elégítik ki a gyerekek – fizikai és mentális – energiafelhasználási szükségleteit. Fennmaradó energiákat, a saját komfortérzetük javítása érdekében, hamar más jellegű tevékenységekre fordíthatják: mindez a rejtett, illetve a nyílt agresszió forrása lehet (Buda, 2012).

- *Következetlen, gyenge tábori szabályok*: ha hiányoznak a világosan lefektetett szabályok, amelyek a közösségi élet alapját képezik, akkor észrevétel nélkül szabadulhatnak el az indulatok a táboron belül. A szabályalkotás nem diktatórikus rendszer megteremtését és parancsok kifüggesztését jelenti, hanem sokkal inkább a közösen kialakított, megtartó szabályok, korlátok felállítását foglalja magába. Ezek hiányában a bizonytalanság és a feszültség érzete gyökeredzik, hiszen a táborozók nincsenek tisztában azzal, hogy mit csinálhatnak, „meddig mehetnek el”. Ezeknek a korlátoknak, szabályoknak a működése nem a megfogalmazáson, annak pontosságán múlik, hanem főként a táboroztató példamutatásán, mentalitásán (Buda, 2012). A határok feszegetése csak akkor és addig lehet izgalomforrás, amíg azok nincsenek a hétköznapiakra formálva és abban stabilizálva.
- *Táborozók „címkézése”*: a hétköznapi pedagógiai folyamatok során is káros hatással bír a diákok „felcímkézése”, nincs ez másként a táborok esetén sem. Amikor a pedagógus címkével látja el a gyerekeket, akkor egy pillanatnyi benyomás hatására, a gyermek egész jelleméről mond ítéletet, a teljes személyiségét minősíti. Ezzel nem csak beskatulyázza őt, ezáltal megfosztva az egyéniségétől, hanem valótlan is állít a növendékről. Megjelenik az „agresszív”, a „lusta”, a „lassú” gyerek – s ezek a jelzők egy idő után eggyé válnak a viselőjükkel. Olyannyira, hogy maga a gyermek is elkezd azonosulni a ráruházott jelzővel (Buda, 2012). Sőt, a kortárscsoport is átveheti a pedagógus minősítő szavait és akár rendszeres csúfolás áldozatává tehetik társukat.

Mindent összevetve, jól látható, hogy számtalan tényező befolyásolja a gyermekek tábori élményeit, s azt, hogy milyen emlékeket raktároznak el felnőtt korukra ezekről a napokról. Különösen erős a hatás abban az esetben, ha a táborozók nem beszélnek meg a táborban történeteket a szüleikkel. Sokak számára nehézséget okoz megnyílni és elmesélni (akár a szülőnek, legjobb barátoknak is), azokat a rossz élményeket, amelyeket megélték. Kiemelten nagy a kockázata ennek a kisebb gyerekek esetén, akik esetleg a pedagógus tekintélye, vagy a kortársaktól való félelem miatt tartják magukban a történeteket. Éppen ezért fontos, hogy a szülők jól megfogalmazott, megfelelően irányzott kérdésekkel segítsék ezeket az élményeknek a megfogalmazását. Emellett ugyanígy beszélgessenek a táboroztatóval, s ha lehetőség nyílik rá, akkor a többi táborozóval. Napközis tábor esetén erre minden nap személyesen, bentlakásos tábor alkalmával pedig

szintén – bár korlátozottan – napi szinten, telefonon sort lehet keríteni. A tábori élmények lerajzoltatása, a legkedvesebb pillanatokról, tábori „legjobb barátokról” folytatott beszélgetés irányt adhat a negatív hatások felszínrehozatalához is. A kamaszok esetén is törekedni kell a rendszeres és tartalmas beszélgetésre, azonban esetükben könnyebb ezeknek a jelenségeknek a „kiszivárgása”, ugyan- is napjainkban nem egyedülálló eset, hogy mobiltelefonnal rögzítik az olyan cselekményeket, amelyek során valamelyik kortársuk/pedagógus sérelmeket szenved el. Ez a jelenség már komolyabb eljárást vonhat maga után. A szülőnek ebben az esetben még nagyobb bizalommal és támogatással kell a gyermeke felé fordulnia. És ha a fekete pedagógiai-, bullying-jelenségek a tábor iránti teljes ellenszenvet váltják ki a gyermekből, s a későbbiekben ezért nem szeretne táborba menni, akkor ezt fogadjuk el, de ne hagyjuk feldolgozás nélkül a történeteket.

„A tanárok csak azért voltak ott, hogy ne haljon meg senki”

Ezt az állítást a következő – véletlenszerűen kiválasztott és megkérdezett felnőttektől származó – rövid történetek is alátámasztják. Az elbeszélők különböző neműek és változatos életkorúak, azonban mégis van bennük valami közös: életük során mindannyian „elszenvedtek” legalább egy táborozást. A narratívák közlése során szeretném elkerülni a beskatulyázást, illetve az általánosításoknak sem kívánok táptalajt biztosítani. Azonban a pedagógusoktól és kortársaktól származó negatív hatások létezése megkérdőjelezhetetlen, s ezek képesek befolyásolni a gyermek táborozáshoz, emberi kapcsolatokhoz való viszonyát, rombolhatják önértékelését és énképét egyaránt.

Az iskolai hétköznapiak során a leggyakoribb fekete pedagógiai és bullying hatás a személyiség becsmérése, a megszégyenítés, illetve a csúfolás (Hunyady és társai, 2006; Lőrincz, 2017a, 2017b). Ezek azok a negatív, károsító hatások, amelyeket a legkönnyebb kieszközölni, hiszen elegendő csupán ránézni a delikvensre és alkotni róla egy gyors ítéletet a külseje, vagy a viselkedése alapján.

„Ötödik osztályos koromban, egy tábor alkalmával a nyolcadikosok éjszaka rendszeresen ijesztgettek. De talán nem is maga az ijesztgetés volt a legrosszabb, hanem sokkal inkább az, hogy azt mondták, a dagadt gyerekeket szokta elvinni a tábor szörnye. Ez a dagadt gyerek én voltam” (Lány, 22 éves) → megszégyenítés, személyiség becsmérése, csúfolás.

„Hetedik osztályban a Balaton mellett voltunk nyári táborban, minden este mosnom kellett az összes ruhámat, mivel a többiek minden nap telenyomták tusfürdővel a táskámat. Utáltam az egészet. Többé nem is mentem táborba” (Fiú, 18 éves) → megszégyenítés, rongálás, bullying.

„1958-ban történt, az úttörőtáborban. Nem tudtam rendesen, szegletesre ágyazni, mindig „földobták” az ágyamat, más-más részlettel. Végül a bevetett ágyra feküdtem, fázva, hogy reggel ne kelljen újra vergődni, szégyenkezni, de ezt az Őrsvezető

meglátta s kihúzta alólam az ágyneműt” (Fiú, 72 éves) → megszégyenítés, megálázó büntetés.

Azt gondolhatnánk, hogy leginkább a kortárscsoport felől érkezik ilyesfajta minősítés, azonban ez korántsem így van, hiszen a pedagógusok részéről is számtalan esetben érkeznek olyan impulzusok (szóbeli és cselekvésbeli egyaránt), melyeket akár viccből, vagy akár a szociális érzékenység hiányából fakadóan hoznak létre.

„Alsó tagozatban erdei táborban voltunk, aminek a részeként minden nap elmentünk túrázni a Bükkbe. Én sosem rendelkeztem túl jó fizikummal, gyakran le is maradtam a többiek mögött. Egyik alkalommal észlelte ezt a tanárom és elkiáltotta magát: Nézzétek Timit, hogy le van maradva, ő lesz az első, akit elkap a medve. Mondanom sem kell, a tábor minden napján attól rettegtem, hogy széttép a medve. Néha még ma is álmodom ezzel” (Lány, 32 éves) → megszégyenítés, személyiség becsmérése, csúfolás.

Az efféle minősítő magatartást az egyén bármely tulajdonsága kiválthatja a körülötte lévőkből. Akár első látásra, akár hosszabb együtt töltött idő után. A sztereotip minősítés a személyiség becsméréseinek egy sajátos formája, amely az előítéleteinkből táplálkozik. Az előítéletek már iskolás korban elkezdnek beépülni és dolgozni az egyénben (ekkor például gyakori a 'stréber' megbélyegzése), s ha ezek reflektálatlanul maradnak, akkor felnőttként természetessé válik, hogy ezek alapján alakulnak ki nézeteink, alkotunk véleményt (leggyakrabban vallási vagy etnikai alapon) ismeretlen felnőttekről és gyerekekről.

„15 éves voltam, amikor a ballagás után elindultunk egy jutalomtáborba a Balatonhoz. Már akkor is a személyiségem része volt, hogy a rám bízott feladatot próbáltam a tőlem telhető legjobb módon megoldani. Egy hetes volt a tábor, minden nap volt egy bizonyos idő, amit az aznapra kiszabott feladat megoldásával kellett töltenünk. Amikor kiosztották a feladatot, mindig lelkes voltam és úgy tűnt, hogy a csapattársaim is azok. Egy ideig. Leültünk a ház elé, elkezdtünk beszélgetni a feladatról. Majd 5 perc múlva az egyikük felállt, hogy bemegy a mosdóba. Nem jött vissza. És ez így ment, amíg egyedül nem maradtam. Valamikor megoldottam a feladatot, valamikor feladtam. Amikor megkérdeztem, hogy miért tették ezt, az volt rá a válasz, hogy „hülye stréber vagy, minek csinálod meg, úgysem nyerünk”. Stréber, amit nyolc éven keresztül hallgattam. Az egyik srác osztálytársam volt akkor. Az külön fáj, hogy nem állt mellém, hanem inkább az idegenek mellett inzultált engem is” (Lány, 21 éves) → személyiség becsmérése, sztereotip minősítés ('a stréber'), megszégyenítés, bizalommal való visszaélés, cserbenhagyás.

„Negyedik osztály utáni nyáron táborba mentünk. Az évfolyam összes olyan diákja ott volt, akinek a szülei ki tudták ezt fizetni. Megérkezéskor mindenki eldönthette, hogy kivel szeretne egy szobába kerülni (négy-hat ágyas szobákba), kivéve miniket, cigányokat. Mi pont hatan voltunk, s a megkérdezésünk nélkül azonnal közös szobát kaptunk. Esélyünk sem volt vegyülni a többiekkel. Szörnyen megalázó

volt. Volt, aki arról pusmogott, hogy fertőző betegek vagyunk” (Fiú, 21 éves) → sztereotip minősítés (‘a cigány’), megszégyenítés.

Ezzel az apró mozzanattal, a sértetben, nem csak életre szóló sebek, hanem akár szerepkonfliktus is kialakulhat. A sorozatos megbélyegzés hatására elkezdhet szembekerülni saját identitásával, személyes tulajdonságaival, amely kétségtelenül személyiségromboló hatással bír. Egyes esetekben azonban az ilyen meggyőződésből fakadó megkülönböztetéseknél (amelyekről talán nem is gondolja az ember, hogy sértő lehet a másik számára) mélyebb hatásokkal is számolni kell. Egy-egy tábor alkalmával nagyon romboló és kártékony lehet a táboroztató pedagógus inkompetens viselkedése. A nem megfelelő időstruktúrálás és programválasztás, valamint az alacsony szintű pedagógiai és pszichológiai felkészültség, a kevés tapasztalat egyaránt diszfunkcionális működési mechanizmusokat és káros hatásokat indíthat el.

„Hatodik osztályos voltam, amikor a kiváló tanulmányi eredményem jutalma egy nyári tábor volt. Én voltam az egyetlen, aki résztvételt nyert az iskolámból, így a két hetes táborban nem ismertem senkit. Már az első napon észrevettem, hogy figyel engem egy fiú és a barátai, később beszélgetésbe is elegyedtünk. A második, harmadik napon már folyton a nyakamban lihegtek, s a negyedik, ötödik nap már maga volt a pokol, leskelődtek utánam, amikor zuhanyoztam, betörtek a szobába, amikor öltöztem, rendszeresen próbáltak fogdosni. Amikor a sokadik napon jeleztem ezt a táboroztatóknak, azt mondták, hogy „ez ebben a korban természetes”. Lehet. De én a hátralévő időben alig mertem öltözni, zuhanyozni, kimenni a szobából, nem vettem részt a programokban és senki nem értette, hogy mi bajom van. Mivel anyukám nem tudott értem jönni, végig szenvedtem a két hetet. Soha többé nem akartam táborba menni. S hosszú éveken át gyűlöltem magam körül minden fiút” (Lány, 24 éves) → fizikai agresszió, szexuális zaklatás, megszégyenítés, bizalommal való visszaélés / cserbenhagyás, nem nevelő pedagógus.

„Alsós voltam, amikor anya kitalálta, hogy milyen jó lesz nekem a nyári tábor, mert ott sok gyerek van, sok új barátot szerezhettek, jól fogom magam érezni. A táborban igazából azt csináltunk, amit akartunk, mert kb. 4 tanár volt 6 osztályra. Végül is a tanárok csak azért voltak ott, hogy megkapjuk a kaját és ne haljon meg senki. Utáltam. Minden reggel úgy indultam el, hogy „csak legyünk túl a mai napon verekedés, behúzott játék és kajába köpés nélkül”. Egyik nyáron gyakran esett az eső, azokon a napokon kis termekben néztük a Bud Spencer & Terence Hill filmeket, amelyekben jókedvűen pofozták fel egymást, vagy a rossz fiúkat. Mivel csak pár VHS kazetta volt, egy ilyen esős júniusi héten, tízszer néztük meg a Kincs, ami nincs c. filmet. Nem tudom mi járhatott a tanárok fejében. Amikor elállt az eső, kitereltek minket, és a korábban látottak alapján, elkezdtünk Kincs ami nincs-t játszani. Valahogy én mindig a gonosz támadó kalózok egyike lettem, akit ugye szétpüföltek és igen... sárosan mentem haza. A tanárok üvöltöttek, ha balhé volt, otthon nem is mertem elmondani, vagy ha elmondtam, akkor otthon is üvöltöttek. Két vagy három nyarat húztam le ott, de utána sírva könyörögtem

anyámnak, hogy ne küldjön el oda újra” (Fiú, 35 éves) → fizikai erőszak / cserbenhagyás, nem nevelő pedagógus.

„Hatodik osztályos voltam, amikor a nyári táborban focizás közben ráestem a gerincemre. Nagyon fáj, rettentően sírtam és az anyukámat hívtam. Mindezért a többiek kinevettek, pedig látták, hogy nem kapok levegőt. Próbáltam összeszedni magam és megkeresni a tanárt, de sokáig nem találtam. Hosszas keresés után meglett, s mikor elmondtam neki, hogy mi történt és mit tettek a többiek, csak annyit mondott, hogy „ez természetes” – mármint az esés és a többiek reakciója is „s amúgy is, az árulkodás bűn”. Máig bennem él ez a megaláztatás” (Fiú, 27 éves) → megszegyenítés / cserbenhagyás, nem nevelő pedagógus.

S bár látszólag a gyerekek teremtik meg azt az aktust, amely felnőtt korban is felidézhető és fájó pont az egyén életében, valójában a pedagógus hanyagsága, valamint a szituációk és a hatások hibás beazonosítása vezetett a negatív élmények mély beépüléséhez.

Persze a szülők felelőssége is vitathatatlan a tábor végkimenetelét tekintve, hiszen egy rosszul megválasztott tábor, vagy a gyermek és a tábor irányába támasztott irreális elvárások már az első pillanattól megpecsételik a tábori létet. Példaként egy kétségbeesett anyuka szavai egy internetes portálról: *„9 éves égetni valóan rossz kisfiúnak nyáron katonai tábor? Ott alvós lenne, 9 napos. Osztályfőnöke javasolt egy Military tábor a Balaton mellett. Ő kézzel lábbal tiltakozik, Minecraftos táborba szeretne menni. De sajnos nem érdemli meg, hiába jó tanuló (4,7 átlag), borzalmas, amiket művel.”* Ez az anyuka és az őt támogató osztályfőnök előrevetítik egy olyan tábori élmény lehetőségét, ami minden bizonynyal feszültséggel és agresszióval teli lesz. A gyermek szeretne táborba menni, de az érdeklődésének megfelelő környezetben szeretné tölteni az időt, hasonló beállítottságú gyerekekkel. A felnőttek teljesen kiiktatják ennek a lehetőségét, megfosztják a gyermeket a pozitív élményektől, amelyek egészséges módon befolyásolhatnák a viselkedésváltozását. Ezzel szemben katonai táborba utalnak a 9 éves gyermeket, ahol szigorral és félelemkeltéssel próbálják őt „megnevelni”. Ezek az ún. átnevelő táborok a fekete pedagógia intézményesült formáját testesítik meg. Ez a „nevelési csőddé” nyilvánított (stigmatizált), morálisan fejletlennek tartott, vagy éppen „bevetésre alkalmatlan” egyének csoportját jelenti. Sőt, egyenesen egyes (a többség nevében annak nyilvánított) devianciák elleni, igazolt antihumánus fellépés terepe. Ilyen közegben szinte lehetetlen nem agresszorrá válni (felnőttnek és gyermeknek egyaránt) és sérülések nélkül távozni.

Összegzés helyett

A bemutatott eseményeknek és élményeknek természetesen rövidtávú és hosszútávú hatásai egyaránt vannak. A rövidtávú hatások megvizsgálása során nem csak az egyént érdemes vizsgálat alá vonni, hanem magát a tábor is, hiszen egy-egy gyermek szenvedése az egész tábori közegre hatással lehet.

Ha egy táborozó csoportban elindul egy, vagy több gyermek szekálása, az rányomja a bélyegét a tábor általános légkörére is. A táborozók (és gyakran a táboroztatók is) tisztában vannak azzal, hogy ki a sértő és a sértett, ki a bántalmazó és ki az áldozat, s ezzel a tudással könnyen elindulhat a tábori klikkesedés kialakulásának folyamata. A gyerekek úgy érzik, hogy képviselniük kell valamelyik oldalt, így vagy a bántalmazóhoz, vagy az áldozathoz kezdenek közelebb kerülni, egyes esetekben pedig úgy döntenek, hogy szemlélőként vesznek részt az eseményekben (ezzel tudat alatt magukra vállalva a tipikus bullying-karaktereket). De bármelyik pozíciót is foglalják el, szakadás jön létre a közösségben, amely az állandó feszültség jelenlétét hozza magával. Ez a feszültség fokozza az agresszió megjelenésének a kockázatát, amely újabb lehetőséget jelent a kipécézett gyermekek megsértésére, bántalmazására. Végső soron, ilyesfajta körülmények között a tábor nem érheti el a célját. S az, hogy bizonyos esetekben ez idáig fajulhat, leginkább a pedagógusok rovására írható. Összességében egy ilyen közegben komplex fekete pedagógiai hatásrendszer jött létre.

S hogy hat mindez az egyénre? Ha a gyermek a sértett, a bántalmazott pozíciójában van, akkor ösztönösen kialakul benne egy védekező mechanizmus, amellyel a frusztrációt igyekszik csökkenteni. Ez a védekezés lehet a teljes izoláció, a táborozóktól való totális elkülönülés, de egy agresszív válaszreakció is. Ami biztos, hogy a gyermek állandó védekező pozíciót vesz fel, s a közösség legtöbb tagjával szemben bizalmatlanná válik. Ha van valaki, akivel megoszthatja a problémáit, akkor némileg egyszerűbb átvészelnie a tábori napokat. Azonban ha egyedül van, és sem a pedagógusra, sem a kortársakra nem számíthat, akkor a nyomás elkezd belülről őrlőni. Súlyos esetben e problémák pszichoszomatizálódhatnak, vagyis testi tüneteket, valós fizikai fájdalmakat válthatnak ki. Nyilvánvaló, hogy az egyén sokkal komolyabb károsodást szenved, mint maga a tábor, hiszen a tábor addig tart, amíg a táborozók haza nem mennek és le nem zárul az adott turnus. A tábor végeztével megszűnik a közösség, szétszóródnak a tagjai s megszűnnek a helyi problémák. A gyermek azonban, minden bizonnyal, hazaviszi a tábori nehézségeket. Szerencsés esetben hosszabb, rövidebb idő alatt feldolgozza, elfelejti a történeteket, ellenkező esetben viszont, amikor ez nem sikerül, egész életében együtt él ennek a következményeivel. A bemutatott narratívákat és azok tanulságait összegezve elmondható, hogy egyik eset sem maradt hosszútávú következmények nélkül. Pedig talán minden esetben lett volna lehetőség a helyzetek kialakulásának megelőzésére és azok kezelésére egyaránt.

Tudatosítani kell, hogy a tábor során megjelenő káros hatások megelőzése a szülők és a táboroztatók közös feladata és felelőssége.

Mit tehet a szülő?

- A gyermek érdeklődésének megfelelő táborot válasszon;
- A gyermekkel közösen válassza meg a táborot;

- Készítse fel a gyermeket az esetleges nehéz helyzetekre, fogalmazzon meg azokhoz megoldási javaslatokat;
- Előzetesen beszélgessen a gyermekkel a potenciális konfliktusforrásokról;
- Beszélgessen a gyermekkel az egyének közti különbségekről (külső és belső tulajdonságokról egyaránt);
- Hívja fel a gyermek figyelmét arra, hogy „a táboroztató is ember”, s amikor a szülő nincs jelen, bizalommal fordulhat a táboroztatókhoz.

Mit tehet a táborszervező és a táboroztató?

- Törekedjen a táborozók (és szüleik) megismerésére, érdeklődjön irántuk;
- Biztosítsa a gyermekek számára egymás és a táboroztatók megismerésének lehetőségét;
- Biztosítsa a táborozókat arról, hogy bizalommal fordulhatnak a táboroztatókhoz;
- Legyen rugalmas: a táborozó csoport tagjai és igényei alapján alakítsa (át) a tábori programokat;
- Építsen azokra a közösségi játékokra, amelyekben a táborozók csak egymásra támaszkodva érhetnek el eredményeket;
- A táborozók életkorának megfelelő programokat szervezzen;
- A tábori programokat professzionálisan vezesse;
- Biztosítson több alternatívát a tábori programokat illetően, engedje a szabad tér-, és időkihasználást;
- Kerülje az egyéni minősítő értékelést;
- A tábor során megjelenő aktuális konfliktusokat és problémákat azonnal kezelje, azok párbeszéd tárgyát képezzék (ez a megelőzés és kezelés szempontjából is fontos).

Szülőként és pedagógusként tehát egyaránt felelősek vagyunk a gyermekek egészséges testi, lelki és mentális fejlődéséért. S ebben nem csak a családi élet, az iskolai hétköznapiak és a kortárscsoport játszanak kiemelkedő szerepet, hanem a szabadidő megfelelő módon, és megfelelő körülmények között való eltöltése is. Táborozni jó – ezt nem szabad elfelejteni, hiszen egy táborban legalább annyi pozitív hatás érheti a gyermeket, mint negatív. A táborozásban megjelenik az aktív és minőségi kikapcsolódás lehetősége, a gyermek személyiségformáló, új élményekkel gazdagodhat, új kapcsolatokat alakíthat ki, fejlődhet a kommunikációs készsége és a társas kapcsolatokban való működése. Az új barátoknak, tábori programoknak köszönhetően növekedhet az önbizalma és javulhat az önértékelése, emellett sokkal önállóbbá válhat a szülők nélkül töltött időnek és az egyéni feladatoknak köszönhetően, s megadhatja a gyermeknek a közösség és a valahova tartozás érzését. Összességében a személyiségfejlődés olyan hosszú és rögzös út, amelyben a tábori hatásoknak is kikövezett helye és komoly szerepe van (Kreatívjáték, 2017).

Hivatkozások

- 9 éves égetnivalóan rossz kisfiúnak nyáron katonai tábor? Ott alvós lenne 9 napos. *Gyakorikerdesek.hu*, 2017. május. 20. www.gyakorikerdesek.hu/gyerek-vallalas-neveles_kisgyerekek_8626190-9-eves-egetnivaloan-rossz-kisfiu-nak-nyaron-katonai-tabor-ott-avlos-lenne-9-napo. letöltve: 2018. 07. 12.
- Bíró Zsuzsanna Hanna (2018): Fekete pedagógia a táborokban, előadás, táborozáspedagógiai konferencia, Budapest
- Boulton, Michael J. - Fleming, Ian (1996): The Efforts of a Short Video-intervention on Secondary School Pupil's Involvement in Definition of and Attitudes towards Bullying. *School Psychology International*, „Bullying” különszám
- Buda Mariann (2012): *Tehetünk ellene? A gyermeki agresszió*. Dinasztia Kiadó, Budapest
- Coloroso, Barbara (2014): *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak*. Harmat Kiadó, Budapest
- Dambach, Karl E. (2001): *Pszichoterror (mobbing) az iskolában*. Akkord Kiadó, Budapest
- Fodor László (2006): *Neveléstudomány*. Sapienza Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhely
- Fülöpné Böszörményi Aliz (2003): Agresszió a gyermekintézményekben. Új pedagógiai szemle, 1. szám
- Gáti Ferenc (1982): *Gyermekevédelem az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Hunyady Györgyné – M. Nádaszi Mária – Serfőző Mónika (2006): „Fekete pedagógia” Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó, Budapest
- Kästner, Erich (1958): *A két Lotti*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest
- Krumm, Volker (2003): *Wie Lehrer Schüler disziplinieren: Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik”*. Pädagogik, 12. szám
- Lőrincz Andrea (2017a): „Mindig attól félek, hogy lesz valami baj” – hétköznapi agresszió az iskolában. *Taní-tani Online*, 2017. december 17. http://www.tani-tani.info/mindig_attol_felek_hogy_lesz_valami_baj, letöltve: 2018. 07. 12.
- Lőrincz Andrea (2017b): Az iskola sötét oldala. in: Tóth Péter (szerk): *VII. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia Konferenciakötet*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest
- Miller, Alice (2003): *Kezdetben volt a nevelés*. Pont Kiadó, Budapest
- Miért jó a nyári tábor? Egyáltalán melyiket válasszuk? *Kreativjatek.hu*, 2017. március 20. <https://www.kreativjatek.hu/blog/altalanos/miert-jo-a-nyari-tabor-egyaltalan-melyiket-valasszuk>. letöltve: 2018. 07. 12.
- Olweus, Dan (1999): Az iskolai zaklatás. *Educatio* 4. szám
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest

Szalontai Anna (2010): Fekete pedagógia. *Szabad Föld Online*, 2010. 06. 04., www.szabadfold.hu/csalad/fekete_pedagogia, letöltve: 2018. 07. 12.

Vincze László (1991): Appendix neveléstörténeti munkákhoz. (A „fekete pedagógia” történetéből). *Magyar Pedagógia*, 3-4. szám

Kirajzás – a modernkori táborozás kezdetei

Szegény Zsuzsi táborozáskor nem alaptalanul aggódott, hogy Jancsi „*talán elvált örökre!...*” (Csokonai, 1864: 197), hiszen a tábor, táborozás a 18-19. század fordulóján még a szó török eredetű jelentéséhez (sereg, hadsereg) kapcsolódott, a „táborba ment” pedig azt jelentette, hogy háborúba ment, hadba szállt. A szó csak egy évszázaddal később nyerte el ma már gyakrabban használatos, de mégis csak másodlagos jelentését: „*Valamely közösségnek sátrakból, barakkokból, ideiglenes lakóházakból álló, átmeneti, alkalomszerű tartózkodási v. lakóhelye*”, ill. „*A táborban megszállt, megtelepedett közösség, a tábor lakóinak összessége*”, továbbá: „*A táborban folyó közösségi élet, táborozás*” (Magyar nyelv értelmező szótára VI: 426).

Távol álljon tőlem, hogy nyelvészeti, nyelvtörténeti kérdéseket boncolgassak, a fenti gondolatmenet pusztán azt illusztrálja, hogy a tábor, táborozás – mint fogalom és mint tevékenység – történelmi képződmény, e tanulmányban (és ma általánosan) használt értelmében alig több, mint száz éves. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt sem, hogy a szó eredeti jelentése katonai vonatkozású, még ha az eltelt évszázad során nyilván alapvető változáson ment is keresztül.

Számunkra természetesen mindenekelőtt azok az okok és a körülmények fontosak, amelyek a jelenséget és az azzal járó jelentésváltozást implikálták. Vegyük tehát szemügyre ezeket.

Okok és szándékok

A 19. században bekövetkezett erőteljes iparosítás következtében jelentős mezőgazdasági népesség áramlott a nagyvárosokba¹, amelyek ezáltal mind zsúfoltabbakká váltak, miközben a romló közegészségügyi feltételek miatt az életkörülmények egyre elviselhetetlenebbek lettek. Aki tehetett, amikor tehetett, menekült a városból. Ernest Thompson Seton, az Erdőlakó Indiánok (The Woodcraft Indians) szervezet megalakítója, később az amerikai cserkészlet egyik atyja Nyírfakéreg-tekercs c. könyvének bevezetőjében ezt írja: „*Ez az az idő, amikor az egész nemzet a szabadban folytatott tevékenységek felé fordul, ebben keresve a nemzeti lét folytatásához oly szükséges fizikai megújulást – felfedezve a gondolkodó emberek által régóta ismert tényt, hogy a földhöz legközelebb élők élnek legtávolabb...*” (Seton 1907: 1 – a szerző fordítása). E gondolkodásmód és törekvés következményeként vált divattá ez idő tájt a piknikezés, szerveződött mozgalmá a természetjárás és alakult ki a gyermek- és ifjúsági táborozás is.

1 Ez eleinte Nyugat-Európára volt jellemző, a század vége felé már Kelet-Közép-Európára és a rohamosan fejlődő Egyesült Államokra is, ahol a zsúfoltságot a nagymértékű bevándorlás is növelte.

Természetesen nem mindenkinek volt lehetősége kivonulni a városból, ez nagyon sokáig úri kiváltság volt, emiatt gyermek- és ifjúsági táborokról is csak elvétve van tudomásunk.

Európában a már a 19. század végén Németországban létrejött – és elsősorban német nyelvterületen elterjedt – Vándormadár mozgalom (Wandervogel) képviselte a városból való menekülés irányzatát. Hozzá kell azonban tenni, hogy ez esetben a rekreációs törekvés sajátos észak-európai napfény-egészség kultusszal ötvözőtt szabadságeszménnyel párosult. A Vándormadarak egyébként főleg túrázni jártak, kifejezett táborokat ritkán szerveztek, noha többnapos túráikon éjszakára természetesen megszálltak, s e célra jól szervezett ifjúsági turisztikai szálláshely-hálózatot is kialakítottak.

Ugyancsak európai eredetű a cserkészzet, bár az alapító – a cserkészek között világszerte csak Bi-Pi-ként emlegetett – Robert Baden-Powell dél-afrikai katonai tapasztalataiból levezetett pedagógiai elképzeléseiben Seton és Beard hatása is tetten érhető. E pedagógiai elképzeléseket „tesztelte” Baden Powell az első cserkésztáborban, amelyre 1907-ben került sor a Dél-Anglia partjainál fekvő Brownsee Island-en. Hozzá kell tenni: a cserkészzet komplex pedagógiai irányzat, és csak egyik – bár rendkívül fontos – eleme a táborozás, amelynek mozgatórugója azonban nem elsősorban a városból való kivonulás, hanem az önállóságra nevelés, önkiszolgálás, a hazafiúi attitűd fejlesztése. Bi-Pi ezt – a cserkészetre általánosságban vonatkoztatva – így fogalmazta meg: *„Cserkészkedésünk egyetlen célja, hogy megragadja a fiú jellemét lelkesedésének vörösen izzó állapotában, s helyes öntőformába öntse, és egyéniségének fejlődését előmozdítsa – így a fiú maga magát nevelheti jó emberré és hazája értékes polgárává... A cserkészeti nevelésének célja minden országban ugyanaz: mások eredményes szolgálata; ... A fiú nevelése során kifejlesztjük az egyént, mind szellemét, mind teljesítőképességét, hogy jó játékosként játsszék az állampolgárok nemzeti csapataiban.”* (Baden-Powell, 1992: 90)

Persze, a 19-20. század fordulóján csak keveseknek adatott meg a lehetőség, hogy eljussanak ezekbe a táborokba. A többség – mindenekelőtt a szörnyű közegészségügyi körülmények által leginkább sújtott ipari munkásság gyermekei – anyagi lehetőségek hiányában kívül rekedt ezen a körön, pedig éppen őket tizedelték a tébécé, a diftéria, az angolkór és más szörnyű betegségek, vagyis leginkább nekik lett volna szükségük rekreációra, napfény-kúrára, tiszta levegőre. (A szamárköhögésben szenvedő gyerekeknek – egyéb terápiás lehetőség hiányában – levegőváltozást ajánlottak, amire a 20. század elején egyetlen lehetőségként az Óbudai Gázgyár környéki séta kínálkozott.)

A leginkább rászoruló gyermekek segítésére már a 19. század második felében számos egyesület alakult, és számuk évtizedeken keresztül nőtt.² E szervezetek

² Egy 1911-es forrás szerint csak Budapesten ekkoriban – nem számítva a kifejezetten bűnmegelőzési, pártfogó, gyógyászati és fogyatékosokat támogató egyesületeket, szervezeteket, alapítványokat – mintegy fél-száz gyermekvédelmi és gyermeksegélyezési célú egyesület és alapítvány működött. (Kun et al., 1911)

többször karitatív tevékenységet végeztek, élelmiszert, ruhát gyűjtöttek és osztottak szét, és – bár ritkábban – üdültetést, táborozást is szerveztek. Bár ezek a jó szándékú, de gyakran szakmailag és gazdaságilag is bizonytalan hátterű kezdeményezések csak a rászorulóknak töredékét érintették, mindenképpen fontos állomást jelentettek a gyermektáboroztatásban. Érdemes megjegyezni, hogy a szegény gyermekek egészségvédelme érdekében folytatott üdültetés és táborozás hosszú időn keresztül jelen volt a magyar gyermekvédelemben: A Gyermekbarátok a két világháború között Cinkotán tartottak fenn üdülőtelepet, és rendszeresen szerveztek nyári napközis tábort a fővárosi gyermekek számára a hűvösvölgyi Nagyréten. A Nemzeti Segély 1945 végétől kezdve több ezer gyereket helyezett el vidéki családoknál (lásd pl. Gaál, 2007), s még az ötvenes évek szakszervezeti üdültetései és úttörőtáboroztatásai során is fontos szempont volt a gyerekek testsúly-gyarapodása, amit szigorúan ellenőriztek.

A fentiek alapján tehát megállapíthatjuk, hogy a gyermektáboroztatás történelmi képződmény, a 19-20. század fordulóján egymás erősítő igények és szándékok hatására bontakozott ki. Ezek közül a legfontosabbak:

- Az iparosodott országok nagyvárosaiban kialakuló és egyre elviselhetetlenebbé váló népegészségügyi körülmények (táplálkozás, légszennyezés, járványok, egészségügyi ellátás, stb.);
- A társadalom fokozódó polarizálódása, a mélyszegénységben élők (gyerekek) egyre nagyobb száma;
- A – elsősorban a középosztály körében – megnövekedett szabadidő;
- A kialakuló egészségkultusz és rekreációs igény, valamint;
- A nemzetállamok, demokratikus rendszerek fejlődésével kialakuló igény a hazafiúi magatartás, az állampolgári attitűdök és technikák elsajátítására.

Ennek megfelelően jönnek létre:

1. A partikuláris szabadságeszményt („a szabadban való élet – szabad élet”) a rekreációs törekvésekkel ötvöző, sajátos nemzeti-történelmi (-indian) romantikára, önkiszolgálásra építő „előcserkész” szervezetek és táborok az Egyesült Államokban (Woodcraft Indians – Seton, Boy Pioneers - Beard);
2. Az első – a szabadidő hasznos és értelmes eltöltését kínáló, önkéntességre és önkiszolgálásra nevelő, valláserkölcsi alapú – cserkésztábor (Brownsea Island);
3. A szociális-karitatív szervezetek, egyesületek, orvosok által kezdeményezett nyaraltatási akciók, erdei iskolák, táborok, amelyek az egészségvédelemtől kívül többé-kevésbé pedagógiai elképzelésekkel is társultak (Waldschule, Freiluftschule, Társaság a nyári kolóniáért – Korczak, Kinderfreunde – Gyermekbarátok, Eleven élet – Sackij),

Vizsgáljuk most meg, hogy a már említett körülményekből adódó elképzelések és szándékok hogyan realizálódtak a gyakorlatban.

Lehetőségek és megoldások

Az Egyesült Államokban a szociális indíttatás alig érzékelhető, másfelől a természetbe való kivonulás, a rekreációs szándék sajátos nemzeti romantikával párosult. E romantika – első ránézésre ellentmondásos – forrása egyfelől az őslakó indiánok, másfelől a Vadnyugat felfedezésében élenjáró úttörők (pioneerok) természetközeli életmódja. Az ellentmondás persze látszólagos, hiszen e források nem egy szervezeten belül jelennek meg, másrészt tény, hogy az úttörők jó, gyakran baráti kapcsolatot ápoltak az indiánokkal, hiszen segítségük nélkül – vagy éppen ellenükre – aligha juthattak volna célba. E pioneerok bátorságát, leleményességét, kitartását állította példaképül a fiatalok elé Daniel Carter Beard, amikor 1905-ben megalakította Daniel Boone fiai (Sons of Daniel Boone) nevű szervezetet, amit később – jogviták miatt – Amerikai úttörőfiúk (Boy Pioneers of America) névre keresztelt.

Carter korai táborai voltaképpen csak kezdemények voltak, mégis érdemesek a figyelmünkre, már csak azért is, mert így jól nyomon követhető a táborozás genezise. A kiindulópontot így fogalmazza meg alapvető – és mindmáig számtalanszor kiadott – művében: *„Minél több időt tölt a fiú természeti környezetben, annál erősebb és egészségesebb lesz. Vidéken egyszerű a fiúnak kitáborozni³, de nincs semmilyen ésszerű indoka annak, hogy a városi fiú ne tanuljon meg a szabad ég alatt aludni. Még egy kicsi hátsó kert is elég egy sátor fölveréséhez és tábortűz gyújtásához”* (Beard, 1909: 76 – a szerző fordítása).

A továbbiakban már kizárólag technológiai kérdéseket tárgyal: hol és milyen sátrat vegyünk, hogyan állítsuk fel, hogyan rakjunk tábortűzet, stb. Vagyis Beard táborozás-pedagógiájának ez a három mondat az elméleti alapja. Valljuk be: nem túl bonyolult koncepció, de hatásos. Persze, ehhez egy jól kitalált, vonzó tevékenységrendszer is kell, és Beard táborai – különösen a későbbiek – ebben kétségkívül jeleskedtek. Táboraikban – amelyek nem nélkülözték a katonás elemeket sem, amire akkoriban komoly kereslet volt – a modellezéstől a tomahawk-dobásig, a szélhajtotta préri-kocsitól a kunyhó építéséig, az úszásneemtől az indián jelbeszédig ezer olyan dologgal foglalkoztak, amely nem csak Beard szerint volt fontos, hanem a gyerekek érdeklődését is felkeltette. E táborokat a harmincas években már nemzeti cserkészvezetőként (időközben 1910-ben ugyanis egész szervezetét beléptette az Amerikai Cserkészfiúk mozgalmába, melynek maga is egyik alapítója lett) Outdoor School of Dan Beard néven szervezte.

3 Az (amerikai) angol eredetiben „camp out”, aminek legjobban illeszkedő fordítása talán „kitelepülés” lenne; a magyarban szokatlan szóalkotás talán indokolható a témához kapcsolódó hangulati megfontolással.

Seton indítékai rendkívül hasonlítanak Beard-ére, mindamellettt sokkal ambiciózusabbak. *„A fogyasztást, ami a fehér ember átka, amióta letelepedett életmódot folytat, legyőzi a nap és a levegő, és a lélek sok betegségét is elfelejtheti a szenvedő, ha rászánja magát a sátorozásra. A vadon ideális táborhely, de sok előnnyel járhat a városi telken, az előkertben vagy éppen a háztetőn fölvert sátorozás. Szeretném rávezetni egész népünket, hogy legalább évente egy hónapot töltsön a szabadban, felfrissítve és kiterjesztve a szokást, amelyet Mózes korában alapvetőnek tekintettek a nemzeti jól-léthez”* (Seton 1970: 2 – a szerző fordítása).

Seton továbbá szofisztikált gondolatmenettel érvel az indián tábor mellett: *„Ha két vagy három fiatalember megy táborozni, úgy élhetnek, mint egyfajta család, különösen, ha felnőtt is van velük, de ha egy tucatnyian vagy többen, azt már meg kell szervezni. A kormányzásnak négy lehetséges formája van. Az első, a patriarchális, mint a fenti, megfelelő válasz kettőnek vagy háromnak, de egy tekintélyesebb csapatnak már nem alkalmas. A második az iskolai rendszer, amely különböző okokból nem követhető a szabadban.. A harmadik a „brigád” vagy „dandár”, amelyet sokan kifogásolnak, főleg, mivel táplálja a militarizmust; a negyedik a törzsi, vagy indián forma. Ez alapvetően egy köztársaság, vagy korlátozott monarchia, és ez bizonyult messze a legjobbnak. Ez önkormányzóvá neveli a tagjait. Megfelelő eszközöket kínál a szabadban való tevékenységhez; olyan rugalmas, hogy alkalmazható részben vagy egészében, egyszerre vagy fokozatosan; festőisége azonnal megragadja a fiúkat, és olyan jól alkalmazkodik a már létező elképzelésekhez, hogy előbb vagy utóbb a legtöbb tábor rákényszerül, hogy átvegye a lényegét, hívják bárminek is”* (Seton 1907: 2-3).

Fontos ismételten hangsúlyozni: Setonnál, Beardsnél (és európai kortársaiknál is) a táborozás, a „szabad tér”, a „szabad ég alatt”, a „szabad levegő” valóban azt jelentették, amire a kifejezés utal: a szabadságot, mégpedig a modern élet kötöttségeitől való szabadságot (amely, persze, tele van másfajta szabályokkal és kötöttségekkel, ám ezek önként vállalt kötöttségek.) Azóta is – kimondva-kimondatlanul – minden gyermek- és ifjúsági táborozásnak ez a legfontosabb vonzereje.

Közismert, hogy Baden-Powellben Dél-Afrikában, Mafeking ostroma idején fogalmazódtak meg azok a gondolatok, amelyek később, immár hazatérése után a cserkészlet nevelési rendszerének kidolgozásához vezettek. Kevésbé ismert, hogy Baden-Powell e rendszer kialakításában erőteljesen támaszkodott Seton és Beards tapasztalataira és írásaira, sőt, 1906-ban személyesen is találkozott Setonnal. Az Amerikai Cserkészszövetség (Boy Scouts of America – BSA) megalakítása után New Yorkban sor került hármójuk „csúcstalálkozására” is. A három szervezet közös alapja a természetben való élet és tevékenység kiemelt fontossága. *„Isten szabad ege alatt élni, hegyek és fák és madarak és állatok és tenger és folyó társaságában – azaz a természetben élni, a magatok kis vászonotthonában, főzni magatokra s mindent fölfedezni – mindez olyan egészséges és boldoggá tesz, amilyenné sohasem válhattok a város kőrengetegében és füsttengerében”*

(Baden-Powell 1994: 11) – írja Bi-Pi az előzőekkel oly egybecsengően, mintha csak egy másik fordítás lenne. A cserkészmozgalom azonban sokkal összetettebb ennél, egy átgondolt, komplex nevelési rendszer,⁴ amelynek a táborozás csak egy – ha még oly fontos – mozzanata. Sokatmondó ugyanakkor, hogy Bi-Pi pedagógiai elképzelései gyakorlati kipróbálására éppen egy táborban került sor, ez a legendás táborozás minden cserkész táborok őse. Megjegyzendő, hogy a két amerikai szervezet és kezdetben a cserkész tevékenysége kifejezetten fiúkra korlátozott. (Erre utal a Boy Pioneers név, vagy Bi-Pi könyvének címe, a Scouting for Boys is.) Az adott korban ebben nincs semmi rendkívüli, különösen, mivel egy évszázaddal ezelőtt még azt is kétségesnek tartották, hogy a lányok képesek-e elviselni a táborozással járó fizikai és lelki megterhelést, nem beszélve a nemként elkülönített elhelyezés súlyos gondjáról. Ebből a szempontból érdekes egy kissé későbbi, de még mindig századeleji visszaemlékezés a Magyar Tanácsköztársaság alatti első úttörőtáborra a Gödöllő melletti Szentjakab-pusztán, amelyen a szerző gyermekként vett részt. *„Állt a tábor, de nem mindenkinek volt egyformán öröme benne. Szentjakab-Pusztára ugyanis eljött velünk egy lányraj is, Mayer Joli vezetésével. Ők is szívesen ott maradtak volna velünk egész hétre, de a tábor vezetősége csak egy napot engedélyezett a számukra. Nem mintha nem feleltek volna meg a követelményeknek, de a tábor vezetői úgy látták, nem lenne helyes, ha a lányokat hosszabb időre kitennék a sátorlakás kényelmetlenségeinek. Ez a döntés bizony nem tetszett a lányoknak. Méltatlankodtak. Az utolsó percre bizonygatták, hogy ők éppen olyan jól bírják majd a táborozást, mint a fiúk, de hiába, a vezetők nem változtatták meg véleményüket. Hogy helyes volt-e ez a döntés, vagy nem, azt utólag nehéz megítélni, Akkor nem örvendett nagy népszerűségnek. A lányok végülis összehapoltak, s kissé duzzogva hazautaztak”* (Surány 1979: 87).

Már Bi-Pi is említi lehetőségként a vándortáborozást, de a magyar Gábor Ignác már évekkel a Brownsea Island-i „őstábor” előtt szervezte diákvándorlásait, amelyek – mondhatni – Gábor Ignác Fiúinternátusa pedagógiai programjának részét képezték. Később e nyári vándorlások tapasztalatai alapján (s valószínűleg nem függetlenül a német nyelvterületen ekkoriban virágkorát élő Wandervogel mozgalomtól) szervezte meg a Vándordióák Egyesületet. A kezdeményezést a kor számos neves pedagógusa és közéleti személyisége támogatta⁵, azonban a kezdeti sikerek ellenére csendben elhalt. Ennek számos oka volt, egyre maga Gábor Ignác mutat rá: *„Németországban a múlt nyáron közel félmillió tanuló vett részt gyalogvándorlásban; nálunk ...összesen alig 400 tanuló. Ezek az adatok lehetnek elszomorítók, de nem lephetnek meg senkit, aki a mi kényelmes, úrhatnám és „egy kicsit léha” életmódunkat ismeri. Ott, ahol az apák a legragyo-*

4 Éppen ezért meglepő, hogy a ma oly sokszor hivatkozott, cserkész körökben szinte bálványozott Bi-Pi két alapműve mindössze egyszer jelent meg magyarul az azóta megszűnt Magyar Cserkészcsapatok Szövetsége kiadásában (A cserkészvezető 1992-ben, a Cserkészeti fiúknak 1994-ben), olyan alacsony példányszámban, hogy ma már antikváriumban sem beszerezhető.

5 „Tisztelt igazgató úr! Örömmel fogadtam, élvezettel lapozgattam a Vándordióák évkönyvét, melyet nekem ajándékozni szíves volt. A könyvnél még értékesebb a tett, amelyről beszámol...” - írta báró Eötvös Loránd 1914. március 27-én kelt, Gábor Ignácnak címzett levelében. (Bíró - Szabó 2010: 328)

gőbb tavaszi vasárnap délutánt klubokban és füstös kávéházakban, kártya mellett töltik, és a tavasz látásának legfeljebb akkor tudnak örülni, ha játék közben éppen a „Tavaszt” ábrázoló kártyára van szükségük, ahol iskolai kirándulásokat úgy rendeznek, hogy a tanulókat egy kéthetes húsvéti vakáció alatt végigcipelik Bécs, München, Frankfurt, Köln, Brüsszel, London, Párizs, Milánó és Velence szállodáin, valósággal torzképét nyújtva annak, amit külföldön iskolai kiránduláson értenek – ott aztán nem csoda, ha az ifjúsági gyalogvándorlások iránt oly kevés érzék és érdeklődés mutatkozik” (Bíró – Szabó, 2010).

A vándortáborok mindenekelőtt kiváló lehetőséget nyújtanak az aktív honismereti, néprajzi, természetrajzi, földrajzi és történelmi ismeretszerzéshez, másrészt nyilvánvalóan jelentős állóképességet követelnek (és fejlesztenek). Ez a komplexitás jelenik meg az 1930-as években a magyar cserkészlet regös szakágában, majd jóval később az úttörő vándortábori mozgalomban. (1974 és 1993 között évente 17-18000 gyerek vett részt gyalogos, kerékpáros, és vízi vándortáborokban.) Természetesen a vízi cserkészlet és az úttörő vízi túrák is a vándortáborozás speciális formái. Ezek őse az 1913-ban a Vágon Kralovántól Komáromig szervezett 17 napos tutajút volt, amelyen 105 cserkész vett részt az ország minden tájáról (vö. Révész, 2015).

Az európai kezdeményezések fókuszában a szociális és egészségügyi problémák álltak. Jócskán akadtak szakmai és karitatív szervezetek szerte a kontinensen, amelyek a szegény, beteg gyermekek problémáit táboroztatással, kirándulással, üdültetéssel kívánták orvosolni. A varsói orvos, dr Stanisław Markiewicz által 1879-ben alapított Társaság a Nyári Kolóniákért (Towarzystwo Kolonii Letnich) egyike a legkorábbiaknak. Évtizedeken keresztül végzett áldozatos munkájuk ennek ellenére aligha érdemelne megkülönböztetett figyelmet, ha a 1904 és 1909 között nem vesz részt táboraikban egy fiatal orvos, *Janusz Korczak* (születési nevén Henryk Goldszmit). Korczak hihetetlen empátiával közeledett a gyerekekhez, éles szemmel figyelte meg az apró részleteket is, és rendkívüli képessége volt arra, hogy a gyerekek szemével értelmezze az eseményeket. Az 1907-es michalówkai, ill. az 1908-as willhelmówkai táborban szerzett tapasztalatait (előbbi zsidó, utóbbit keresztény gyermekek számára szervezte a társaság) Moški, Joski i Srule, illetve Józki, Jaški i Franki címmel megjelent gyermektörténeteiben ismerhette meg a lengyel közönség. Ezek a gyermektörténetek azonban a felnőttek számára is érdekesek, mindenekelőtt azoknak, akik maguk is gyermekközösségekkel foglalkoznak. A történetek egyfelől mindennapi eseményekről, játékról, örömről, bánatról, barátságról, konfliktusról szólnak, másrészt azonban szinte kézzelfoghatóan bontakozik ki belőlük a közösségépítés gyakorlata. „...Korczak megtapasztalta, ha bevonja a gyereket a döntésekbe, azok együttműködnek. Grafikonokkal bizonyítja, hogy amikor a közösségi élet szabályait zavaró problémák megbeszélésére (késések, káromkodás, kenyér szét dobálása az erdőben) kis tanácskozásokat hívott össze, utána mérhetően csökkent az ilyen esetek száma. A megbeszélés (a szó) a tetteket segítette. A tábori élet

rendje megkívánta, hogy legyenek felelősök. Ülés döntött ezekben a kérdésekben is, a gyerekek önként jelentkezhettek a különböző felügyelői feladatokra. Tanulmányos, hogy karakterük, jellemük szerint miképpen osztotta be Korczak az önként jelentkezőket a munkákra úgy, hogy a táborélet végéig el legyen látva minden önkiszolgálást igénylő feladat (játékok begyűjtésénél, kézmosásnál, étkezésnél, a hálóban stb.). Itt már az árvaházi munkavégzés rendszerének alapjait látjuk megjelenni. Megegyeznek a munkavégzés idejéről, feltételeiről, a nevelő felszerelést biztosít (seprű, felmosórongy), felkészíti a fiúkat a várható nehézségekre („lesznek, akik a felügyelőket „klozetőr”-nek stb. nevezik”), ügyel a gyakori váltásokra, ellenőrzi munkájukat. Meggyőződése, hogy ezekben a kis munkafeladatokban jobban meg tudja ismerni a nevelő a gyermeket, mint az iskolában. A tábori életben a nevelőnek úgy kell tekintenie a gyermekekre, mint ahogy az állam kell, hogy tekintsen állampolgáira: nyújtson biztonságot, támogassa és védelmezze a jó erőket, védje meg tulajdonukat, játékaikban szervezett társadalmukat. A gyermekeket segítse az életrend megszervezésében és fenntartásában, s ez a szervezettség időt ad a nevelőnek arra, hogy a különös esetekkel (értékes vagy a közsőségre veszélyes gyermekekkel) egyénileg foglalkozzon. Így marad ideje a kivételes helyzetek (betegség, lopás, eltévedés) megoldására is. De sok esetben magukra a gyerekekre kell hagyni az egyszerűbb helyzetek megoldását, hogy maguk intézzék azokat el.” (Makai, 2017: 9-10).

A társadalmi egyenlőtlenségekre kívánt választ adni a 19. század második felében Angliából induló *settlement*⁶ mozgalom, amelynek elkötelezett híve, az orosz Sztanyiszlav Tyeofilovics Sackij számos kezdeti kísérlet után 1911-ben – a kor legismertebb mecénása, Margarita Kirilovna Morozova teljes anyagi támogatásával (ő vásárolta meg a telket a saját birtoka szomszédságában, majd építtette fel a telep épületeit) – Moszkva mellett hozta létre az *Eleven élet* elnevezésű telepet a Marina Roscsa nevű munkáskerület gyermekei számára. A telepen az első évben mintegy ötven 7-16 éves „telepes” töltötte a nyarat, majd ez a szám évente fokozatosan emelkedett mintegy 150-ig. Bár a sikerek láttán Sackij úgy tervezte, hogy a telepen folyamatosan működő iskolát létesít, a történelem közbeszólt. A forradalom után a Közoktatásügyi Népbiztosság munkatársa lett, s a telep a továbbiakban „Első számú oktatásügyi kísérleti állomás” néven műkö-

6 A *settlement* angol eredetű szociálpolitikai irányzat, mely a társadalmi egyenlőtlenségeket a különböző helyzetű társadalmi csoportok helyzetének, életének kölcsönös megismertetésével és megértésével és erre irányuló neveléssel próbálja orvosolni. „Az angol *settlement* mozgalom alapvető gondolata az, hogy a magasabb társadalmi körökhöz tartozó ifjúságot a munkásnegyedben rövidebb-hosszabb időre való letelepedés révén a munkássággal közvetlen kapcsolatba kell hozni. A munkások közé letelepedett ifjúság célja: a munkásság valódi helyzetének megismerése s természetesen, adott esetekben, a rajtuk való segítség, a továbbképzésükről való gondoskodás, a közigazgatás tömegelbánása mellett esetleg veszendőbe menő érdekek védelme s általában a szociális helyzet emelése. A munkássággal való közvetlen kapcsolat révén – úgy remélték – a különböző társadalmi rétegek közötti válaszfalak ledőlnek s az ellentétek, ha nem is küszöböltetnek ki, de legalább enyhülnek. A *settlement* mozgalomban az a megfontolás is fontos szerepet játszott, hogy a *settlement*-munka kapcsán az élettel közvetlen érintkezésbe jutott diákság tanulmányainak befejeztével bármilyen életpályára is lép, az eddiginél fejlettebb szociális lelkiállattal fogja hivatását teljesíteni” – írta alapvető tanulmányában Hilscher Rezső. (Hilscher, 1989: 55).

dött. Utód intézménye, az obnyinszki 1. sz. középiskola ma is működik, és 1961 óta Sackij nevét viseli.

Sackij pedagógiai elképzelései Kerschensteinertől eredeztethetők: az értéktelremtő munka mellett a telepen kiemelt szerepet kapott az önigazgatás és a színvonalas kulturális tevékenység. *„Sackij rögtön felajánlotta a gyerekeknek, hogy maguk döntsenek a saját dolgaikban. Az élet minden fontos kérdésében gyűléseken döntettek, amelyeket naponta tartottak. Az egyik első gyűlésen a gyerekek neveztek el a kolóniát „Eleven élet”-nek. A felnőttekkel együtt a telepeselek elhatározták, hogy életük alapja a munka kell, hogy legyen. Sackij véleménye szerint azonban a gyerekek munkájának a felnőttekétől eltérően kreatív kell, hogy legyen. A munka azonnal elkezdődött. Életkor és érdeklődés szerint csoportokat és brigádokat alakítottak, megválasztották a „főnököket” és a „brigádvezetőket”. Tereprendező brigádok alakultak a 14-16 éves fiúkból, akik Sackijjal és más pedagógusokkal együtt kiszedték a tuskókat, utakat alakítottak ki, befejezték a helyiségeket és más nehéz munkákat végeztek. A fiatalabb gyerekek felásták a földet, kertet alakítottak ki, bogyós gyümölcsöket és almáskertet telepítettek. A lányokat a konyhába, a pékségbe, a mosodába és a lakóhelyiségekbe irányították, a háztartás elrendezése céljából. A pedagógusok arra törekedtek, hogy a gyerekek életét úgy szervezzék meg, hogy a munka révén tanulják meg az önkiszolgálást, tegyenek szert gyakorlatra a közösségi életben, szerezzenek különböző oldalú élettapasztalatokat a környező világgal való kapcsolatban. A társadalmi munkára napi öt órát különítettek el.”* „...a tábor nagy könyvtárral rendelkezett, s az olvasás, önképzés mellett a műkedvelő tevékenység különböző formáit kihasználták; volt zenélés, karének, tánc, előadások, színdarab írás, színjátszás, díszletkészítés, jelmezvarrás, kirándulások, sport, csillagászkodás stb. Sackij a gyermekeket a telep tudatos gazdáivá nevelte. Kézírt lapot is szerkesztettek „A mi életünk” címmel. „Eszményem: kérges tenyér és magasrendű kultúra” – mondta Sackij” (Szabó 2003: 39).

Nem csak jótékonyági egyesületek és mecénások vállalkoztak az éhező, sápadt, beteges munkásgyerekek megsegítésére: az egyre erősödő munkásmozgalom is mozgósította saját erőit. Anton Afritsch osztrák szociáldemokrata újságíró 1908-ban alapította meg Grazban a Gyermekebarát Munkásegyletet (Arbeitsverein Kinderfreunde, röviden: Kindefreunde), amely rövid idő alatt olyan sikeres lett, hogy sorra akadtak követői más országokban, közöttük Magyarországon is, ahol 1917-ben jött létre – osztrák segítséggel – a Magyarországi Munkás Gyermekebarát Egyesület. Az egyesülethez hamarosan csatlakozott a szervezett munkásság jelentős része. A mozgalom tevékenységét, hatását jól illusztrálja az ellenfél felhőrdülése: „1918. tavaszán alakult meg a szociáldemokraták „Magyarországi Munkások Gyermekebarát Egyesülete” ezzel a céllal. Alig két hónapra már 70 ezer korona vagyonnal rendelkezett az egyesület. Fiókokat alakít mindenütt és működésébe bevonni iparkodik a szülőket és tanítótestületeket is. Az elmúlt nyáron állami hozzájárulással 2000

7 <http://iobninsk.ru/bodraya-zhizn/> (Letöltve: 2018.05.28. - a szerző fordítása)

proletárgyermekeket nyaraltatott. A „Magyar Folyam és Tengerhajózási Társaság” által rendelkezésre bocsátott gőzösök ingyenes használatával nagyarányú gyermekkirándulásokat rendezett. Az állatkertbe a főváros jóvoltából ingyen vezette be a gyermekeket. A „Természetbarátok Turista Egyesülete” rendezésével a főváros környékére rövid turistautakat tettek a gyermekekkel. Az őszi és téli folyamán gyermek-mesedélutánokat tart az egyesület, vasárnap délutánonként múzeumokba viszik a gyermekeket. Gyermekkönyvtárt rendeztek be és a „Nőmunkás” című szociáldemokrata lap gyermekmellékleteket ad ki, amelyek a proletárgyermekek szocialista, atheista szellemű táplálékáról gondoskodnak. Az idei nyáron már 10 000 gyermek nyaraltatási akciója van tervbe véve. A szülővel és tanítókkal tartott értekezleteknek pedig az a célja, hogy ezek a nevelési tényezők is a szociáldemokrata világszemlélet alapján neveljék a gyermeket. A maga nemében tehát egy impozáns gyermekmozgalmat kezdeményezett a szociáldemokrácia, mely felőli (sic!) a gyermek testi-lelki életét, az egész kis embert. A szociáldemokrácia tehát a maga érdekében és szája íze szerint: jól csinálja. Nekünk katolikusoknak: még jobban kell csinálnunk! Krisztusé a gyermek!...Sokat tettünk, de még többet kell tennünk... Itt van a mi újabb munkaterünk... itt van legújabb küldetésünk, ez a mi feladatunk: a gyermekmissió! Ha a szociáldemokraták szeretik a gyermekeket és hatalmas szervezetet alakítanak e szeretetnek realizálására, akkor nekünk milliószor jobban, őszintébben és önzetlenebbül kell szeretnünk a gyermekeket és még hatalmasabb szervezetet alkotnunk a gyermekekért!” (Gergely, 1997: 92-93). A cikkben említett 2000 gyerek az Ugron Gábor belügyminiszter által felügyelt, 1917-es akció volt, amelynek keretében falvakban üdültettek fővárosi gyermekeket (Gergely, 1997: 23), míg a cikk megjelenésekor még csak tervezett nagyszabású Károly király adriai gyermeküdültetés kis híján kudarcba fulladt a rossz előkészítés, a szervezők közötti acsarkodások és finansziális gondok miatt (Gergely, 1997; Szabolcsi, 1960). A Gyermekbarátok a Tanácsköztársaság alatt is szervezetek táborokat, ezek száma és kapacitása azonban a rendelkezésre álló szűk időkeret és a forráshiány miatt elenyésző volt.

Az osztrák és a német gyermekbarátok kezdeményezésére a szocialista szellemiségű gyermekszervezetek az 1920-as években nemzetközi szövetséget alakítottak, ebből jött létre 1970-ben a Nemzetközi Súlyom Mozgalom (International Falcon Movement – Socialist Educational International IFM-SEI), amely ma is szervez nemzetközi táborokat (a következőre 2020-ban kerül sor az angol Woodcraft Folk szervezésében a szigetorszáiban.)

Látható, hogy az iparosodásból, városiasodásból adódó szociális és egészségügyi problémákra Európában az amerikai mintától lényegesen eltérő válaszok születtek. (Leszámítva persze a cserkészetet, amely viszont az egészséges – többnyire középosztálybeli fiatalok – szabadidejének szervezésére szolgált.) A lengyel, orosz, osztrák-magyar megoldások után vessünk egy pillantást az – egyébként ezeket megelőző – német kezdeményezésekre. Az elmúlt századfordulón szerte a világon áldozatok millióit szedő tuberkulózis (Magyarországon a 20.

század elején mintegy 70.000 haláleset évente) akkor ismert egyetlen ellenszere a legyengült immunrendszer megerősítését célzó levegőváltás levegő és a napfény volt. Ez indította Adolf Baginsky berlini gyermekorvost, hogy 1881-ben egészségvédelmi céllal kezdeményezze erdei iskolák létesítését. Voltak olyan erdei iskolák is, ahol szociálisan veszélyeztetett gyerekeket tanítottak, ezeket többnyire alapítványok vagy települési közösségek létesítették. Bár a Waldschule (erdei iskola) és a Freiluftschule (szabad levegős iskola) elnevezés néha keveredik, az első Freiluftschulet, amelyet ezen a néven ismer a szakirodalom, *Waldschule für kränkliche Kinder* néven (Erdei iskola beteg gyerekeknek) 1904-ben alapította Charlottenburgban (ma Berlin egyik városrésze) Bernhard Bendix berlini gyermekorvos és Herman Neufahrt berlini iskolai tanácsos. Az iskola 1924-ig működött szezonális formában.

A szabad levegős iskola már a német nyelvterületen kívül is elterjedt (open-air school, *école de plein air*), Angliában 1907-ben, az Egyesült Államokban 1908-ban, Hollandiában 1913-ban nyíltak meg az első szabad levegős iskolák. Bár a népegészségügyi-szociális-környezeti problémákra adott válasz a szabad levegős iskolák esetében is megegyezik a korábban tárgyaltakkal, azok lényeges elemeit nélkülözi, ezért joggal tehető fel a kérdés: táborok ezek egyáltalán? A bevezető tanulmányában (Nagy, 2018) szereplő meghatározásából kiindulva: *a táborozás: többnapos, intenzív (1), otthontól eltérő helyszínen zajló és élményszerzésre alapuló (2), látens pedagógiai (szocializációs, személyiségfejlesztő) célt is tartalmazó szabadidős programszolgáltatás (3).*

Mivel az iskolarendszerű tevékenység (ide értve a Freiluftschulet, Waldschulet, ill. ezek kései utódját, az erdei iskolát is) aligha tekinthető a definíció szerinti szabadidős programnak, hiszen a részvétel nem szabad választáson alapul, hanem beutaló vagy éppen az iskola pedagógiai programjának következménye, továbbá, mivel ezekben az esetekben a tevékenység nem mindig élményszerzésen alapul, megfontolandó, hogy ezeket tábornak vagy inkább üdültetésnek tekinthetjük-e.

Hagyomány és megújulás

Már a „kirajzás” időszakában, a 19-20. század fordulóján megjelennek, és azóta is folyamatosan jelen vannak az alábbi – a körülmények tekintetében alapvetően különböző – tábortípusok:

1. Falusi, vagy falusias jellegű városi, de mindenképpen épített környezetben: ide tartoznak az iskolaszanatóriumok, egészségjavító üdültetések (Freiluftschule, Waldschule – elsősorban német nyelvterületen a 19. század 90-es éveiben), valamint a komplexebb pedagógiai elképzelésekkel induló közép- és kelet-európai kezdeményezések a 20. század első-második évtizedében (Társaság a nyári kolóniákért, valamivel később az Eleven élet, Gyermekbarátok),
2. Sátrakban, nomád környezetben a 20. század első évtizedében, eleinte kizá-

rólág angolszász országokban (Boy Pioneers, Woodcraft Indians, cserkész-táborok),

3. Mozgó táborok (ide értve a Vándordiak Egyesület – a maga korában nem is tábornak nevezett – diákvándorlásait, a regös vándorlásokat, a modern vándortáborokat, ezek között is a kerékpáros és vízi vándortáborokat).

A felsorolás a csökkenő komfortfokozattal párhuzamosan az önkiszolgálás és a táborozóktól elvárt kreativitás növekvő szintjét jelzi.

Az eltelt évszázad társadalmi-technikai változásai következtében nyilván jelentősen transzformálódtak a tábortípusok is. Az első típusban pl. erőteljesen háttérbe szorult az egészségjavító funkció. Másrészt az életmód változásával minden tábortípusban nőtt a komfortfokozat, az anyagi lehetőségek javulásával – többnyire presztízs beruházásként – tábor-városok épültek, bővítve az első kategória kínálatát.

A komfortfokozat általános növekedése – az életmód változásán túl – azal is összefügg, hogy a táboroztatás önálló piaci szegmens lett, és a megrendelők növekvő igényekkel lépnek fel. A megrendelők elsősorban természetesen a szülők, akik egy emberöltővel korábban alkalmasint jóval alacsonyabb komfortfokozatú táborokban is remekül érezték magukat, de gyermekük számára nélkülözhetetlennek tartják a kétágyas szobát és a külön fürdőszobát. Másfelől ugyanezek a szülők gyakran kevésbé igényesek a táborok tartalmi vonatkozásaival szemben.

Már a korai táborok szervezői is felismerték a táborok szocializációs funkcióját. Nem szabad például megfeledkeznünk arról, hogy mind a mai napig (régebben nyilván többen, ma már egyre kevesebben) jutnak el gyermektáborokba olyan gyerekek, akiket ott kell megtanítani elemi higiéniai szabályokra. Ugyancsak fontos szocializációs funkciója van az ügyeleti feladatok ellátásának (pl. az étkezések előtti és utáni tennivalók, vagy a közös helyiségek takarítása), ami megfelelő pedagógiai előkészítést követően nem kényszerű teherként, hanem valóban önkéntes közösségi szolgálatként manifesztálódik, amelynek végzőit talán még a jutalom csokoládénál is jobban motiválja e munka hasznossága és közérdekű volta. Közismert ugyanakkor, hogy az egyre jobb körülményeket biztosító, tábornak nevezett üdülőkből (valójában anti-táborokban) egyre gyakrabban személyzet látja el a takarítási, az étkezések előtti és utáni feladatokat, éppenséggel megfosztva a táborozó gyerekeket a közösség javára végzett munka lehetőségétől és sikerélményétől. Ahogy Bi-Pi írta: *„Nemrégiben egy iskolai mintatábort mutattak nekem, ahol sátorsorok voltak takarosán felferve, tőkéletes vonalban, szép, nagy étkezősátorral és jól elhelyezett konyhákkal. Téglával borított utak, fából épített fürdőhelyiségek és latrinák. Mindezt nagyszerűen megtervezte, és megépítette a vállalkozó. Csak bizonyos összeget le kellett szurkolnia a tisztviselőnek, aki az egészet szervezte, s ezzel minden el volt intézve. Az egész nagyon egyszerű volt és üzletszerű. Egyetlen kifogásom az volt, hogy ez nem tábor. Ponyva*

alatt élni egészen más, mint táborozni. Hogy úgy mondjam, minden számár tud ponyva alatt élni, ahol egy a nyájból, és mindent készen kap; de ezért a pénzért akár otthon is maradhat, hiszen ott is megkaphatja mindezt a jót. Mi, cserkészek jól tudjuk, hogy az az igazi táborozás, ami tetszik a fiúknak, s ami egyben neveli is őket, azaz, ahol maguk készítik elő a táborozást, egészen addig, hogy maguk varrják sátrukat, és megtanulják megfőzni ebédjüket” (Baden-Powell, 1992: 60).

Figyelemre méltó, hogy a táborozás elméleti megalapozásában és gyakorlati kivitelezésében igen gyakran jelennek meg a mindenkori reformpedagógia elemei. A New school természeti környezetbe ágyazódó koncepcióját vélhetjük felfedezni a protocserkész mozgalmakban és magában a cserkészletben is; az önkormányzatiságát, iskola-állam modelljeit számos, már említett tábor esetében (Seton, Korczak, Sackij), a settlement-mozgalom, illetve a munkaiskola markáns elemeit Sackij táborában, az életreform mozgalmat a szabad levegős iskolában⁸. Ez érthető, sőt, magától értetődő. Egyrészt, mivel a táborozás nem illeszkedik olyan merev szervezetbe, mint az iskolarendszerű nevelés-oktatás, lehetőséget nyújt olyan elképzelések kipróbálására, amelyekre a (hagyományos) iskolában nem nyílik lehetőség. Másrészt a táboroztatás bizonyos értelemben – még a támogatott esetekben is – mindig piaci alapú volt: olyan kínálatot kellett nyújtania, hogy arra legyen kereslet. Ehhez viszont folyamatosan szüksége volt az új módszerek adaptálására. Harmadrészt, mivel a táboroztatás mindig is meghaladta az éppen aktuális komfortzónát, a szervezők, lebonyolítók olyanok közül kerültek ki, akik vállalták az ezzel járó viszontagságokat, vagyis elegendően lelkesek és kreatívak voltak: nem csak a sátorban alvást és az éjszakai riadót vállalták, hanem új módszerek kipróbálását is. Ráadásul ezek a táboroztatók nagyon sok esetben önkéntesek voltak, akiknek – legalább a táborban - nem kellett keresniük iskolai, hivatali előjáróik kegyeit, nem függtek tőlük. És végül: a táboroztatóknak nem kellett egy merev struktúra megcsontosodott és szövevényes elvárásainak megfelelni, ezért szabadon szárnyalhattak a képzeletük, alkalmazhattak új módszereket, vagy éppenséggel kipróbálhatták azokat.

A fentiekben a táborozás történetének első negyed századát tekintettük át – ami lényegében egybeesik a 20. század első negyedével – időnként persze óhatatlanul kitekintve a következő évtizedekre. Dicsőséges negyed század volt, emlékezetes táborozásokkal és felejthetetlen egyéniségekkel. De ne merüljünk alá a múlt mélységesen mély kútjába. Látnunk kell, és a fentiek alapján – remélhetőleg – látható is, hogy mindez csak a kezdet volt, a következő évtizedek (immár napjainkat is beleértve) burjánzóan sokszínű (és sokcélú!) táborozásainak megalapozása. A klasszikus táborok mellett egyre nagyobb teret kapnak a különböző, szak-, művészeti-, túlélő és ki tudja, még mifajta más táborok. Na-

⁸ Nem egyértelmű, hogy a Freiluftschule mennyiben kapcsolódik a pedagógiai reformmozgalmakhoz. Depaape és Frank szerint „ez a mozgalom ... a reformoktatás szerves részét képezte. Ludwig ... a reformpedagógián belüli áramlatként jellemzi.” (Depaape-Simon 2003: 718) Elévülhetetlen érdeme ugyanakkor a Freiluftschule mozgalomnak az iskolaépítészeti radikális megújítása. (Lásd erről Heinemann 2015/2016.)

ponta születnek új ötletek és kerülnek forgalomba egyre korszerűbb eszközök. S bár a megapoliszok terjeszkedése megállíthatatlannak tűnik, s egyre kevesebb hely van, ahol felferhetnénk sátrainkat, évről évre gyerekek, fiatalok és idősebbek indulnak táborozni egyre nagyobb számban. S legyenek e táborok bármely kontinensen bármilyen szervezésűek, bizonyos, hogy közös bennük a szabadság (legalább a mindennapok kötöttségeitől) az önkéntesség és fontos motívumként jelenik meg a természet szeretete.

Hivatkozások

- Baden-Powell, Robert Stephenson (1994): *Cserkészlet fiúknak. Kézikönyv a jó állampolgár neveléséhez az erdőjárás révén*. Magyar Cserkészcsapatok Szövetsége, Budapest
- Baden-Powell, Robert Stephenson (1992): *A cserkészvezető: Vezérfonal a cserkész neveléséhez*, Magyar Cserkészcsapatok Szövetsége, Budapest
- Beard, Daniel Carter (1909): *The Boy Pioneers: Sons of Daniel Boone*, Charles Scribner's Sons, New York
- Bíró Ferenc – Szabó Ferenc (2010) (szerk.): *Gábor Ignác: tudós és pedagógus*. Glória - OPKM - Terézvárosi Pedagógiai Szolgáltató Intézet, Budapest
- Csokonai Vitéz Mihály (1864): *Szegény Zsuzsi táborozáskor*. In: Csokonai válogatott munkái / kéziratok s eredeti kiadások alapján Toldy Ferencz által. Heckenast, Pest
- Depaepe, Marc – Simon, Frank (2003): Freiluftschulen: eine historisch-pädagogische Randerscheinung als Reflex sozial-historischer Modernisierungsprozesse? *Zeitschrift für Pädagogik* 5. szám
- Gaál Ibolya (2007): *A közigazgatás feladatkörébe utalt gyermekvédelem Szabolcs és Szatmár vármegyében, 1867-1950*. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Múzeumok Ig., Nyíregyháza
- Gergely Ferenc (1997): *A Gyermekbarát Mozgalom története és válogatott dokumentumai: 1917-1997*. Magyarországi Gyermekbarátok Mozgalma, Budapest
- Heinemann, Charlotte (2015/2016): *Freiluftschule. Dokumentation Masterarbeit. Professur Grundlagen des Entwerfens. Weimar*, https://issuu.com/chportfolio/docs/160524_dokumentation, letöltve: 2018.06.18.
- Hilscher Rezső (1989): A settlement-mozgalom, *Esély*. 1. szám
- Kun Béla, Marschalkó János, Rottenbiller Fülöp (1911) (összeáll.): *A fiatalok támogatására hivatott jótékony célú intézmények Magyarországon*, Wodianer, Budapest
- Magyar nyelv értelmező szótára (1962). Akadémia Kiadó, Budapest

- Makai Éva (2017): *A táborozás pedagógiai metodikájának kezdetei Janusz Korczak műveiben*, in Nagy Ádám (szerk.) *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*, Pallasz Athéné Egyetem – Ifjúságszakmai Együttműködési Tanácskozás, Kecskemét-Budapest
- Nagy Ádám (2018): *A táborozás értelmezési kerete és a táborozáspedagógia mint neveléstudományi diszciplína* In: Nagy Ádám (szerk.) *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*, Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, Ifjúságszakmai Társaság, Kecskemét
- Révész György (2015) (szerk.): *Vándortáborozás. Mozgalompedagógiai füzetek* 9. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest
- Seton, Ernest Thompson (1907): *The Birch-Bark Roll of the Woodcraft Indians*. Doubleday, Page & Company, New York
- Surány Pál (1979): *Úttörők voltak. Az 1941-es Marx Károly Úttörőcsapat története*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest
- Szabó Miklós (2003): *Az orosz nevelés története (988-1917)*, Akadémiai. Kiadó - Pro-Print, Budapest – Csíkszereda <http://mek.oszk.hu/03600/03657>, letöltve 2018.06.19.
- Szabolcsi Miklós: *Egy fejezet József Attila életéből*. In. Irodalomtörténeti közlemények LXIV. évf. 5. szám, 1960. pp. 525-534.

Trencsényi László

Hadiösvények és békepipa – táborozástörténet 1919-től napjainkig

Történelmi összefüggések

Abban konszenzus van a XX. század történetírásában és gyerekkortörténetében is, hogy a különböző indulatokkal az első modern háborúba beleszédült Európára 1918-19 után válság, új kihívások, új kényszerek vártak. Megannyi, a XIX. század végén olykor optimistán megfogalmazott, aktivizáló jövőképek, benne pedagógiai utópiák, reformgondolatok kerültek új helyzetbe. A különbözőképpen fogalmazott „egyen felszabadításának” (a szabad *perszonalizáció* – nevezzük akár „életreformnak”, nemesebb változataiban ennek a társadalom peremre szoruló csoportjai javára is átgondolt) jelszava helyébe a közösségi identitások különböző variációja került. A „*kik vagyunk*” kérdésre megszülettek a nemzeti identitást hangsúlyozó válaszok (a vesztes Németországban, még inkább a trianoni szerződésben a vesztesnek „kijáró” területi átrendezés hang-súlya, felerősödött a társadalom osztályszerkezetének tudatosulása), a „győztes proletariátus” országában a „nagyra hivatott” osztály nevében szerveződött (pontosabban: szerveztetett) újjá az oroszországi társadalom, a szovjethatalmi kísérletekbe belebukó más európai országokban a „bűnös város” elkarhozott ifjúsága helyett keresett új (kifejezetten ifjúsági) tömegbázist a berendezkedő ellenforradalmi hatalom és a vele szemben szót emelő radikális „népi mozgalmak” megannyi szárnya is (Nagy, 1990).¹

Az államok ideológiai talapzatuk biztosítására új erőket kerestek maguknak. Az egészségvédelmi, szociális, karitatív indíttatású kezdeményezések, nem is las-san, átfogalmazódtak elkötelező programokká, az ugyan korábban is a militarizmussal kokettáló romantikus kezdeményezések végképp magukra öltötték az egyenruhát, mely immár nem – mint a korai cserkészletben – játékkatonásdi volt, hanem több-kevesebb tudatossággal (hazánkban kifejezetten) a revízióra készülő újra-felfegyverkezés metodikai bázisa. 1913-ban a híres-nevezetes vági tutajút vezető hajóján is volt zászlórúd, s nyilván felvonták rá a nemzeti zászlót, de a zászlófelvonás, az alaki gyakorlatokkal dúsított parancshirdetés – a sorakozó alatt végighallgatott „pontmagyarázat” ceremóniája – a cserkészletben, nyilván a leventében, sőt az úttörőtáborokban is a táborozási kultúra szerves része,

1 Sík Sándor is „Cserkészpedagógiájában” utal a forradalmak utáni idők kíváncsú konszolidációjának követelményére. A táborozó cserkész ugyanis „látja a becsületes munka gyümölcsét. Ez az, ami a felnőttek társadalmából – különösen a kommunista világ után – hiányzik, s a táborban megtanul....Ott semminek sincs értéke, csak a becsületes munkának (Sík, 1930: 43).

a táborozók „eszmei megdolgozása”, nemzeti- vagy osztályalapú identitásának kialakításának (hatékony vagy kevésbé hatékony) módszere volt, s vált a „táborozási kultúra” alapelemévé.²

A katonásdi-játék felkomolyodó tartalmáról, s ennek részleteiben kidolgozott algoritmusairól, térszervezéséről híven tudósított 1929-ben a magyar cserkészek angliai jamboreen való részvételéről szóló emlékkötet (Kosch, 1929).

Búsan zengő énektől a vidám mókus daláig

A táborozás tartalmi és formai elemeinek nemzeti gyásszal és a nemzeti daccal való feltöltésére további példákat találni. Nézzünk néhány, állításunkat igazoló szemelvényt.

Maga Sík Sándor is sajátosan írja le ezt a változást 1930-ban a *Cserkészpedagógiájában* (Sík, 1930)³ A táborozás fontossága méltatásában ott a „robinzonádra” (az immár kétszeresen ősi etalonra) utalás, de Robinson helytállása a magányos szigeten az „államalkotó magyar őserő” szimbóluma lesz. A „hajótörött magyar” jelképévé válik az egykori, s a korai cserkész-táborozásokban sokszor megidézett Defoe-regényhős. (Sík, 1930: 36) Sík Sándornál megjelenik az első táborozásideológiák óvatos kritikája is. „Nem az itt a fontos, hogy egy sereg fiú 2-3 hétig sátor alatt lakik”. A gondolatmenet utal a nemzet – s szépreményű fiai – elé állított új kihívásra: „A magyar cserkész-tábor Magyarországon akar lenni kicsiben”.⁵

2 E sorok írója valós időben élte meg a „korszakváltást” a két nagyméretű országos úttörőtábor nyitócere-móniáinak különbségében. A mega-táborra épített Zánkán építészetileg a mauzóleum mellvédjére emlékeztető tribünön álldogáló-integető vezetők előtt sorakoztak fel a 70-es évek elején az „altáborok” (nem kevés munkát adva a mentőszolgálatosoknak, akik a tűző napon elájuló gyengébb állóképességű gyerekeket locsolták rendre életre). A „diszszemle” koreográfiáját a csillebérci vezérkar - belátván, hogy méretében a „tölgyek alatt” alapjaiban 1948-ban épült tábor nem versenyképes a „nagy – kis híján a Fekete-tenger melléki Artekkel vetekedő – utóddal”, humanizálta a tábornyitó ceremóniát, új tartalommal ruházva azt. A táborozók nem csupán központi zászlórúdra kúszó zászlót köszöntöttek, hanem a zászlórúd köré létesített köralakú útvonalon egymás mellett – kettős irányból egyszerre indulva – elhaladva lényegében (és tartalmát, mondhatni „rejtett tantervét kifejezendő”) egymást, kortársaik még ismeretlen csoportját üdvözltek a nyakkendő lengetéssel. S a kör közepén álló vezetők maguk is integetők: ők köszöntik a kettős körbe vonuló gyerekcsoportokat. De erről később.

3 Oldalszámra való hivatkozásunk a Magyar Cserkészszövetség 1993-as, legújabb kiadását idézi.

4 Sík kritikájában az angol és amerikai cserkész-táborok kultúrájának gyengéd elutasítása ezúttal is megjelenik. „Az angol tábor nyaralótelep, ahol mindenkinek önmagáért kell megállnia a helyét – kiemelés tőlem. T.L. -, az amerikai tábor „nyaralás” (Sík 1993: 32).

5 Óhatatlan az egybevetés az 1946-47-ben terveződő csillebérci Úttörő Köztársaság képével. Nem csupán a sátraikban elhelyezkedő vármegyék technikai elhelyezése utalt a haza játszi rekonstrukciójára, de a köztársasági játék – a reformpedagógiai iskola-köztársaságainak, nyilván Sztéhló Gábor közeli, hárshegyi Gaudiopoliszának egy változata volt (ameddig lehetett), hanem a „népi demokrácia” társadalmi utópiája rövid időszakának pedagógiai érvényesítése volt egyben (mondhatni: „Magyarország kicsiben”). (Március 15. őrslészünk, 1948). Az meg már végképp - igazolhatóan - „tudat alatti utánérzés” volt, hogy 1978-ban, a II. Országos Népművészeti Úttörőtábornak a századvégi neofolklorizmus (a „nomád nemzedék”) akkor fiatal aktivistáival kialakított keretjátéka az „ország tájainak” megörökítése volt, az augusztus 20-iki, a tábor munkáját összefoglaló ünnepség a sportpályán egyenesen az ország földrajzi kontúrjait megrajzoló „határjárás”-adap-táció volt (Papp-Trencsényi, 1982). De – jelen sorok szerzőjének váratlan szembesülése e tanulmányhoz kap-

Sík már 1926-ban e gondolatokat fontolgatta. Az un. „Megyeri hitvallásban”, mely a cserkészettörténetben jelentős eseményként számon tartott megyeri táborozás emlékét idézi, a „magyarságtudat szikrájával megérintett” szívekhez szól. Vagy, ahogy a kortárs-tudósító írta: „Mintegy ezer sátrat állítottak fel kb. 8000 fiú részvételével. Ők képviselték kismagyarországot. Hiszen minden mozzanat egy nagy trianoni sóhajként járta be az ország hegyeit, völgyeit és magához ölelte a határon túli testvéreket. A már-már reményt veszített magyarság lelkébe öntött vigaszt és hitet a megyeri tábor...” A helytörténetíró egykori cserkészvezető-pedagógus, a mezőtúri cserkészettörténet kései krónikása ehhez Barlay Ö. Szabolcs lelkész 1990-es emlékezéseit idézi „*Erőt merít a völgyben itt-ott pislákoló szentjánosbogárnyi fényéből és a zászlótartó domb vén homokjába vágva szeges sarkát, megkapaszkodik. Oly erővel, hogy a vezérdomb fölsajog belé. Ajka most 8000 fiú vallomását énekli, a megyeri hitvallását, mely azóta is ördögűző minden magyar cserkészvezető számára...*” (Tóthné, 2000: 97).

Tetten érhető a szembeállítás a kezdetekkel - Sík Sándornak, az 1926-os megyeri Nagytábor elnökének tulajdonítva: „*A cserkészet nagy alapítója mondta a párizsi kongresszuson, hogy a cserkészet elsősorban nem filozófia a nagyok számára, hanem játék a gyerekek számára. Csakugyan a nagy nyugati nemzetek fiai, ha cserkész táborba indulnak, indiántollakat tesznek magukra és sátoruk játéktól hangos reggeltől estig... De {kiemelés tőlem – T.L.} ezekről a fiúkról, akik ma itt felvonultak, a világ főcserkészeinek képviselője megállapította, hogy amit nálunk lát, az több mint fegyelem. Valami fojtott dacos öntudatot lát abban. ...Igen, a magyar fiúk cserkésze sokkal több, mint játék, Ez több, mint annak a gyermeknek fegyelme, aki lábujjhegyen lép, mert édesanyja betegen fekszik. Ez a dacos öntudat magyar érzésből fakad azok részére, akik tudják, hogy nagy és súlyos feladat vár rájuk, de készek nekivágni magyarosan. A magyar cserkész többet kíván magától, mint a világ bármely más cserkésze. Sokat mond nekünk a sok ezernyi cserkésznek némán tüntető felvonulása az irredenta szobrok előtt. A négy elszakított ország-részt jelképező szobor előtt egyetlen szó nélkül, de keménnyel dobbantva léptek el az árvalányhajás magyar fiúk*” (Tóthné, 2000: 100).

Ezt a hangulatot idézi a cserkészlányok dala is ugyanebből az időből:

*„Cserkészlány táborra ráborul az este
Édes békeesség száll a bús szívekbe
A tábortűz fénye mellett búsán zeng az ének
Jó istenünk, szebb jövődöt adj e bús nemzetnek”*

(Tóthné, 1999: 115).⁶

csolódó kutatás során – még az a Sík-mondat is visszacseng, mely szerint (Sík 1993: 36) „a táborban éljék végig a magyar történelmet”. A Csillebércen, majd Zánkán, sőt másutt is úttörőtábori keretek közt megvalósult megannyi „honfoglalás-tábor”, „államalapítás-tábor” akaratlanul is ezt az imperatívszt idézte – immár a (múzeumi) játszóházak korszerű módszertani tapasztalataival ékesítve. (Vö.: Tóth – Nemes – Gabrieli, 1992.)

6 Tartozunk az igazságnak annyival, hogy más, szintén jelentős cserkészférfiú, sőt az egyes számú táborozási szakember könyvében (Sztrilich, 1929) nyomokban is alig kimutatható a „nemzeti küldetés” parancsa. Mindössze annyi a kötet vége felé, a 161. oldalon egyébként a tábortűzről szólván, hogy „a magyar cserkészfiú

A tábori kultúrának alapvetően politika- és hatalomfüggetlen „osztálykarcosságának” másik jele az ún. „akadályverseny” metodikájának változása. Nyugati országokban ma is Kincskeresésnek nevezik azt a kirándulás-fajtát ahol különböző állomásokon különböző próbatételek mentén szerezhető útbaigazítások nyomán lehet eljutni a kívánt célig, (Trencsényi, 1987) meglegelni a kincset.⁷ Nos, e kedves program fokról-fokra megtelik katonai tartalommal, politikai üzenetekkel. A politikai változások után keletkezett forrásunk, a „Vidám úttörőnyár” c. kötet ugyan a hagyományos feladatsort emlegeti: *tájékozódás, csomózás, tűzrakás* (Béni et al, 1953). Az 1948-as I. Úttörő Próbakönyv akadályverseny-leírása is kedves, a természetes akadályok leküzdésének leírásával kezdődik.⁸ Ám a játék végére kibontakozó számháborúról kiderül, hogy a „szabotőrök” és az „erődményt felszabadító” úttörők közt folyt a csata.⁹ A feladatok rendre felöltik a honvédseregben űzött ún. járőrverseny karakterét (célbalövés,

soha nem felejtheti, hogy a mi tábortüzeinkben a Lángtündér mesél magyar meséket a csonka haza fiainak.” (Az is igazolható, hogy e könyv sokáig nem állt tilalom alatt a háború után sem, olyannyira, hogy a 24. oldalon szereplő, jól megrakott hátizsák grafikája egy az egyben ugyanaz a rajz, mint a ’48-as Úttörő tábori zsebkönyv hátizsákja.) A cserkész-genezis valláserkölcsei tartalmának békés-humánus kifejtése. A „táborozási könyv” is felveti – táborozó kamasz olvasóknak – a táborozásdefiniáció ismert dilemmáit a kötet 7. oldalán. Nyaralás lenne? (Nincs egyéb dolguk, mint hogy jól érezzék magukat? Vagy valami vadélet volna? Családi szervezet? Egyik sem, hiszen a táborozó cserkész együtt-egyben valósítja meg mindezt. „A teremtés világa” – fogja keretbe a funkciókat! Természetes élet, a cserkészek államalkotása... (S itt nincs szó a megsebzett nemzet államáról!) „A mi világunk, a fiúk világa, a kemény fiúk világa – folytatódik a vonzó meghatározás. A cserkészszámok be teljesülése a tábor ezek szerint. „Nem egészségügyi intézmény, ahol meghizlalják a Pubikát, vagy rendbe hozák tüdőcsúcsait, de nem is fegyvelmezési hadgyakorlat” Az 56. oldalon: „a táborozás nem gyereknaraltatás, hanem küzdelem”. (De szó sincsen politikai ellenségről!) A legigazibb fiúélet, más, mint a megszokott otthoni – olvassuk a 19. oldalon. Winnetou, Maugli és Lurkó – a minták. „Jobb emberré lesz a cserkészfiú a romantika országában, a lilimótáborban” – olvashatjuk az erkölcsi nevelés igaz krédóját a 20. oldalon. A táborba készülés feltételei közt a következőket jeleníti meg Sztrilich: „felszerelés, képzettség, test, lélek”. Ez utóbbin isten segítségét, a keresztény fegyelmet, felebaráti szeretetet, a békétűrést, a szerénységet, a kitartó, tanulékony alkalmazkodás képességét és elszánását jelenti. Modern pedagógusra vall, hogy a táborozó cserkészről „egyéni célt” vár el – ez a próbázás pedagógiai mögöttese. S a másik emberhez fűződő viszony? Példás erkölcsi tanítás, a „rég” cserkészerejnyek, a cserkészlet eredeti szociális normái olvashatók a 140-142. oldalon: „megkeresem benne az embert, a jót, az érdekeset mit kaphatok, mit adhatok neki – ezt jelenti: cserkészszemmel nézni a másik embert!” Persze a természeti idill – „isten teremtette világban, a természet szentélyében jár a táborozó cserkész”, az igényli a méltó magatartást. A kötet végén (172-173.o.) jelenik meg az a társadalomkritika, mely a világcserkészet genezisében volt található: „messze marad itt a lármás város, a frivol fiúk, vallástalan könyvek újságok, istent káromló emberek ... a táborozó cserkész isten művei között jár”.

7 E módszercsalád azóta is átment metamorfózisokon. Ráismerni a „tájékozódási futóversenyek” szabályrendszerére, vagy az újabban okostelefonnal követhető útvonalon elérendő „geoládát”, az 1979-ben kiadott úttörőszövetségi Játéksarok című kötet tükrözi e műfajnak demilitarizálódását, de ötvözését a drámapedagógiával is (Trencsényi, 1979).

8 Lám még az úttörőnyakkendő sincs későbbi „szakralizált” - a „vörös zászló megszentelt darabja” állapotában: a feladatok teljesítéséhez eszközként – pl. hordágykészítésre, sebesültekötözésre stb. használható erős szövésű textil jelent. A mozgalmotörténet apokrif leírásai arról a mesterséges püdesztálról döntenek le az „úttörőnyakkendő szentségét”, jól követhető a folyamat, hogy az idővel megvetett „kulturálmadzag” elnevezést veszi fel a gyermekfolklórban.

9 E sorok írója a 60-as évek legelején az ifiképző táborban tanulta meg azt a szabályt, hogy akadályversenyen nem való megszemélyesíteni az egymásnak feszülő ellenfeleket történelmi vagy politikai szimbólumokkal. Ebben nem csupán az az aggodalom játszott szerepet, hogy mi lesz, ha véletlenül az „ellenség” győz, de az az empátia is, mely féltette az identitászavaroktól a történelmileg elitelendő szerepbe kényszerített játékosokat. Megjegyzem simán két különböző. Mátrában nyaraló csapat (a regényben úttörő, de a szerző elbeszélései alapján cserkészcsapattól van rejtjelezve) egy hétig tartó ágasvári csatájáról esik szó.

falmászás, szögesdrót alatti átkúszás stb.). Az 1979-ben közreadott kiadvány feladatai összefoglalják ezt a hagyományt: alakiség, egyenruhaszemle, mozgalmomtörténeti, történeti kérdések, lövészet, tereptan, honvédségről szóló ismeretek, közhasznú ismeretek (elsősegély, közlekedés, tűzmelegelőzés), számháború stratégiai, egységmozgatósi feladatai. (Bozóky – Nagy, 1979).

Egyébként váratlan „antitábori” nyitánnyal indul a fordulat évében az úttörőmozgalom.¹⁰ Az Úttörő Kiskönyvtár tábori füzetében – tehát a táborozó gyerekekhez szólóan – hangsúlyozza azt a (méltányos) törekvést, hogy minden magyar gyermek számára elérhetővé legyen az életkörülmények bizonyos időre való megváltoztatását „testi-lelki felüdülést” jelentő táborozás.¹¹ Ám meglepő fordulattal nem a „komfortzóna” elhagyását tekinti a táborozás lényegének, hanem éppenséggel egy új komfortzónában való otthonos berendezkedést. *„Arra kell törekednünk, hogy az úttörőtáborok hatalmas üdülőtelepekké épüljenek ki.....”* (Galántai-Horváth, 1948). Ebben az utópikus ígértetben természetesen előtérbe kerül az egészségmegőrzés, a helyes táplálkozás és a tisztaság biztosításának feladatrendszere.¹² Alapkérdésünkre visszatérve viszont bősséggel találunk – a komfortos „üdülőtelepekhez” illő módszertannal verbális – mondhatni iskolás - eszközökkel közvetített „nevelési”, ideológiai „*megdolgozási*” feladatokat. *„Elsősorban foglalkozunk úttörő eszményképeink élettörténetével, beszéljessünk {kiemelés tőlem – a szerző} azokról az emberekről, kik tudásukkal, fegyverükkel vagy munkájukkal szolgálták az emberiség fejlődését és haladását.”*¹³ Kik kerültek a tábori beszélgetések „alaptantervébe”? Dózsa, Kossuth, Táncsics, Petőfi, Ságvári, Schönherz, Rózsa, Bajcsy-Zsilinszky, Micsurin, Pasteur, Semmelweis, a 48-as szabadságharc és az 1940-44-es partizánharcok (sic!). A nevelés eszközékként

10 Ez a „fordulat”, mint más írásaimban bőven kifejtettem alapvetően a szűrkítés, az iskola szolgálóleányává válásban jelentkezett a korábban friss mozgalmi világhoz képest.

11 Az elképzelés mögött nyilván a „kastélyprogram” áll. Később ezen objektumok váltak a szakszervezeti gyermeküdültetés színtereivé, ahol tartalmilag az úttörőszövetség előírásai érvényesültek. Némileg tán szigorúbban. Jellegetes, hogy a gyereküdülőben alkalmazott nevelő számára kötelező – leírt – feladat volt a szeretetteljes, büntetéskerülő nevelői magatartás mellett a gyerekek levelezésének „segítése” (egyben átoltatása – értsd cenzúrája) (Bábosik, 1972: 18., 24.). „Ellenőriznie és segítenie kell a csoportjába tartozó gyerekek kötelező levélírást, Nevelőmunkáját szocialista szellemben köteles végezni.”

E helyszínek kapacitása a '72-es adatok alapján (Bábosik, 1972: 35): Parádfürdő 170, Parádsasvár 145, Tóalmás 120, Vajta 161, Ormándpuszta 120, Kőszeg 185, Mikosdpuszt 100, Röjtökmuzsaj 115. (Az adatok egy turnus kapacitását jelzik, hónapos bentlakásban ez kb. 10 turnust jelentett.)

12 (Ez utóbbi elvárások a SZOT gyermeknyaraltatási programjában csaknem mindvégig megmaradtak. (Bábosik 1972). Felidéződtek Zánka, a Balatoni Úttörőváros alapító ideológiájában is (P. Miklós, 2005). Idetartozó adatunk az is, hogy – a mozgalmomtörténet önideológiájában az 1956 tavaszára jellemző megújulási törekvések bizonyítékaként – 1956 nyarán újra van sátor-tábor! A szövetség jubileumára Aszfőfőn állítják fel a megalakulás ünnepére emlékeztető sátrakat (Nádházi, 1999).

13 A „beszélgetés” mondhatni herbartianus módszerét majd 1969-ben teszi óvatos bírálat tárgyává a táborozásról szóló országos konferencián – kétsége nem vonja a tartalom helyességét – Doró Gábor, a cserkészvezetőből lett hiteles úttörővezető. (Sine autor, 1969a: 148) De 1969-ben is megmarad – igaz a kritizált „robinzonád” szintén elutasítandó ellenpólusként az „üdülőtelep” toposza a főtitkári referátumban. Az Úttörőszövetség főtitkára (aki egyébként felvilágosult és innovatív férfiú volt általában) sem győzi hangsúlyozni a pedagógusoknak szánt folyóiratban, hogy „az úttörőtábor nem vademberek tanyája, de nem is üdülőtelep”. A „közösségi embertípus” fejlesztéséhez való hozzájárulás a tábor feladata.

esik szó a táborhelyen végezhető „akciómunkákról” is. A tábori kultúrmunkáról szóló előírások viszont érzékelhetően a regőscserkészek, ill. egyenesen a Levente-együttes egykori vezetője, a nagyhatású Muharay Elemér befolyását tükrözik: népmese, ballada néptánc, bábjáték. A dalanyagban az újonnan tanulandó – s az ifjúságnak szóló daloskönyvekben a népdalok kottáit előzve az ekkortájt nagy hangsúllyal szereplő mozgalmi dalok, jobbára szovjet szerzőktől szerepelnek. (*Szép gyermekem jöjj ki a rétre*, sőt a *Sztálin-kantáta* is – partizánindulónak nevezve a kötetben.)

S a példakép? A „nagy” szovjet pionírszervezet? A 40-es évek végén kiadott reprezentatív szovjet Vezetők Könyve (Kniga Vozsatogo), (Voronkov et al, 1947), melyre épített hasonló című magyar nyelvű kiadás is megjelent, önálló fejezetet szánt az „Úttörőnyárnak”, s ebben a táborozásnak. E fejezet szembeszökően érteően és tapasztaltan tárgyalja a táborelőkészület, lebonyolítás, zárás szellemi és tárgyi kérdéseit, ötletgazdagon, korrekten hangsúlyozva az életkori sajátosságokat és az öntevékenységek normáit. Még az obligát Molotov-idézet is az előbbi két vonást nevezi meg a kommunista nevelés lényegének. A politikai tartalom a *zászlórúd állításának és dekorációjának* kitüntetett, részletező leírásában mutatkozik meg, továbbá abban, hogy a – vélhetően – városokból érkező pionírgyerekek lépjenek kapcsolatra a falusi „bennszülött gyerekekkel”, vonják be őket a hadijátékba, szervezzék be őket a pionírmozgalomba. A „*Politikai munka*” alfejezetben a rövid, de hatásos megemlékezésekről, előadásokról szól – szervezésében a cserkészet „pontmagyarázat” elemére emlékeztetve.¹⁴

1953-ra enyhülés mutatkozik hazánkban. A *Vidám úttörőnyár* című kötetből szembetűnő, hogy a táborozást a városi gyerekek foglalkoztatási formájának tekintik, falun a helyben maradó gyerekek nyári tevékenységének biztosítása a cél, előtérbe kerül a játék ezekben az ajánlatokban (Béni et al, 1953: 17). A szöveg bonyolultsága híven tükrözi azt a belső (?) küzdelmet, amely a józan pedagógusi gyakorlat, tapasztalat és a politikai elvárások dogmatizmusa közt zajlik. „*A nyári tábor az öröm otthona. De még ennél is több, új erkölcsi*

14 Nota bene a „Lenini Pionírszövetség” alapításának 50. évfordulójára 1974-ben kiadott reprezentatív dokumentumgyűjteményben több mint negyven újra közölt alapidokumentumban mindössze 2 alkalommal esik szó táborozásról. (Pontosabban 1945 nyarán egy rendelet a felszabadított és helyreállított Artek-i tábor újranyitásáról szól, hogy a beutalt pionírok a háborúban sokat szenvedett vöröskatonák gyerekeiből, árvái közül kerüljenek ki. (Fedulova, 1974: 87) 1970-ben arról esik szó a Komszomol központi bizottsága irodájának direktívájában, hogy minél több komszomolista vegyen részt a pionírtáborok vezető munkájában, a gyerekek „mindenoldalú fejlesztése és erkölcsi tulajdonságaik gyarapítása” érdekében. (Fedulova, 1974: 176-177.) E táborok célja is megfogalmazódik: pihenés, rekreáció, szélesedő kitekintés a világra, szervezői készségek fejlesztése, technikai, sportbéli, turisztikai és elsősegélynyújtó (szó szerint „voennij szanitarnij, hadi-gyógyító”). A sajátos „jugoszláv út”, ezúttal a politikai tartalom és a tábori helytállás elváló dualizmusa mutatkozott a Felderítők (az itteni elit-gyerekmozgalom) követelményrendszerében. A 3. próba normái közt önálló, első pontba tartoznak a kommunista rendszerhez, öngazdátáshoz, partizántörténelemhez tartozó tudások, míg a 3. helyen elkülönülten szerepel:

- Tudjon táborhelyet kiválasztani, a táborterv rajzát elkészíteni, és tudja irányítani a tábori objektumok – konyha, ebédlő, árboc, kapu, kerítés, tábortűzhely, szertár, kisebb híd, latrina stb. – építését.
- Ki kell számolnia egy őrs részére egy heti táborozáshoz szükséges élelem mennyiségét
- Ismerje a táborozáshoz szükséges élelem beszerzésének, szállításának és kezelésének módját
- Legalább 30 napot kell eltöltenie táborozáson” (Palusek, 1963).

tulajdonságok kifejlesztésének, a gyermeki jellem megacélozásának eszköze” (Béni et al, 1953: 30)... „A vezető legfontosabb feladata a pajtások politikai nevelése. A gyerekek szórakoztatása nem lehet öncélú”. S „jönnek” a beszélgetések, gyűlések. „A gyermekek nevelésének középpontjába a hazafias nevelést helyezzük. A hazafias nevelés során meg kell ismertetnünk a legjobb magyar hazafiak – a kommunisták (sic!) harcait.” Előírásként fogalmazódik meg a 41. oldalon, hogy hetenként egy alkalommal – lehetőleg a délelőtti órákban – kerüljön sorra „Pajtás-félóra”. Felolvasás tehát. Fontosnak tartják a szerzők a tábori könyvtár szerepét. A három ajánlott mű: Vologya utcája, Pavlik Morozov és a Pál utcai fiúk.¹⁵ Ugyanakkor módszertanilag szépen elképzelt ceremóniát javasolnak a szerzők (39. oldalon) a tábori kirándulás során útba eső szovjet emlékműnél. A táborvezető vörös nyakkendőjét levéve vonja fel zászlóként a felállított rúdra, majd az ünnepség végén vonják le ezt a jelképet. A „romantika” mindazonáltal gyakori fogalma a kötetnek. „Az úttörőmunka csak akkor éri el célját, ha kielégíti a gyereklélek egyik legfontosabb szükségletét, a romantikát.” (Béni et al, 1953: 52). A hősök helyébe képzelettel magát a gyerek, folytatja a szerző. S kik az ajánlott példaképek? Puskás Ferenc, Kocsis Ferenc, Rákóczi Ferenc és az őseMBER.

Az egyenruha-formaruha problematikája a 60-as évek végén is felvetődik. Az úttörőnyárról szóló III. Országos Úttörővezetői Konferencia 1969-ben a tézisei közt nyomatékkal tette szavá, hogy a „táborok vezetői nem fordítanak elegendő figyelmet az úttörő egyenruházati szabályokra. Előfordul, hogy nem követelik meg a táborban az úttörő-egyenruha viselését, elnézőek a vezetők és résztvevők hiányos felszerelésével szemben... Nagyobb gondot kell fordítani az alaki szabályokra is” (sine autor, 1969a/36).

Dezideologizálás? Az antropológiai táborozásfelfogás (újja)születése

Az már az idők változására utal, hogy közvetlenül a fenti tézis után arra panaszkodtak az úttörővezetők, hogy ennek nincsenek még kialakult módszerei. (1969a: 36).¹⁶

De ne vágjunk a dolgok elébe.

15 Megjegyzem, hogy mindhárom regény hőse halállal fejezi be történetét. Az „öröm táborában” meglehetősen bizarr.

16 Töredék – összehasonlításra lehetőséget alig adó - adatainkkal számot kell adni néhány fontos mennyiségi mutatóról.

P. Miklós Tamás a cserkész táborok létszámadatait közli (P. Miklós, 2003). Megtudni, hogy az igazolt cserkészeknek minden évben csaknem fele táborozott. Ez 1923-ban közel 6000 cserkész, 1943-ban több mint 20 000. (A két évtized közti ingadozás elemzése meghaladja ezen írás feladatait.)

A szakszervezeti gyermeküdültetésben 1950-es évek elején 17 000 gyerek üdült évente 1970-ben 65 000 (Bábosik, 1972). Az 1969-es konferencián az úttörőszövetség főtítkára igen elégedetlen. Szóváteszi: a korosztály alig harmada (kb. 150 000 fő) vesz részt úttörőtáborozáson, s hogy a korábbi fejlődést követően négy-öt éve stagnál a létszám. Tíz évre rá az Úttörőszövetség így számol el a táborozás adataival soronlévő Országos Konferenciáján:

Az ifjúság megítélésében végbement – a '68-as diáklázadásokhoz köthető – különböző ihletésű, de a korszakváltozás lényegét illetően hasonló elemzések arról szólnak, hogy a hatalom oldaláról kríziskezeléssel, reedukációval, vagy éppen séggel reformmal, integrációval akarták megoldani a kérdést. Abban csaknem egyetértés alakult ki, hogy a reális „kimenet” mégiscsak a dezideologizálás. Lásd erről a korszak nagy filmjeit, a Herskó János rendezte *Szevasz Verát* és a Gazdag Gyula rendezte *Sípoló macskakőt*. A két film közt alig van 5 esztendő, de ezek igen fontos évek voltak az ifjúsági élet számára 1967 és 71 közt.¹⁷

Év	Táborozó csapatok száma	%	Táborozó kisdobosok száma	%	Táborozó úttörők száma	%	Összesen	%
1975	2921	80	25000	6,3	105000	20,0	130000	14,8
1976	3269	93	31000	8,0	114400	21,0	145000	15,9
1977	3284	93	41000	9,0	166000	30,0	207000	20,0
1978	3297	95	46000	11,0	180000	32,0	226000	24,0

Év	Részt vevő csapatok száma	Részt vevő úttörők száma
1975	151	4792
1976	257	7988
1977	510	10607
1978	513	13418

Az úttörő vándortáborozások adatai 1975-1978.

(forrás: *Adatok és tények – az Úttörővezetők VII. Országos Konferenciája*)

1976 és 80 közt a Zánkán szaktáborozó úttörők (iskolások) száma 800-ról 1000-re nőtt (ez a szám nem tartalmazza a gyerekvezetők őrvezetők és jutalomtáborozók számát – ez évente kb. 5000.) Csillebércen ez évente kb. 3000. A megyei őrvezetőképző táborokban a hetvenes évek végéről közöl adatot a Kronológia s 5-6000 táborozóról tud (Nádházi, 2000).

Mindehhez az infrastruktúra folyamatos fejlődése is szükséges volt. A civilizációs átalakulások, nagyüzemi mezőgazdaság körülményei közepette a szabad erdei táborozásnak lassan bealkonyult, sorra létesültek a megyei, járási táborok. 1969-ben többéves felújítás – bővítés és komfortfokozat javítása – várt Csillebércre, s megkezdődött a reprezentatív zánkai „álomváros” építése (P. Miklós, 2005). Nehezteltek is a megyék, járások, hogy a központi beruházások az ő fejlesztési terveik elől szívták el a fejlesztési forrásokat. Ugyanerről az időről fontos adalékunk, hogy a Gáspár László nevéhez fűződő szentlőrinci iskolakísérlet során az iskolások „szocialista piacgazdasági” viszonyok közt végzett termelőmunkájának a tanulói önkormányzat megszavazta arányú bevételeiből épült fel az iskola orfűi tábora, melyre a változások nyomán először az Önkormányzat, majd az Állam vetett szemet (Kocsis, 2002). Fontos említeni azt a nagyszabású, valóságos társadalmi összefogással kialakított bázishely-hálózatot, mely többszázas nagyságrendű – a teljes kihasználtsággal működő, s 1978-tól gyarapodó vándortábori infrastruktúra jelent. Itt tesszük szóvá, hogy a 30 feletti vándortábor útvonal „tematikái” közt immár csak 4 „munkásmozgalmi” - „Nógrádi Partizánok”, „Vöröskő”/„Ságvári”, „Budapesti KIMSZ-esek”, jobbra természetismereti, honismereti lehetőségeket kínáltak az útvonalak (Révész, 2015). 1978-ban még egyszer regionális tábori beruházásokra gyürkőznek a megyék. A vándortáborozások és a sátorozások elkötelezett híve, a cserkészvezetőből lett úttörővezető, Derzsi Ottó rezignált, vádirattal felérő visszaemlékezéseiben ezzel – s a mozgalom bürokratizálódásával – magyarázta a „harmadik” központi úttörőtábor – a sátorozós Pusztamarót – létesítésének kudarcát (Derzsi, 2015).

17 S ha már korfetesítésre felhasználjuk a nagy filmes korszak alkotásait, akkor kihagyhatatlan a Dárday István - Szalai Gyöngyi alkotópáros valóságidéző filmje, a Jutalomutazás. A film annak a folyamatnak megrendítő ábrázolása – egy angliai jutalomtáborozás, a „casting” és az előkészítő táborozás történetével -, hogy a szociális

A visszafordíthatatlan dezideologizálódási folyamatban jelképes évszám 1972. Ez az olvasótáborok mozgalmának kezdeti éve, s ebben az évben alakul a Fialatok Népművészeti Stúdiója – s e csoport is jellegzetesen táborozásokban gondolkodik. Eleinte önmagukat identifikáló táborokat szerveznek pl. Tokajban, majd „kirajzanak” a gyerekvilág terepére, így jutottak el Csillebércre, az úttörőtáborba is 1976-ban. (Gazdag irodalmához ld.: Trencsényi, 2006; Bánlaky et al, 1978; 1979; Kamarás, 1977; 1984; 2003; Papp – Trencsényi, 1982; Bodor, 1981; Hosszú, 1982). Mindkét alakulat mögött – támogatólag és „ellenőrzésileg” – ott az ifjúsági szövetség, a KISZ is, ugyanakkor vitathatatlanul alternatív formák és tartalmak színhelyévé válnak táboraik is – mentesek a közvetlen ideologizálástól, az emberi élet, a társadalom mélyebb összefüggéseit keresik fiatal értelmiségiek itt is, ott is a táborozó kamaszokkal, előbbiben egyenesen szakmunkástanulókkal. Az olvasótábori mozgalom önideológiájában nem csupán, bár nem jelentéktelen mértékben pedagógiai, de valóságos társadalomkritikus alternatíva ölt testet, ugyan a kezdeményező, akkor fiatal értelmiségiek (írók, könyvtárosok, népművelők) útja ekkor még nem szálazódott szét az előrehaladó politikai differenciálódásban. A KISZ és a Hazafias Népfront együtt áll bátorítóan az elsősorban szakmunkástanulók táboraiban megjelenő innováció mögött (Kamarás 2003).¹⁸

Az úttörőszövetség szervezte táborok körében immár szinte csak a partnerszerződések nyomán szerveződött nemzetközi Béke és Barátság táborok voltak közvetlen „politikai” (úgymond mozgalmi) tartalmúak és formaságokkal dúszítottak. Fokról-fokra átvették a helyüket a korábban fenntartásokkal fogadott *szaktáborok* (szaktárgyi versenyek döntői, módszertanilag egyre inkább kooperatív projektfeladatok köré szerveződve), illetve a *művészeti táborok*. 1976 Csillebérce, az alternatív életformának a nyugati folyamatokkal analógiákat vállaló un. „nomád nemzedék”, a Fialat Népművészek Stúdiója aktivistái segítségével létrejött Népművészeti szaktábor volt az új korszak szimbóluma (Papp – Trencsényi, 1982)¹⁹. Ezt újabb és újabb – metodikailag is megannyi innovációt

funkciót (tehetségkutatás a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok körében) miképp teszi zárójelbe az a bonyolult társadalmi folyamat, mely a kései Kádár-kor furcsa polgárosodását jellemezte. Az utazásra kiszemelt Balogh Tibi, a tévesparasztkot gyereke végül kimarad az utazásból, s a kisvárosi középosztály alig-tehetséges reprezentánsa „ugrik be” helyette.

18 Az évről évre gyarapodó visszaemlékezésekben egyre erőteljesebb a hivatkozás Karácsony Sándor pedagógiájára. 1978-ban együtt jegyzi a két patrónus az első tapasztalatokat összefoglaló módszertani kiadványt, az Olvasótábori kis traktát. Szerkesztőként Bánlaky Pál, Svéd Pál, Budai János jegyezték.

19 Új – vagy éppen hagyományörző – szemléletmódban újraindul az „indiánosdi” is. E kitérőben tekintsük át az „indiánosdi”-motívumok történetét. Ez a kulturális hagyomány a „genezisben” – jól tudjuk, jelen volt. A magyar cserkészlet elfogadta, alkalmazta az indiánosdit. Az úttörőmozgalom számára „vörös posztó” volt az „amerikai import”. Érdekes kísérlet zajlott 1957 és 1962 közt. Fehér Szarvas (alias Borvendég Deszkáss Sándor) visszatért. 1940-ben megjelent regénye nyomán az 1956. őszi krízis után az Őrszem-mozgalom névvel próbálkozó, a politikai rendszerrel elvileg nem, de a bürokratizálódó gyermekmozgalommal szembe forduló „romantika-párti” vezetői csoport kiharcolta magának a Táborút nevű, mozgalmi aktivistákhoz forduló gyerekklapot. A romantikus titkos vezérkarba, „Kapitányok Klubjába” behívta az idősebb „Indiánt”, akit aztán 5 év múlva goromba politikai elutasítással állítottak félre (Gergely, 2011; Kovács, 2018; Cselkó – Kovács – Sellyei, 2016). Az indiánosdi illegalitásba szorult. A már korábban idézett 1969-es táborozási konferencia nyitóelőa-

teremtő - valóságos újmozgalmat szervező komplex művészeti táborok követték. (Az olvasótábor, az újfolklorizmus, a drámapedagógia megannyi vonzó újdonsága volt e metodikák alapja.) 1979-ben a modern művészetek megismerésének szentelt táborozás alakult át alkotmányíró táborba. S ez adta a táborszervezőknek (emlékezzünk itt Papp Györgyre) az ötletet, hogy a Kazinczy-tábor – eredetileg mindössze a szép magyar beszédet szolgáló szaktábor – nagyközösségi államalapító tábor lett (Trencsényi I., 2015). Ebből nőttek ki – de még mindig az úttörőszövetség kezdeményezésére és támogatásával – az ún. Vita-táborok, ahová hátrányos helyzetű, gyermekotthonos gyerekeket is beszervezett a korszakváltó animátorok köre (Sándor Erzsivel, s másokkal) (Ékes et al., 1997).²⁰

Kibontakozás?

A kultúrhistóriai-életmód táborok gombamód szaporodtak az új táborszervező szolgáltatók, az új piacokat kereső közművelődési intézmények körében (Trencsényi, 2015; Szakall, 2017; Békeyné, 1974; Kövessy, 1981; Monzák 2007).

Király Gyula, egri főiskolai tanár, egykori úttörővezető főiskolai tankönyvében emlékezteti a táborozókat arra, hogy „*kihalóban a 'csak vadon' keresése.*” Ez az állítás – ugyan negatív módon – nem csupán a táborlakók infrastrukturális igényei változásának felismeréséről szólna²¹.

Ám újra előkerül, immár kritika nélkül, a táborozáspedagógia antropológiai lényege – a sajátvilág-teremtés lehetősége és kényszere. Adatunk azért is érdekes, mert a két alább hivatkozott szerző jellegzetesen különböző alapállásban táboroztatott. Jánosi Sándor, az utolsó regöscserkész hosszú, politikai indíttatású eltávolításából visszatérve fogalmazott így. Nagy Júlia pedig a klasszikus szocialista korszak szülötte, 1953-ban kezdett tanítói pályája vezetni már 1958-ban Csillebércre, ahol pontosan 40 éven át dolgozott. Erre az időre egyformán gondolkodnak.

dásában megfogalmazódott: „Az úttörőtábor nem vademberek tanyája, de nem is üdülőtelep...” (1969b: 15). S felbukkan Bakonybélben 1961-től Cseh Tamás és társai civil kezdeményezésében (Gilyén, 2017), majd Winkler Márta nagy figyelmet keltő XI. kerületi alsó tagozatos innovációjában szintén tábori körülmények között. 1974-ben Kereszty Zsuzsa – a Leveleki-tanítvány – klubnapközis innovációjában működtette a „Tűzvirág-törzset” (Kereszty, 1974). A Martinovics-hegyen, a jeles – egyébként az úttörőszövetséggel jó kapcsolatokat ápoló, ám politikailag gyanúsnak tartott – fotóriporter, Harmath István a környékbeli „srácokból” szervezte meg s valósította meg „Villanószemként” a Napkirály-törzset. Majd a 80-as évektől a közművelődési intézmények immár ideológiai előírásoktól szabadulva alkalmazzák táboraikban az indiánosít. A hódmezővásárhelyi Nagy Imre módszertani albumát – belső terjesztésű, a Népművelési Intézet kézműves-sorozatában való megjelenés után – 1985-ben a Múzsák Közművelődési Kiadó adta közre nyilvános könyvként. A közművelődési indián táborokról hűségesen tudósított a Népművelés című lap hasábjain a jeles kulturális újságíró (Trencsényi I., 2015). Napjainkban szakszerűségével kiemelkedik Moldován László indián-tábora, illetve a pécsi Nevelési Központ művelődésszervezőinek (indián nevükön: Öregmedve és Nagy Medve) nagy hagyományú tábora (Moldován, 2011; Bóka, 1997).

20 De az is tény, hogy az 1976-ban kiadott úttörő táborozási szabályzat 10/d pontja szigorú előírásokat tartalmaz az egyenruha-viselésre akkor is, ha ugyanezen szabályzat külön pontot szentel a gyerekek önkormányzatának (Sine autor, 1976).

21 Nota bene, ebben az időben cserélik le nagyberuházásban Csillebérc sátrait 2x10 ágyas betonépületekre.

„A tábor, sajátos, külön világ, ahol – az együtt töltött napok idejére – a gyerekek a maguk törvényei szerint szeretnének élni, mintegy próbára tenni saját világukról alkotott elképzelésüket” (Jánosi, 1985: 171). „A táborokban, az üdülőkben a gyerekek szokatlan, az otthontól eltérő jobb vagy rosszabb, de egyenlő körülmények közé kerülnek. Reagálásuk is eltérő lesz az egész évben megszokottól” (Nagy, 1985: 7). Ugyanebből a kötetből idézünk még. A kiadvány sajátos szerkezete nem teszi lehetővé a szerzők azonosítását, de fogadjuk el, hogy a szerkesztő – követve az „uralkodó eszméket” nézeteivel azonosuló szerzőket keresett. Valójában kidolgozódóban van – egyelőre úttörő-keretek közt egy újnak mondható táborozáspedagógiai alapvetés. „A tábor világa minőségileg különbözik az iskolától, hiszen a teljes életet, a társadalmi alaptevékenységek egész rendszerét átfogja” (Nagy, 1985: 11). „Az úttörőtáborozás „*conditio sine qua non*”-ja az, hogy a táborozás idejére – s szerencsés esetben azon túl is – mennyire tudja a táborlakókat megajándékozni „önmaguk megalkotása” élményével, kalandjaival és küzdelmeivel, mennyire képes az önszervező közösség biztonságát és felelősségét megalkotni.” (Nagy, 1985: 38) Szólni kell ehelyütt azokról a gyakorlati úttörő-kezdeményezésekről, melyek követik a gyerekek érdeklődését, egyben az „idők szavát”. A Magyar Úttörők Szövetsége az ezredforduló felé haladva, új utakat keresve adta közre egy élenjáró, ma is működő úttörőcsapat csaknem másfél évtized táborainak programjait. Jellegzetesnek mondható, hogy dunavarsányi táborhelyükön gyakorlatilag „végigpróbálták” a táborozási kultúrák valamennyi megoldását (nomád, „kalózos”, „sámános”, „gyerekállam-alakítás”, reneszánsz, vízi, indián, honfoglalási stb.) (Révész, 1996).

Mezőtúri adatközlőnk így írja le a mai cserkész táborokban zajló jellegzetes – hagyomány és újítás ötvözeteként jellemezhető – tevékenységeket: „Szokásos napi elfoglaltságaink reggeli torna, szászlófelvonás, az ima, közös érkezések, körletellenőrzés, a tábortűz, az órségek, (mind mind-közöségformáló). Szerepelt napi programjaink közt a morze ABC gyakorlása, fonás, gyöngyfűzés, faragás, bábukészítés és egyéb kezűgyesség-fejlesztő tevékenységek is” (Tóthné, 2000: 165). A cserkészmozgalom legifjabb nemzedéke a szerepjáték eszközrendszeréből épít tábori programot (Zsidi, 2017).

És felélénkülnek, újra nyíltan vállalva identitásukat, s több fiatal generációt maguk előtt tudva az egykori bányaiak.²² „Ellenpedagógia” – elnevezést kapott legutóbb a Néprajzi Múzeumban nagy érdeklődés mellett megrendezett kiállítás kurátorai nyomán. Már önelnevezésük is van: „utódtáborok”. Ezek közül az Átváltozók Tócsa tábora e kötetben kap helyet. Balkányi Nóra sajtótudósításában kitér a hagyományra, s az utódtáborok körül felvetődött vádra is (Néprajzi, 2017, Balkányi, 2015).

22 Akik a negyvenes évektől eredeztetik magukat a karizmatikus, legendás s legendásan minden külső hatalomhoz képest autonóm „gyereknemzedék-pedagógus” Leveleki Eszter kezdeményezéseként. Táborvezetők nemzedéke táplálkozik ma is az összetartó közösség energiáiból és módszertanából (Farkas, 1992; Fábri, 2016; Fábri – Dávid – Trencsényi, 2018).

Szervezeteken, mozgalmakon túl. Közművelődés? Piac?

1990-ben Szarvason megnyílik a JDC tábora, mely a felhalmozott táborozási kultúrával eredeti módon sáfárkodik, mindehhez a zsidó identitás erősítését tűzve ki nevelési célul.²³

A táborozási vállalkozások legjobbjai közül módszertani, táborozáspedagógiai tapasztalatok összegzésére is egyre többen vállalkoztak. Korrekt leírása olvasható a Tegzes nevű „nomád táborozásnak”, nemkülönben az új módú (civil) táborozás módszertani összefoglalójának tekinthető munka is megjelent (Ferenngel, 1995, Mihály-Szathmári, 2010).

A táborozás piaca is kialakult. Ha minőségbiztosítása még nem is. Civil kezdeményezések ugyan születtek önkéntes elismerő minősítések adományozására, ám ezek még nem vezettek sikerre. Az ár-érték arány dolgában a szórványos tapasztalatok roppant módon szóródnak.

Mindenesetre 2018-ra az alábbi módon rendszerezhetjük meghirdetett tartalom, tematika alapján a *gyerektaborozas.hu* weboldalon olvasható közleményeket.²⁴ A feldolgozás az „önelnevezést” követi, így a „kaland”, „életmód”, „képességfejlesztés” kifejezések mögötti tartalomról nincs információnk. A statisztika nem tartalmaz állami, illetve civil közösségi táborokat, melyeknek tartalmáról nincs információnk²⁵. Mégis fogadjuk el, mint az érdeklődési orientációról adott jelzést (1. táblázat). A piac e tematikákat kínálja: csaknem 30 táborozásfajta, elsősorban kelendőnek a művészet, természetismeret, sport területei látszanak.

23 Ha már szóba jött, bizonyára illenék szólni napjaink (vagy a fél-közelmúlt) újjáboldali mozgalmainak meglehetősen katonás és meglehetősen ideologikus táborairól is. Sőt, valójában megkerülhetetlenek azok az életmód-táborok, melyekben halmozottan hátrányos helyzetű, jobbára a cigány etnikumot érő szegregáló társadalmi magatartás miatt hátrányos helyzetű gyerekek integrációja jegyében szerveződnek. Mindezek feltárása mégiscsak meghaladja ezen tanulmány vállalását, alig lévén pedagógiai szaksajtó, minderről kutatási előzmények alig vannak. Az utóbbi feladat teljesítésében módszertanilag is jelentős, említése megkerülhetetlen Szőke Juditnak, a Polgár Alapítvány igazgatójának (Balkányi, 2014).

24 Nyilvánvalóan nem tekinthetők az adatok reprezentatívnak, egy reklám-oldalon való megjelenésnek vagy távolmaradásnak sokféle oka lehet. Ám más nyilvántartás nem lévén, mégis orientálónak tartjuk a tartalomra vonatkozó arányokat.

25 Így szórványosak és ellentmondóak az Erzsébet-táborok pedagógiai-programszerzői filozófiájáról szóló jelzések is.

Nyelv	55
Sport	48
Rajzfilmes, képzőművész, kézműves	41
Készségfejlesztő	40
Kaland	38
Lovas	22
Színjátészó	18
Katonai	15
Életmód	15
Média	14
Zene	13
Természetismereti, környezetvédő	11
Tudós tábor	11
Tánc	10
Vízi	10
Állatos, irodalmár, mese-, horgász, indián, nomád, kalóz, kamionos, báb, divat, történelem, főző	5-1

1. Táblázat. A *gyermektaborok.hu* weboldalon meghirdetett 2018. évi táborok tematikai-tartalmi rendszere (db.) (forrás: www.gyermektaborozas.hu)

Voltak, vannak viták arról, hogy napjaink gyermek- és ifjúsági életében releváns közeg-e a táborozás. A modernitás kihívásai változtak-e, vagy éppenséggel a posztmodern megannyi jelensége élteti, s élteti újra a táborokat? Vagy olyan új minőségek (újmodi terek, szálláshelyek, ellátási módok) tekintik magukat tábornak, melyek újraértelmezést kívánnak a szociálpedagógiai szakmákon belül? Jelen írás történeti munka, nem tekinthette feladatának a jövőkép felvázolását (Nagy, 2016).

A felhalmozott tanulságok mindazonáltal rendre arról szólnak, hogy a táborozásban akkora kulturális – és pedagógiai, szociálpedagógiai – potenciál van, amelynek „múltta mesélése” roppant kockázatos. Nyilván új és új információkat kell szerezni arról, hogy ez a kultúra miképp érvényesül, s főleg: mely társadalmi csoportok tartják életben. Van-e monopolhelyzetre törő társadalmi csoport, mely gyermekeinek piaci áron megvásárolja szolgáltatásként a gyerekek önteremtő világát? Jól látható: állami hozzájárulás nélkül nem megy, de a bőkezű állami támogatás a XX. század hosszú történetében rendre a kisajátítás kockázatos préríjére vezette a táborozókat.

Vajon mit ígér a XXI. század?

Hivatkozások

- Bábosik István (1972) (szerk.): *A szakszervezeti gyermeküdültetés kézikönyve*, SZOT, Budapest
- Balkányi Nóra (2014): *Az integrációban hiszünk, nem kell cigányválogatott*. <https://vs.hu/magazin/osszes/az-integracioban-hiszunk-nem-kell-ciganyvalogatott-0706#!s0>, letöltve: 2018. 05. 30.
- Balkányi Nóra (2015): *Bánki tábor, pipecland*, http://hvg.hu/kultura/20150408_Banki_tabor_pipecland, letöltve: 2018. 05. 30.
- Mészáros Attila – Bánhidi Attila – Csóka Géza – Détárné Bikfalvi Mónika – Mályi József (2004): *Vándortáborozási kézikönyv*. Mobilitás, Budapest
- Bánlaky Pál – Kamarás István – Varga Csaba (1979) (szerk.): *Olvasótábor*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Bánlaky Pál – Svéd Pál – Budai János (1978) (szerk.): *Olvasótábori kis trakta*, KISZ Központi Bizottsága, Hazafias Népfront, Budapest
- Békey Lászlóné (1974): *Művelődéstörténeti játszóház Nagykorösnön*, Művelődési Központ, Nagykorös
- Béni Miklós – Dobicz János – Ferkai Lóránt – Gaál Ferenc – Kárpáti György – Kovács András – Nagy Jánosné – Nagy Zsuzsa – Roganovics Ilona – Tóth János – Záhonyi Ede (1953): *Vidám úttörőnyár*. Ifjúsági könyvkiadó, Budapest
- Bodor Ferenc (1981) (szerk.): *Nomád nemzedék. Ifjúság és népművészet Magyarországon 1970-1980*. Népművelési intézet, Budapest
- Bogáti Péter (2015): *A Hóvirág másodkormányosa jelenti*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest
- Bogáti Péter (2018): *Az ágasvári csata*. Manó Könyvek, Budapest
- Bóka Róbert (1997): Indiánok a Mecsekben. *Dunántúli Napló*. Június 21.
- Bozóky Péter – Nagy Sándor (1979): *Úttörőgárdista járőrverseny*. Tapasztalatcsere 4. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat. Ságvári Endre Könyvszerkesztőség, Budapest
- Cselkó Miklós – Kovács Hédi – Sellyei Anna (2016): *Tábortűz – Kapitányok klubja*. In: Révész György (szerk.): *Előre?! Mozgalompedagógiai füzetek 11*, Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság
- Dávid János – Fábri Ferenc – Trencsényi László (2017 szerk.): *Leveleki Eszter koszorúi*. Fapadoskonyv.hu Kiadó, Budapest
- Derzsi Ottó (2015): Egy szokatlan tábori történet. In: Révész György (szerk.): *Vándortáborozás*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest
- Döbrössy Terézia – Hosszú Pál – Nagy Júlia (1998): *Csillebércei jubileumi emlékkönyv*, Magyar Úttörők Szövetsége Budapest
- Ékes Beatrix – Pálfi Márton – Zsolnai Ferenc (1997): *Vita - egy huszadik századi városállam*. *Iskolakultúra*, 4. szám.

- Fábri Ferenc (2016): *Leveleki Eszter Emlékezete*, Fapadoskönyv.hu, Budapest
- Farkas Endre (1992): *Nyugodtan tegezz*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest
- Fedulova, Alevtina Vasziljevna – Lobuszov V.I. – Zajceva Sz.Sz. – Smitkov V.D. – Scsagina E.I. – Cigankova L.I. – Hancsin V. (1974. szerk.): *Vszeszojuznaja pionerszkaya organizacija imeni V. I. Lenina*. Dokumenti i materiali. Molodaja gvardija, Moszkva
- Fehér Szarvas (1940): *A Szikláshegyek varázslója*. Athenaeum, Budapest
- Fernengel András (1995): *Tegzes. Nomád táborok kézikönyve*, Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest
- Földes András (2013): *Fakéssel ölnek a bakonyi indiánok*. <https://index.hu/kultur/2013/08/30/indian/>, letöltve: 2018. május 30.
- Gábor Ignác (1914): *Vándordíák évkönyv*, Lampel Rt, Budapest
- Galántai Sándor – Horváth Lajos (1948): *Táborozási zsebkönyv*. Úttörő iskolytár, Budapest
- Gergely Ferenc (1989): *A magyar cserkészlet története 1910-1948*. Göncöl Kiadó, Vác
- Gergely Ferenc (2003): *A Gyermekbarátok mozgalmának története*. Magyarországi Gyermekbarátok Mozgalma, Budapest
- Gergely Ferenc (2011): Ávósok az „indián” ösvényen. Új Pedagógiai Szemle, 11-12. szám.
- Gergely Ferenc (2017): *Száz esztendeje alakult meg a Magyarországi Gyermekbarátok Egyesülete*. www.tani-tani.info Március 16. letöltve: 2018. 05. 30.
- Hortobágyi Katalin (1993) *Erdei Iskola. Ahol a fáktól jobban látni az erdőt*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Erdi Iskola Egyesület, Budapest 11-30. oldal
- Hosszú Klára (1982. szerk.): *Education, art, folklore, game. Oktatás, művészet, folklór, játék*. In. Zelnik József (szerk.): Tradition and creativity. Népművelési és Közművelődési Információs és Módszertani Központ, Budapest
- Nádasi Katalin (2005): *A sziklás hegyek varázslója*. http://www.tanszertar.hu/eken/2005_03/nadas_k.htm, letöltve: 2018. 05. 30.
- Gilyén Péter (2017): *Bakonyi indiánok*. <https://www.veol.hu/kozelet/he-lyi-kozelet/bakonyi-indianok-kozos-pipazassal-emlekeznek-alapito-torzs-fonokukre-cseh-tamasra-2170845/> 2017.11.26 {Gilyén Péter nyilatkozata} letöltve: 2018. 05. 30.
- Jánosi Sándor (1985): *10 tanács a táborozó úttörők vidám műsoraihoz*. In. Jani Lászlóné (szerk.): 600 tanács a kulturális, művészeti neveléshez. ILK, Budapest
- Kamarás István (1977 szerk.): Országalapítás Bakonyoszlópon. SZK KMK – Eötvös Károly Megyei Könyvtár, Budapest – Veszprém

- Kamarás István (1984): *„Rögeszmék” Bakonyoszlopon (olvasótábori krónika)*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Kamarás István (2003): Fedőneve: olvasótábor. Új Pedagógiai Szemle, 1. szám
- Kereszty Zsuzsa (1974): *Szabadidőmodellek*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest
- Király Gyula (1975): *Az úttörőmozgalom pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Kiss Hajnal (2018): *Gábor Ignácról*. In: Trencsényi László (szerk.): Tanúhegyek. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest
- Kocsis József (2003): Elégtelen röpdolgozat Gáspár László iskolájáról. *Iskolakultúra*, 2. szám
- Kosch Béla (1929): *Cserkészúton Angliában*. Magyar Cserkészszövetség, Budapest
- Kövessy Erzsébet (1981): *Közművelődés a nyári napközis táborokban*, BMK Budapest
- Kövessy Erzsébet (1984): *Játsszunk tábort (történelmi játékok)*, BMK, Budapest
- Láng Péter (1977 szerk.): *Úttörő-táborozás, turisztika*. Ifjúsági lapkiadó Vállalat, Budapest
- Makai Éva (2016): *A táborozás pedagógiai metodikájának kezdetei – Janusz Korczak műveiben*. In: Nagy Ádám (szerk.): Tizenkilencre lapot. Szociálpedagógia a XXI. században. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest
- Mihály Gábor – Szathmári Edit (2010): *A gyermektáborok világa*, Aromo, Budapest
- Moldován László (2011): Nyilatkozat az indián-táborról. *Kisalföld*. április 21.
- Monzák Péter (2007): A csodatévő kalap. *Kútbanézők*, 13. szám
- Nádházi Lajos (1999): *A magyar úttörőmozgalom történeti kronológiája (1945-1998)*, Magyar Úttörők Szövetsége, Budapest
- Nagy Ádám (szerk.) (2016): *Egymásra utalva, az Összebeszélünk – II. Ifjúságügyi Kongresszus konferenciakötete*, Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis - Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Együtműködési Tanácskozás, Budapest
- Nagy Imre (1985): *Indiánok*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest
- Nagy Júlia (1985) (szerk.): *Táborozni megyünk 1*. ILK, Budapest
- Nagy Tőhötöm (1990): *Jezsuiták és szabadkőművesek*. Universum Kiadó, Szeged
- Néprajzi Múzeum (2017): *Ellenpedagógia a tóparton*. http://ellenpedagogia.neprajzi.hu/magyar.04_04.html letöltve: 2018. 05. 30.
- P. Miklós Tamás (2003): Fejezetek a hazai gyermeküdültetés és ifjúsági turizmus történetéből Új Pedagógiai Szemle 3. szám.
- P. Miklós Tamás (2005): *A zánkai Gyermek- és Ifjúsági Centrum története (1975-2005)* Gyermek és Ifjúságsszervezet-történeti Múzeum. Gyermek és Ifjúsági Centrum, Zánka

- Palusek Károly (1963. szerk.): *A földerítő csillagpróbák anyaga*. Földerítők könyvtára. Szerbiai Földerítők Szövetségének suboticaí járási végrehajtó bizottsága. Subotica
- Papp György – Trencsényi László (1982) (szerk.): *Kalandozások múltban és jövőben. Művészeti táborozások Csillebércen*, ILV Ságvári Könyvszerkesztőség, Budapest
- Révész György (2015): *A Vándormadaraktól a vándortáborokig. Vándorlások a XX. század első felében* In. Révész György (szerk.): *Vándortáborok*. Magyar Pedagógiai Társaság. Mozgalompedagógiai Füzetek füzetek 9.
- Révész György (1996) (szerk.): *Így táborozunk mi. A 4092. sz. Dózsa György úttörőcsapat dunavarsányi táborai 1984-1995*. Magyar Úttörők szövetsége, Budapest
- Révész György (2017): *A megtalált gyerekkor. Kultúra és közösség*, 1. szám
- Révész György (2018): *Hajnalfény és a Táborút* http://www.tani-tani.info/haj-nalfeny_es_a_tabortuz, letöltve: 2018. 05. 30.
- Sine autor (1948): *I. próba*. Úttörő Kiskönyvtár, Úttörő Mozgalom Országos Központja, Budapest
- Sine autor (1948): *Március 15. órs leszünk*. Az Úttörő Mozgalom Kiadványa. Budapest
- Sine autor (1969a): *Úttörővezetők III. Országos Konferenciája, A kisdobosok és úttörők nyári tevékenysége*. Rövidített jegyzőkönyv, ILV, Budapest
- Sine autor (1969b): *A kisdobosok és úttörők nyári tevékenysége, Tézisek az Úttörővezetők III. Országos Konferenciájának munkájához*. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat, Budapest
- Sine autor (1976): *Úttörőcsapatok táborozási és turisztikai szabályzata*, Ifjúsági Lapkiadó Vállalat, Budapest
- Sine autor (1979) *Adatok és tények - az Úttörővezetők VII. Országos Konferenciája*, Magyar Úttörők Szövetsége, Budapest, Kecskemét
- Szakall Judit (2012): *Táborozás - Hasznos tudnivalók táborszervezőknek*. Marcziányi téri Művelődési Központ, Budapest
- Sztrilich Pál (1929): *Táborozási könyv*. Magyar Cserkészszövetség, Budapest
- Szücs Ádám (2016): *Bejártam a budapesti indián törzs útvonalát*. http://varosban.blog.hu/2016/07/20/bejartam_a_budapesti_indian_torzs_utvonalat#-more8903114, letöltve: 2018. 05. 30.
- Tóth Boldizsárné (2000): *A cserkészliliom gyökerei és virágai Mezőtúron*, Szegedi Kiss István Református Gimnázium Szakközépiskola és Kollégium, Mezőtúr
- Tóth József – Varga János (2000): *Táborozási-turisztikai ABC*, Magyar Úttörők Szövetsége, Budapest

- Tóth Kálmán – Nemes Andor – Gabrieli Gabriella (1992) (szerk.): *Barangolás – Módszerek és tapasztalatok a Tájak Korok Múzeumok egyesület történelmi korokat játékos formában megismertető gyermektáboraiban*. Tájak Korok Múzeumok Egyesület, Budapest
- Trencsényi Imre (2015): *Közösség – Művelődés – közösségi művelődés*. Fapados-könyvkiadó, Budapest
- Trencsényi László (1979) (szerk.): *Játéksarok*. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat, Budapest
- Trencsényi László – Papp György (szerk. 1981): *Kalandozások múltban és jövőben. Művészeti táborok Csillebércen 1976 – 1980*. ILV Ságvári Endre Könyvszerkesztőség, Budapest
- Trencsényi László (1983. szerk.): *A Kincskereső táborvezető kézikönyve*. CSLV, Szeged
- Trencsényi László (1985): *Kalandozások múltban és jövőben. A csillebércei művészeti táborok néhány tapasztalatáról. Mozgalmi-nevelési tájékoztató a Magyar Úttörők Szövetségében 3*. Magyar Úttörők Szövetsége, Budapest
- Trencsényi László (1987): *Zsebszámjáték – Kincskeresés. Ifj. 1. szám*.
- Trencsényi László (2000): *A magyar úttörőmozgalom választásai, 1957-1987*. Történeti vázlat kísérlete: Első fogalmazvány, Magyar Pedagógiai Társaság. Mozgalompedagógiai Füzetek. 3. Budapest
- Trencsényi László (2006): *Olvasótáborok és olvasótábori módszerek az úttörőmozgalomban*. In. uő (szerk.) *Utak és törések. Adalékok a magyar úttörőmozgalom történetéhez*. Új Helikon Bt, Budapest
- Trencsényi László (1988): *Az úttörő szorgalmasan tanul, de nem osztja meg másokkal a tudását. Történelem 12 pontban. Ifjúsági Szemle, 4. szám*
- Trencsényi László (2014): *A táborok ifjúságától a fesztiválok ifjúságáig*. In. Összebeszélünk. 1. Ifjúságügyi Kongresszus. Konferenciakötet. ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont, Budapest
- Voronkov, Kirill – Kazizajev, Gennagyij – Kolmakova, Marina – Sztrojev, Alekszandr (1947) (szerk.): *Vezetők Könyve (Kniha Vozsatogo)*, Molodaja Gvardija, Moszkva
- Zsidi Bernát (2017): *Kondorfa, cserkész tábor keretmesével*. In. Dávid János – Fábri Ferenc – Trencsényi László (szerk.): *Leveleki Eszter koszorúi*. Fapados-könyv.hu Kiadó, Budapest

Függelék. Kisenciklopédia

Aszófői jubileumi tábor. A mozgalom legendáriumban fontos szerepet tölt be a szövetség megalakulásának 10. évében a Balatonfelvidéken szervezett jubileumi táborozás. Hosszú évek óta újra a maguk felállította sátor volt a táborozók lakhelye. Minden bizonnyal e programban szerepet játszik az '56 előtti enyhülés, az úttörővezetővé vált egykori cserkészvezetők, a mozgalom „romantika-szárnyának” követelése. Az úttörőmozgalom kortárs történetírása az aszófői táborat annak bizonyítékeként írja le, hogy lám, ha nincs az őszi tragédia, az ifjúsági mozgalmak (mint az egész magyar társadalom) megújulásra készen állt, békés átnövessél az elhúzódo rákosista „hadikommunizusból” egy „emberarcú szocializmusba” (Nádházi, 1999).

Balatoni Úttörőváros. A 60-as évek végi konszolidációban született nagyberuházás. 1971-ben még az épülő létesítményben táboroztak először gyerekek. Nyári csúcsrajáratáskor 8 téliesített épületben, illetve az ezekhez rendelt kétszárnyú, kétszintes nyári épületben 3000 táborozó tölthette a nyarat egy turnusban. A koncepcióban eleve a „városi élet” romantikájával cserélték fel a „tábori hagyományokat”: könyvtár, sportcsarnok, színházterem, hajókikötő, galéria, tájház stb. állt az ideérkezők rendelkezésére (mód nyíltott egy-egy éjszakás sátorozós kirajzásra a Balaton-felvidékre). A központi infrastruktúra szegényes maradt, egy élelmiszerbolt mellett az étterem áteresztő képessége szűkös volt, ezért az étkezés technológiája meglehetősen szigorú igényelt. Ugyancsak építészeti kényszer, de pedagógiai abszurdum volt a tó nagy távolsága a szálláshelyektől. Tűző napban visszakutyagolni a központi épületekhez – később szatírák tárgya lett (P. Miklós, 2005). Sajátos fenntartási struktúra alakult ki: a Művelődési Minisztérium (tehát az állam) lett a tulajdonos, de működését az Úttörőszövetség koordinálta. A rendszerváltást követően több tulajdonosi – és gazdálkodási koncepciót is kipróbáltak. Volt szó teljes, ill. mérsékelt piacosításról, új funkciókat is kerestek a hatalmas objektumnak, végül mai nevén az Erzsébet a Kárpát-medencei Gyermekéért Alapítvány visel felelősséget a táborért.

Csillebérci Úttörő Nagytábor. 1947-ben (Alexits György oktatási államtitkárt tekintik ötletgazdának) határoztak nagy országos úttörőtábor létesítéséről. A gyermekvasúttal és a kialakuló gyermekpostával együtt nemzetközi ifjúsági segítséggel 1948 nyarán meg is nyílhatott az országot leképező sáortábor, amelynek koncepciójában az az utópia-állam létrehozása is szerepelt – alighanem a közeli Gaudiopolisz hatására is. Ez volt az Úttörő Köztársaság (Trencsényi, 1988; Március 15, 1948). Több ütemben cserélődött a sátor állandó épületre, utoljára a hetvenes évek legelején alakították ki a 6 betonpanel-épületek alkotta altábor. Majd a téliesített Ifjúsági szálló is felépült, mely a rendszerváltás után is szolgálta az Úttörőszövetség infrastrukturális igényeit.

A tábor tulajdonviszonya eleinte rendeződni látszott. A KISZ átalakulásának pillanataiban keletkezett ajándékozási szerződést a „múlt rendszerhez kötődő szervezetek” igazolásakor az illetékesek jóváhagyták. Majd a fenntartási

válságban magát a piaci értékesítésre elszánó tulajdonos, az Úttörőszövetség ellen politikai indíttatású perek nyomán 2017-ben került pont a vitára. Peren kívüli egyezséggel vette vissza az állam.

1500-1200 gyerek töltött egy-egy turnust a táborban, az erdő tölgyfáitól érzékelhetően szeparált altáborokra osztva. A klasszikus „úttörőtáborokat” innovatív szakmai táborozásokkal felváltó koncepcióról a tanulmányban írtunk. A téliesítés következtében a 80-as évekig tanévközi programja is volt a tábornak: egy-egy hátrányos helyzetű iskola 4. osztálya tölthetett egy hónapot az esélyki-egyenlítés jegyében. Fénykorában a tábornak saját autóbusza volt, a gyerekek a megyeszékhelyekről különvonattal utazhattak, a táborozás költségeit a KISZ költségvetése fedezte. A rendszerváltás után önköltségi áron fogadták a saját költségükön utazó táborozókat, a romló infrastruktúra mellett ez radikálisan csökkentette a keresletet. Nyaranta egy turnus egy altábora maradt a hagyományos úttörőtábor.

Hárshegyi Cserkészpark. 1927-ben az alapító-vezető Sztrilich Pál birtokán, melyet felajánlott a Cserkészszövetségnek, Zugligetben a Hárshegyi út mentén épült nagyjelképe a magyarországi cserkészmozgalomnak.

Kastély-üdülők. Mikosdpuszt, Parádsasvár stb. 1949-ben lett a XIX. sz. közepén épült, s egyre gyarapodó Károlyi kastély gyermeküdülővé, a Szakszervezetek Országos Tanácsa kezelte 1988-ig, 1996-ban került újra magántulajdonba, s lett luxusszálló. Előbbi gyermekellátó funkciója 1993-ig őrződött meg, jelenleg használatlan, romos állapotban található.

Vági tutajtúra. 1913-nyarán az éppen hogy megalakult Cserkészszövetség legendás programja, 105 cserkész szlovák (tót) tutajosok segítségével Kralován-tól Komáromig úsztatott le a felvidéki folyón (Gergely, 1989).

Vándordíjakok. Gábor Ignác polihisztor, nyelvész, gyereküdülő- és internátus-tulajdonos (később a vészkorszak mártírja) kezdeményezése a Vándordíjak Mozgalom. Bizonyára a német Wandervogel mozgalom hatására hozta létre Gábor e mozgalmat, melyet nem csupán a vándortáborozók előképének, de a gyerekek tábori kultúrája úttörő vállalkozásának is tekintünk (Gábor, 1913; Kiss, 2018).

Vándortábor. A táborozás azon, a mozgalmakat kezdetek óta végigkísérő típusa, melynek lényege, hogy a táborozók váltogatják szálláshelyeiket, bázishelyeiket, s gyalog (kerékpárral, vagy csónakkal) közelítik meg a következő állomást. A történetírás a német Wandervogeleket, a magyar Vándormadarakat, a cserkészteket mind-mind a fontos előzmények közt tartja számon. A magyar úttörőmozgalomban 1973-ban indult újjá e mozgalom 2 útvonallal, fénykorában meghaladta a 30-at. Jelentős költségvetési támogatás biztosította az infrastruktúrát (Révész, 2015). A táborok kihasználtsága magas volt.

Zárszó - adalékok a táborozás szociálpedagógiai értelmezéséhez

A szociálpedagógia XXI. századi értelmezései körül zajló vitákban valójában az a kérdésfeltevés tétje, hogy a diszciplína körébe tartozó teoretikus és gyakorlatot befolyásoló emberképben (még inkább: gyermekképben) mekkora hangsúly esik a „szociális” jelző egyik vagy másik fókuszára. Sárkány Pétertől (2011) tudjuk, hogy a két – az alábbiakban bemutatásra kerülő – fókusz körüli hangsúlyváltásokban a tradíciók is szerepet játszanak, a XX. századelő angolszász vagy német teoretikusai (ha nem is élezték e vitát) mégiscsak különböző utakon indultak. Nagy Ádámmal közös – alkalmi – vitaösszefoglalónkban (Nagy-Trencsényi, 2017) a „szociál” jelző két hangsúlyát a szociális munkához vagy éppen a neveléstudományi gondolkodáshoz tartozóan javasoltuk tisztázandónak. Míg előbbiben a *„kiszolgáltatottságra válaszul tanúsított érzékenységet”,* utóbbiban a *„társadalmasítotttságot”* vélelmeztük jellegzetesebbnek.¹

1 Ezúttal is jelzem, hogy a feszültség feloldására – elsősorban Janusz Korczakra, Henri Wallonra, ill. a magyar gyermekíróra, Hárs Lászlóra hivatkozva azt a formulát kínáltam 2018 tavaszán a hajdúböszörményi szociálpedagógiai konferencián, hogy – a hivatkozott szerzők szerint mindenesetre – a kiszolgáltatottság valójában antropológiai értékű, vagyis minden gyermekre érvényes. Korczaknál (2006): „A gyermek kicsi, könnyű, kevés helyet foglal el. Le kell hozzá hajolnunk, le kell ereszkednünk hozzá. S ami még rosszabb, a gyermek gyöngye. Fölemelhetjük, a magasba dobhatjuk, akarunk ellenére leültethetjük, erővel visszatartathatjuk a futásban, megghiúsíthatjuk erőfeszítéseit. Ha engedetlen, tartalékban ott van az erő... A gyermek tudja, hogy engedelmeskednie kell; hányszor próbálkozik eredménytelenül, mire megérti ezt, mire lemondóan megadja magát... (7.o.) A gyermekről is tanácskoznak és döntenek; de ki fogja a kis naiv véleményét és beleegyezését kérni? Ugyan mi köze lehet neki ehhez? (9.o.) ...A fiatalnak alacsony a piaci értéke. Csak a jog és Isten szemszögéből nézve egyenértékű az almafa virága az almával, a zöld vetés az érett terméssel! (10. o). Hárs így ír – hivatkozva Wallonra is: „A gyermek elnyomottnak érzi magát, mert gyermek egy olyan világban, amelyet mindenestül a felnőttekre szabtak. S legyen bár az a világ feudális, kapitalista vagy akár szocialista, ott minden nagy, minden pénzbe kerül, mindenki mindent tud és mindenki erős. Ő meg kicsi, pénztelen, tudatlan, gyenge, ezért engedelmeskednie kell. Elnyomottságából csak úgy szabadulhat ki, ha egyenértékűvé válik. Ezt persze évei gyarapodásával, felnőttkorban elérheti, de ő nem várhat ilyen sokáig. Tehát szembefordul a társadalommal a maga módján, s mellékutakon próbálja kivívni egyenjogúságát. Két ilyen mellékút van. Az egyik: azok a bizonyos felnőtt cselekedetek, amelyeknek végrehajtása nyomán még fölébe is kerekedhet a felnőtt-társadalomnak, lásd Tom Sawyerék. A másik? A felnőttek világából való kivonulás, olyan társadalom megalakítása, amelyben bármi lehet: hős, tábornok, felfedező. Lásd: a Pál utcai fiúk. Lényegében mindkettőben a társadalomellenesség és a társadalomba való beilleszkedés tézise és antitézise nyilvánul meg” (Hárs, 1969).

Táborozástörténeti kutatásaim során, számomra is meglepően, a cserkész-táborozás magyarországi „mesterénél” Sztrilich Pálnál találtam csaknem szó szerint azonos gyermekkép-leírást. Különös számunkra, hogy éppenséggel magát a táborozást tartja annak a pedagógiai módszernek, melyben ez a hierarchia kompenzálható, s megélheti a táborozó gyermek, serdülő a maga „nagyságát” is. („Szó szerint: „A tábor a legigazibb fiú-élet. Városban, kőházak közt, kőutcákon, udvartalan bér-kaszárnyákban nem lehet igazi fiúéletet élni. De nem lehet vidéken sem, kis városban, vagy falun sem. Mert mindenütt a nagyok gondolták el a maguk világát, ők írtak minden szabályt, ők rendeztek el mindent és kis fiú, öreg fiú mindig úgy érzi, mintha szépen gondozott kertben járna, ahol minden „tilos”: a tűre lépni nem szabad, a virágot leszakítani sem, a padra ülni sem, futkározni, játszani sem, mert vagy szabály tiltja, vagy nem illik. Most aztán a cserkész rátanított minket, hogy hogyan kell megépíteni egy kis világot, ahol minden a fiúké, mindent ők terveznek ki, mindent ők csinálnak, mindenért

Az tudománytörténeti tény, hogy mind a gyermekbarátok mozgalmának, mind az erdei iskoláknak (valami módon a táborozáshoz tartozó praxishoz tartozónak gondolt jelenségvilágról van szó) genezisében a fentebbi fókuszok elsőbbsége érvényesült inkább. A táborszervezők gyermekbarátok, egészségvédők, pedagógusok, szociáldemokrata munkásasszonyok, aktivisták *karitatív* indulata áll egyértelműen az első táborok (talán inkább helyesen megnevezve: gyermeküdültetési akciók) mögött (Hortobágyi, 1993; Révész 2015, 2017; Gergely, 2003).² Erről tanúskodik a korszak publicisztikai irodalma is, születtek volt ezek az írások a Tanácsköztársaság idején, az ellenforradalmi korszakban, a II. Világháború befejezését követően is.³ Megjegyezzük ugyanekkor, hogy éppen Korszak munkásságában a fiatal nevelő táborozási tapasztalatai alakítják jóformán egyszerre, szétválaszthatatlanul a táborozáspedagógiai módszertant és a szociális elkötelezettséget (Makai, 2016).

ők felelősek és ahol a felnőttek közül csak olyanok jöhetnek velük, aki ízig-vérig a fiúk emberei és ennek a fiúk világának a mesterei: parancsnok úr, tisztek ... Ez a fiúk világa, a cserkész-tábor” (Sztrilich, 1929).

2 Újabb információkkal gazdagítja e képet Kövecsesné Gósi Viktória új könyve (2018).

3 E kötetben Révész György számbaveszi e kezdeményezéseket a Gyermekbarátok vállalkozásaitól a varsói Janusz Korczakon át az orosz-szovjet T. Sackijig. Ezért e munkásságok elemzését nem tekintjük feladatunknak. Néhány további példa, néhány szembeszökő, beszédes újságcikkcím a gazdag, a főváros kezdeményezéseit felmutató anyagból:

Elmentek a gyermekeink. = Nőmunkás 1918. No 15. p. 6. A Keleti pu.-ról nyaralni indultak a kis proletárgyerekek. A bp-i proletárgyermekek 2—2 hetes nyaralását biztosította a munkáshatalom. Halasi Munkás 1919. jún. 14.

A versenykerti gyermeküdülő megnyitása. = Népszava 1919. júl. 6. p. 11.

Peller Károly: Pesti gyerekek az alföldi tanyákon. — A Nép 1921. szept. 8.

Tízezer fővárosi gyermeket küldenek nyaralni. = Bp. Hírl. 1922. jún. 9

Gyermekeyaraltatás. = Gyermekbarát 1925. No 5.

Móricz Pál: Nótázó kis pesti lányok a mókusok és madarak budai birodalmában. = Magyarország 1926. aug. 22.

Győri Imre: A Liga, a gyermekeyaraltatás és a szent optimizmus. = Gy. I.: Pusztuló nemzedék

Nyigri Imre: Megkezdődött a fővárosi gyermekeyaraltatási akció. = Népszava 1927. jún. 29.

11.000 gyermeket küld nyaralni az idén a főváros. = Népszava 1927. júl. 2.

Nyigri Imre: Gyermekeyaraltatás. — Árnyékot vető számok a fővárosi gyermekeyaraltatási akciója körül. = Szocializmus 1928.

Négyszáz proletárgyermek nyaral a hűvösvölgyi kiseréten. = Népszava 1928. júl. 14.

Nyigri Imre: Ezen a nyáron 18.000 gyermeket nyaraltat a főváros. = Népszava 1929. ápr. 28. p. 11.

Margittay Eszter: A hűvösvölgyi Nagyérten. = Nőmunkás 1930. No 9..

Tízéves a fővárosi gyermekeyaraltatási akciója. = Nőmunkás 1932. No 9. p. 5.

15.000 helyett 5.000. Az idei gyermekeyaraltatás megdöbbentő programja. = Népszava 1932. máj. 14

Búcsú a Hűvösvölgytől. HL = Népszava 1932. aug. 28.

A Ferencvárosi Köztársasági Egyesület megnyitotta ráckevei gyermeküdültőjét. = Bp. Déli Ker. Közl. 1938. No 26—27.

Haury István: Budapest Székesfőváros kifizetésű sokgyermekes családainak nyaraltatása. = Munkaügyi Szle 1940

Ingyenes nyaraltatás és előnyei.

Hajduné: Árpádföldön nyaralnak a Gyermekbarát-gyermekek. = Népszava 1940. aug. 18.

8—10.000 gyermeket nyaraltat az idén a főváros a maga üdültőtelepein. = Népszava 1943. máj. 28.

Ötvenezer budapesti iskolásgyermek falusi üdültetésére számít a Gyermeküdültetési Hivatal. = Népszava 1943. szept. 17. p. 10.

Ötvenezer budapesti gyermeket helyez el vidéken a Nemzeti Segély. = Népszava 1945. márc 15.

Varga Erzsébet: Gyermek köztársaság a Ligetben. HL = Asszonyok 1945. No 4. p.

Felavattak a Gyermekbarátok árpádhegyi üdültőjét. = Népszava 1947. júl. 2. p. 6.

A város nyaraltatási akciója ... — Szabad Új. 1947. aug. 23. p. 6.

Pongrácz Zsuzsa: Táboroznak az úttörők. = Nőmunkás 1948. No 8. p. 2. A főv. gyerekek „napközi nyaraltatásáról”.

Ötezeröt száz gyermeket nyaraltat a főváros az idén. = Népszava 1949. márc. 19. p.

A szegénygyerekek nyaraltatásának élményvilágából a közvélemény leginkább József Attila 1918-as (Károly király akció) abbáziai üdüléséről tud.⁴ A méltatók megjegyzik, hogy az ellátás szegényes volt, a helyi lakosság, az úri üdülők tengerparti népe nem volt különösen barátságos irányukban (Szabolcsi, 1965)⁵. Persze (minden kalandos vagy éppen sajnálatos eseménnyel együtt) a mérleg az érzékeny költő emlékeiben is pozitív. De mégiscsak figyelmeztet a bármily karitatív célzatú szegregációnak kulturális gettóvá válása veszélyeire.

P. Miklós Tamás (2003) adatai szerint „fénykorában” (a harmincas évek végén, negyvenes évek elején) 50 000 körüli magyar cserkészszervezet tagjainak 30-40%-a táborozott. Nyilvánvaló, hogy a rurális vidékeken a cserkészlet sem volt ezidőben különösen szervezett, de a parasztyerekek sem törekedtek táborba járni, dolguk volt elég a földeken, jószág mellett, s aludtak ők eleget a szabad ég alatt, a családi költségvetésből sem nagyon futotta.

A háború utáni időkből a Nemzeti Segély 1948-as centenáriumi üdültetési programjából van adatunk. A jelentkezéseknél a szociális helyzet értékelése kapott prioritást (Szirbik, 1948). 2000 táborozóról van szó.

Annyit tudunk még, hogy a szociális ellátási funkciókat felvállaló *szakszervezeti* gyermeküdültetésben az 1950-es évek elején 17 000 gyerek üdült, 1970-ben 65 000 (Bábosik, 1972).

Mindenesetre 1969-ben az úttörőszövetség táborozási konferenciáján a korosztály harmadáról mondták a szervezet vezetői – elégedetlenül – hogy táborban járt (s.a., 1969).

A táborozók szociális összetételéről nincs közvetlen adatunk, de megkerülhetetlen Loránd Ferencnek *A Kertész utcaiak* című, kandidátusi disszertációját képző könyvéből vett adat, melyben három erzsébetvárosi iskola adatait vetette össze: míg a nehéz sorsú ⁶ Kertész utcai gyerekeknek negyede táborozott már (1968-at írunk) életében, addig a kontrolliskolákban ez 60 és 85 % közt van, s a kontrolliskolák úttörői körében a többszörös táborozó is gyakoribb (Loránd, 1976).

Az 1970 és 1975. közti úttörőszövetségi adatszolgáltatás konszolidáltabb. 150 000 és 200 000 között tartja számon a csapatszintű, regionális és központi táborozások résztvevőinek számát. A szövetség vezetői elégedetlenek, stratégiai célként tűzik ki: minden úttörő jusson táborba. (Adatok és tények, 1979; Nádházi, 2000). További kutatásra váró (ha egyáltalán kutatható) kérdés, hogy az 1971-es Ifjúsági Törvény nyomán született rendelkezés a költségvetésből tanulónként juttatott 10 Ft összegét tekintve jelképes „kulturális-táborozási”

4 Ld. még: http://hosokvoltak.blog.hu/2011/08/22/karoly_kiraly_gyermeknyaraltatasa

5 Az akció más feszültségeiről, hiányosságairól ír Gergely Ferenc is (2003) a *Gyermekbarát Mozgalom* történetét feldolgozó monográfiája 22. oldalán, a cserkészszövetség felemás viszonyról P. Miklós Tamás közölt dokumentumokat (P. Miklós 2004)

6 Az oktatáspolitikai s nyomában a neveléstudományi szakma ebben az időben kezdte (merte) hátrányos helyzetűeknek nevezni az „uralkodó osztály”, a munkások gyermekeit.

támogatásnak kik voltak a haszonélvezői, futotta-e szociális támogatásra, vagy felélte (ezt is) a „mozgalmi elit”.

Témánk szempontjából ugyan egyedi, különös eset leírása a Dárday-Szalai szerzőpáros valóságos történeten alapuló filmje, a híres Jutalomutazás, mégis több mint jelzésértékű. Mint emlékeztet, a film arról szól, hogy egy kifejezetten „tehetséges, fizikai dolgozók gyereke” számára meghirdetett (angliai) táborozásból a téesszparasztcsalád félelmei, a bürokrata, lelketlen ügyintézés csapdái miatt a főhős, Tibi, a szereplők hosszas vívódásait követően kimarad az utazásból, s helyébe (egy pillanat alatt meghozott együttműködő döntéssel) a középosztálybeli leánya kapja meg a „beugrót”.

Frissebb adatok nem állnak rendelkezésre. A rendszerváltás után a serdülőmozgalmak fenntartási válsága nem kedvezett a szociális funkciók gyakorlásának, a piaci viszonyok közt megvalósuló táborok a vásárlóerőre támaszkodtak. Az Erzsébet-táborok (méltón névadójukhoz), nem formális információink szerint, vállalják a szociális küldetés teljesítését – hozzáférhető áron biztosítanak táborozási férőhelyeket.

És akkor szóljunk a „szociális” fogalom fentebb leírt második fókuszáról!⁷ Ha a társas kapcsolatoknak, társas viszonyoknak azt a burjánzó gazdagságát tekintjük, amelyet a családi – olykor megszokott iskolatársi, osztálytársi – „köldökzinórtól” elválasztott gyerekek tábori (éjjeli-nappali) együttléte, egymás mellettélése, kooperációs kényszere, megannyi konfliktusa jelent, ha ennek az ideiglenes, egy nyárra szóló kapcsolatrendszer multikulturalizmusát tekintjük, akkor a szociális tanulás, szociáliskompetencia-fejlődés végtelen lehetősége nyílik meg. Még Kornis Mihály gyerek-alteregójának csillebérci szenvedéstörténete – nyilvánvalóan a maga klasszikus „*feketepedagógiai*” hatásegyüttesével – is ennek igazolása (Kornis, é.n.). Nyilvánvaló, hogy módszertanilag nem ilyen szociális próbatételekre gondolunk, feldolgozott és feldolgozható tapasztalatokra inkább, az élmények gazdagsága kínál fontos társadalmi tudásokat, miképp a táborozó csoport belső dinamikája is. De nem véletlen, hogy szinte bármelyik táborozásmódszertani szerző – bármilyen világnézeti nevelési megfontolásból – fontosnak tartja a táborozók és a táborhely „bennszülött” gyerekeinek (sőt felnőttjeinek) találkozását, s az sem véletlen, hogy – szintén szinte bármilyen világnézeti nevelési megfontolásból – hangsúlyos a táborozásmódszertanokban a nemzetközi, interkulturális együttlét. S a táborozásmódszertanok kiemelik a megannyi új, az otthon megszokottól eltérő magatartásmintát mutató felnőttel való találkozás szocializációs jelentőségét is (a vonatkalauzttól, az élelmiszerek beszállítóin, boltoson, kocsmároson át az erdészig, szántóvetőig, juhait terelő pásztorig, néprajzi adatközlő idős emberig stb), lett légyen ezek a találkozások szervezettek vagy spontán módon kialakulók.⁸

7 Emlékeztetünk arra, hogy e kötetben Révész György tanulmánya az amerikai eredettörténetekben csupa ilyen táborozásiideológiát mutat be.

8 Bogáti Péter tábori regényei erről remek anekdotákat rejtenek (Bogáti, 1984, 2015).

Persze a lényeges lecke mégis a sátor, hálószoba testközeli együttléte. Miképp találunk egymással hangot a gyerekek, miképp válnak, válhatnak bizalmatlan vetélytársakból kooperáló társakká, miképp tanulják a felelősséget immár nem csupán magukért – ez sem lebecsülendő – de egymásért is. Egy elveszett zokni megkeresése legalább akkora pedagógiai lecke, mint egy sátor, egy hajó nemzetközi „legénységének” megtanulni egymás szokásait, tisztelni egymás kultúráját. S a tábori együttlétnak az iskolainál vélhetően erőteljesebb „komprehenzivitása” új és új szerepek tiszteletét válthatja ki a gyerekekből, vagy éppen más magatartásminták elhárítását, az egymás mellett élés realitása mellett. Rendszerezett tudományos empiria híján forduljunk igazolásul, illusztrációként a hazai gyermekirodalom szép mintájához (Nagy, 1954). Nagy Zsuzsa regényében bőven akad ilyen történet is. Az egyik szereplőt, Sárít, petróleumlopáson érték, majd kiderül, hogy a tábori lámpák számára őrzött vegyszerrel (mert egykori szegényparaszt család lányaként ért hozzá) a táborhely körül kapirgáló beteg tyúk lábát gyógyíttatta. Be is következik a rehabilitáció. Más esetben is ő – az egyébként a közösség peremén elhelyezkedő leányzó – menti meg a kalászszedő versenyben az őröt, hiszen ebben a munkában ő rendelkezett a legtöbb tapasztalattal. A *Csakazértis* című regény szocializációs élményvilág roppant gazdag. Váratlanul új, eleddig ismeretlen vezető (Ági néni) kerül a tábor élére, a megszokott gyerekvezetői aktívacsoporthoz ehhez az új helyzethez kell alkalmazkodnia. A regény főhőse, a korábbi sztár, Alt Jutka kényszerhelyzetben (korábbi raja bánatára) dacosan a legkisebbek, a tábori sikerekre legesélytelenebbek raját vállalja el. A regény végére megannyi kalandon, krízisen át (vízi, erdei történetek, mezőgazdasági munka, jelmezverseny, új barátságok, új hierarchiák a csoportban stb.) az ő vezetésével formálódnak hatékony közösséggé. Forduljunk igazolásul további jeles gyermekirodalmi műhöz. Szalay Lenke (1976) regényében megrendítően szép példája mutatkozik e szociális-szocializációs funkciónak. A *Barát érkezik a házhoz* fiú-hősei az iskola világában, a tanévek során furcsa ismeretlenekként méregetik egymást, személyiségükről, sorsukról szerzett információ-morzsákból alakulnak ki (korántsem kedvező) sztereotípiáik egymásról. A négy főhős egyike, Sanyi „hősi halottnak” hazudja munkaszolgálatban elpusztított apját, Anti disszidált anyja és itthon maradt apja közti viszonyban vergődik, Iván gazdag szülei már-már rasszista gyűlölettel nézik gyermeke társait, Feri a tisztes szegénység viszonyai közt nevelkedik sérült kezű anyja mellett. A tábor megannyi helyzetébe sodorja őket: közös sátor, közös őrség, közös feladatok (kószolgatni a tábori kosztot, postáért menni, orvosért szaladni az éjszakában, mert egy társuk megbetegedett, új kapcsolatokat teremteni, új embereket, felnőtteket megismerni stb.). Ez megnyitja a fiúkat egymás felé, megérinti őket egymás kamaszkorig cipelt pszichikus terhe, szót váltanak egymással. Felszabadulnak görcseik, jobb állapotban hagyják el a tábort. Az érdekes az, hogy jobbára nem is a tábor formális programjai váltják ki belőlük a katarzist, hanem maga a helyzet, a táborélet társas világa, egymásra utaltsága.

Összegezve ugyanoda jutunk: a *szociálpedagógia* érvényes értelmezése a két fókusz integrációjában rejlik.

Hivatkozások

- Adatok és tények (1979): *Az Úttörővezetők VII. Országos Konferenciája*, Kecskemét. Magyar Úttörők Szövetsége, Budapest
- Bábosik István (szerk. 1972): *A szakszervezeti gyermeküdültetés kézikönyve*. SZOT, Budapest
- Bogáti Péter (1984): *Az ágasvári csata*, Móra Kiadó, Budapest
- Bogáti Péter (2015): *A Hóvirág másodkormányosa jelenti*. Manó Könyvek Kiadó, Budapest
- Gergely Ferenc (2003): *A Gyermekbarátok mozgalmának története*. Magyarországi Gyermekbarátok Mozgalma, Budapest
- Hárs László (1969): Lehetőség, létjogosultság, szükségesség. *Jelenkor*. 6. szám.
- Hortobágyi Katalin (1993) *Erdei Iskola. Ahol a fáktól jobban látni az erdőt*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Erdeti Iskola Egyesület, Budapest
- Korczak, Janusz (2006): *A gyermek joga a tiszteletre*. Magyar Pedagógiai Társaság Janusz Korczak Munkabizottság, Budapest
- Kornis Mihály (é.n.): *Csillebérci napló*. http://www.magyarulbabelben.net/works/hu/Kornis_Mih%C3%A1ly/Csilleberci_napl%C3%B3,_amelyben_a_csilleb%C3%A9rci_t%C3%A1bor_helyezkedik_el_, Letöltve: 2018. 06. 16.
- Kövecsesné Gősi Viktória (2018): *A környezeti nevelés gyakorlata az erdei iskolában*. Hazánk Kiadó, Győr
- Loránd Ferenc (1976): *A Kertész utcaiak*. Magvető, Budapest
- Makai Éva (2016): *A táborozás pedagógiai metodikájának kezdetei Janusz Korczak műveiben*. In. Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*, Pallasz Athene Egyetem – Ifjúságszakmai Együttműködési Tanácskozás, Kecskemét-Budapest
- Nádházi Lajos (1999): *A magyar úttörőmozgalom történeti kronológiája (1945-1998)*, Magyar Úttörők Szövetsége, Budapest
- Nagy Ádám – Trencsényi László (2017): *Társadalmasított pedagógiát! A hazai szociálpedagógiai diskurzus állásához*. Szociálpedagógia, 3-4. szám
- Nagy Zsuzsa (1954): *Csakazértis*. Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest
- P. Miklós Tamás (2003): *Fejezetek a hazai gyermeküdültetés és ifjúsági turizmus történetéből*. Cserkész táborozás és turisztikai tevékenység a 20. század első felében *Új Pedagógiai Szemle*. 7-8. szám
- P. Miklós Tamás (szerk.): *Gyermek- és serdülőkorai szervezetek*. Gyermek- és Ifjúságszervezet-történeti Múzeum, Zánka
- Révész György (2015): *A Vándormadaraktól a vándortáborokig*. Vándorlások a XX. század első felében In. Révész György (szerk.): *Vándortáborok*. Magyar Pedagógiai Társaság. Mozgalompedagógiai Füzetek füzetek 9. szám

- Révész György (2017): A megtalált gyerekkor. *Kultúra és közösség*. 1. szám
- Sárkány Péter (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*, Jel Kiadó, Budapest
- Sine autor (1969): *A kisdobosok és úttörők nyári tevékenysége. Rövidített jegyzőkönyv*, Úttörővezetők III. Országos Konferenciája ILV, Budapest
- Szabolcsi Miklós (1965): Egy fejezet József Attila életéből. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 5. szám
- Szalay Lenke (1963): *Barát érkezik a házhoz*. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest
- Sztribik Ferenc (1948): „*Mienk az ország*” mozgalom az ifjúság üdültetéséért. In. Lukácsi Sándor – Patai Endre – Szabó Endre (szerk): 48-tól 48-ig, A Magyar Ifjúság Könyve, MINSZ, Budapest
- Sztrilich Pál (1929): *Táborozási könyv*. Magyar Cserkészszövetség, Budapest

Életképek – jó gyakorlatok¹

¹ A 2018. május 30-i táborozáspedagógiai konferencia kerekasztal-beszélgetésének szerkesztett összefoglalója.

A 2018. május 30-iki táborozáspedagógia konferencia szervezői fontosnak tartották, hogy az interdiszciplináris –interprofesszionális, tudományos megközelítések, elemzések mellett néhány mintaértékű, a táborozástörténet legendáriumában helyet foglaló konkrét táborozásról is essék szó – igazolandó vagy árnyalando az absztrakt elemzések tanulságait. A szervezők meghívását végül Fábri Ferenc hídépítő mérnök, egykori bánki táborozó, a Leveleki Eszter-hagyték gondozója; Kamarás István író, egyetemi tanár, társadalomkutató, művelődésszociológus a 45 éve indult olvasótábori mozgalom fontos személyisége; Lábán Katalin színházi szakember, a fővárosi RSG színház rendezője, drámatáborok szervezője; Kliment János szakács, az Átváltozó Egyesület képviselője, a Tócsa-táborok egyik vezetője; Mihály Gábor, tanár, táborozásmódszertani könyv társszerzője, a Dömdödöm táborok vezetője és Mogyorósi József nyugdíjas tanár, a Drótszamar-táborok szervezője, vezetője fogadta el. Megjegyzendő, hogy Granasztói Szilvia művészetterapeuta, pedagógus a konferenciát köszöntő bevezetőjében a bánki hagyományok mellett a hetvenes évek innovatív, műfajt teremtő komplex csillebércei művészeti táborainak jelentőségét idézte fel. A beszélgetést Horváth Ágnes, a Neumann János Egyetem tanára, az ifjúságsegítők képzéséért felelős szakember, illetve Erős Máté a Wesley Főiskola filozófia-tanára, a MET egyház szociális hitvallását megjelenítő, sajátos pedagógiai feladatokat vállaló Wesley János Általános Iskola igazgatója vezette.

Fábri Ferenc kifejezésre juttatta, hogy Bánk és Leveleki Eszter összetartozó, egymást fedő fogalmak, Az alapító 1938-ban vezetett először Bánkon gyerektáborot, bár az egész más volt, mint amit ő gyerekkorában, az 50-es években megtapasztalt. Bár akkorra kialakult rendszer volt, ha ez tovább is épült. Leveleki Eszter fiatal korában játékos, gyerekvilágban élő kezdeményező ember volt, amikor egy hagyományos nyaraltatásban segéderőnek hívták. Majd az ottani vezető megbetegedett s három huszonéves fiatalra hagyta a táborot. Leveleki ekkor kezdte azt csinálni, amit legjobban szeretett (szilvماغköpés, éjszakai fürdés stb.). Egész Bánk ilyen lett (a hagyományos nyaraltatás ilyen volt: homokozó, hinta, ez az, s a gyereket kicsapják, a gondozónők meg beszélgetnek). Mit csinálna a gyerek szívesen? Nem árt neki ötleteket adni. Eszter adott. S olyan partnereket adott, akik tele voltak ötletekkel, s hagyta őket érvényesülni. Átmenet volt Bánk a családi nyaralás és a kemény, férfias cserkészlet között. Leveleki Eszter nyaraltatása olyan közösség létrehozása és működtetése volt, mely átmenet a család biztonsága és a cserkészlet természetközelsége és romantikája között. Bánkon minden szabad volt. Hihetetlen nagy erőt váltott ki ez mindenki-ben. Voltak sportversenyek, volt vetélkedő, színház, opera, állam, minisztérium, sajtó (faliújság), rendszeres naplóírás. Bárkinek az ötlete elfogadható volt, s ha ez mást nem zavart, megcsinálhattuk. Semmi se volt kötelező. Például a többiek kimentek focizni, én otthon maradtam, s szórakoztam ezalatt.

Aktív tagja lettem a társaságnak, 57-ben szobafőnök lettem, vittem a programokat. Rengeteget jártuk az erdőt. Eszter idejében a közösségépítés volt a cél,

a fő motívum. Nem két hétre szóló kapcsolat volt ez, minden évben ugyanazok alkották a tábor magját, érvényesült a folyamatosság. Szeptemberben lakásán „bánki találkozó” volt, itt kaptuk az éremrendet, plecsnit. Aztán minden hónapban más gyereknél, volt kupa, amit körbeadtunk. A bánki nyaralás lényege: természetközelség, egyszerű élet, mely az egész életet magába foglalta. Szinte ellenpontja volt mindannak, ami iskola. Rengeteget tanultunk persze: egymástól. A természetről, Kosztolányi-versekről, bármiről stb. Eszter közösséget hozott létre. Mindnyájan azt mondtuk: 10 hónapot ki kell bírni Pesten az iskolában, hogy jöjjön aztán a bánki két hónap. Nem volt olcsó, a pesti értelmiségi-polgári körök gyerekei jártak oda. Nem volt ez a modell mindenkire alkalmas. Elit társaság jött össze, ennek támogatói magas szintű személyek. Az 50-es években maszek intézmény? Politikai támogatás nélkül? Eleinte leginkább Rusznyák István – a Magyar Tudományos Akadémia elnöke – támogatta Esztert, majd a 60-as években Aczél György, nyaraltak ugyanis ott leszármazottaik. Maszek világ volt, igazi liberális kapitalizmus a szocializmus keretei közt egy nagy parasztházban és udvarán. Még az is fontos, hogy teljesen egyformán kezelte Eszter a fiúkat, lányokat. Sportos, belevalós értékeket értékeltünk a lányokban. Szóval Bánkon mi, akik itt felnőttünk, gyerekkorunkat folytattuk. Rengeteg utódtábor alakult ki, már 4-5. generációs táborok is léteznek.

Trencsényi Imre, újságíró, a gyermekkultúra hiteles krónikása így emlékezik a csillebérci táborok „új korszakára” (a konferencián nem tudott részt venni, hozzászólását írásban küldte meg): Az 1980-as évek elején már kis hazánkban is „pezsgett az ájer”, a Demokrácia nevű szellem kereste a réseket a Vasfüggönyön. Számomra kellemes meglepetés volt, hogy a csillebérci úttörőtáborban kétszer is tetten érhettem a „fellazítót”.

Újságíróként olyan lelkesen írtam az 1981-es Kazinczy Anyanyelvi Táborról, hogy a következő évben rábeszéltek: vállaljak benne magam is valamilyen vezetői feladatot.

A szakmai munkát a főhivatású csillebérci munkatárssal együtt az általa toborzott önkéntes közösség tervezte meg és irányította. Ennek tagjai pedagógusok, népművelők, könyvtárosok, művészek és diákok voltak. Az anyanyelvi tábor élete évente más-más szerepjáték-hipotézisen alapult. Magam háromszor vettem részt szakvezetőként a Kazinczy tábor munkájában. Számomra a legkedvesebb esztendő az volt, amikor mindannyian – táborozók, ifi- és felnőtt vezetők mindannyian „Széphalom város polgárai” voltunk. (Nem hordtunk nyakkendőt és nem jártunk zászlófelvonásra.) Mindannyiunknak volt „lakóhelyi közössége” és „munkahelye”. Az előbbi a tábori házikók lakóiból szerveződött, az utóbbit a „polgárok” maguk választották, érdeklődésük szerint. De maguk választották meg még a műhelyvezetőket is (természetesen az adott személyi kínálatból).

Az adott év adott játékhypotézisétől független „államszervezési” hagyomány volt a vezető-párok (felnőtt és ifi) *korteskedésre* épülő megválasztása. A jelölteknek *programot* kellett hirdetniük, s a polgárok ennek alapján döntöttek

elfogadásukról. Előfordult olyan eset is, hogy egy adott posztra szánt szakvezetőt vagy vezető-párost a közösség nem választott meg, s számára/számukra valamilyen más szakmai, de nem vezetői feladatot kellett találni. Ennyi frusztrációt bárkinek meg kellett kockáztatnia, hiszen a játék lényege a *demokratikus állampolgári technikák megismerése és gyakorlása* volt.

A szaktábori munka szakmai mélységét természetesen leghívebben a saját *műhelyem* tevékenységén keresztül érzékeltethetem. Mi újságot állítottunk elő. A szerkesztőségi munka minden fázisán végigmehetett az ez iránt érdeklődő kis közösség – az adott lapszám tartalmának elhatárolásától az anyaggyűjtésen át a cikkek és rajzok elkészítéséig, szerkesztéséig és tördeléséig. A technikai kivitelezésről altáborunk múlhatatlan érdemű vezetője – Papp Gyuri – gondoskodott, így jóvoltából az „imprimálás” után néhány órával Széphalom minden polgára kézbe vehette a *Csillebérci Őszinte Szó* című, nem mindennapi sajtóterméket. (Nyilvánvalóan hasonlóképp’ zárult a többi műhely tevékenysége is.)

A másik nagy élmény, amelynek úgyszintén szakmai vezetőként részese lehettem, az 1983-as „*Görög-tábor*” volt. Ennek idejére az egész nagytábor Hellásszá változott. Az altáborok egy-egy polisz nevét viselték, a táborozók lepedőkből még otthon készült ógörög öltözküket. E „divatot” természetesen a felnőtt vezetőknek is követniük kellett, mint ahogy számukra is tilos volt *anakronisztikus* tárgyak és kifejezések használata. Az antik tárgyi és szellemi miliő kialakítását jócskán segítette a játék kiöltőinek – Trencsényi Lászlónak és Váradi Istvánnak – valamint szakmai tanácsadójának – Ritoók Zsigmond ókortudósnak – több kötetnyi szöveges-képes útmutatója.

Az átfogó szerepjáték a poliszok vetélkedésére és együttműködésére épült (pl. olimpiai sportjátékok és ünnepi színjátékok-rítusok), valamint a kézműves-termékek „áruцерéjére”. Tehát tükrözte és megjelenítette a régi görög ünnepek és hétköznapiak szinte teljes spektrumát. A lényeg azonban itt is a demokrácia – ha ókori formájában is – fogalmainak és értékvilágának megismerése, és (ha tetszik, *közvetlen szintjének*) gyakorlása.

E „pedagógiai puding” próbája volt, hogy amikor az olimpiai játékokon való sportvetélkedés „éles” kamasz-konfliktusba torkollott, a testi épség és a tárgyi környezet védelmét és a megbékélést nem – a játékhypotézishez képest *anakronisztikus* – (al)táborvezetői parancsszóval, hanem az *antik retorika és diplomácia* eszköztárával sikerült a poliszok sztratégoszainak biztosítaniuk.

Kamarás István művelődésszociológus, író arról szólt, hogy, amikor a 80-as évek elején, még a Szovjetunióban jóformán illegálisan utaztak alternatív szovjet értelmiségi barátaival, olvasáskutatókkal a fővárosból Vlagyimir és Szuzdal felé, akkor szóba kerültek az *olvasótáborok*. Csitatelszkij lager – fordította. Nos, ez szovjet kontextusban nagyon rosszul hangzott. De angolra se lehetett jól fordítani. Az olvasótábor valami alternatív közművelődési gyakorlat fedőneve volt a hetvenes évek elejétől, ennek pedig fedőszerve a Hazafias Népfront Olvasó Népért mozgalma volt. (Az elhárítás mindent tudott rólunk –

mondja Kamarás - de ennek már alig volt érdekessége a nyolcvanas évek elején). Bár az apparátus figyelte őket, atrocitások már nemigen érték őket, sőt kialakult a mozgalom önkormányzata is, a kapott állami támogatást is ők osztották szét a beérkező pályázatok alapján. Volt, amikor 100 táboruk is volt egy nyáron. Ez a kedvező helyzet sok véletlen összejátszásával alakult ki, jobb érzésű vezetőemberek falazása mellett. Az olvasótábor „szüziséje” micsoda is? „Legkedvesebb légereink a legvidámabb barakkban”. Rendszerváltó hungarikumnak mondták sokan.

Az olvasás amolyan fedőnév volt csak. Eszköz a közösségben történő gondolkodás elősegítésére, személyiségformálásban önmaguk s környezetük megismerésére. A cél: eszközt, támogatást nyújtani ahhoz, hogy lássák a résztvevők jövőjüket, egyéni, közösségi feladataikat. Kifejezetten hátrányos helyzetű gyerekek jöttek a táborba. A mi bakonyoszlói táborunkba 15-16 éves falusi szakmunkástanulók. Később a 80-as években leendő olvasótábor-vezetőknek szerveztünk olvasótábort - képzés helyett, képzés gyanánt. Könyvtárosoknak, népművelőknek, pedagógusoknak. Ez nem ment teljesen simán, időnként próbálták alakítani, de nem nagyon hagytuk magunkat. Az olvasótábor – bármely változatában – a közösségben élés, a demokrácia gyakorlóterepe volt. Az olvasás, irodalom, művészet nem volt alapvető cél, hanem a fontos eszközök alapvető eleme. Az én szoros asszociációm – mondja a mesélő : *az olvasás = értelmezés, az olvasás = élmény*. Ez az olvasótáborokra is vonatkozható. Pedagógiai alternatíva is volt. Voltak köztünk a korabeli iskolának ádáz ellenfelei, mások csak az mondták: így is lehetne. Más volt, mint a korabeli porosz-szocialista-paternalista pedagógia. Rokonszenvezett a gyermekközpontú reformpedagógiákkal, de nem követte annak rousseau-izmusát, az értékközvetítés tagadását sem. Animálta, katalizálta a résztvevők önépítkezését. Ahogy később – Kamarás tanítványnak vallja magát - Zsolnai József is ezt mondta: az iskola se nem oktasson, se nem neveljen, hanem a tanulást segítse. *„Mi ezt segítettük. Diskurzusok keretében, sosem frontálisan és fölülről lefelé. Az énképek, világképek, magyarságkép, európakép építését segítettük. Fontos volt a dialógus, a kiscsoportos beszélgetés. S ezt a legkreatívabb, váratlanabb lelemények, tevékenységek egészítették ki. Ha jól sikerült az olvasótábor, az katartikus történet volt. Mondhatni profanizálva, de joggal: a „találkozás szentségével” szembesültek a résztvevők.”*

Lábán Katalin elmondta, hogy 30 éve nyitották színházukat, 7 éve kezdték a drámatáborozást. Munkatársával, Abody Ritával a *személyközpontú tanítási módszert* próbálták megvalósítani. Jelenleg Koleszár Bazil Péterrel dolgozik. Nincsenek elvárásaik a gyerekekkel kapcsolatban. Fél nap után beállnak persze játszani a korábban távolabb állók is. Szabad, személyközpontú, bizalmon alapuló együttlét a lényeg. Hetente váltakoznak a csoportok. Érkezés után megkérdezik: milyen karaktert akarnak ábrázolni, ezekből jeleneteket építenek, a második napra kialakul a szerkezete a jeleneteknek, szerepeket húznak a gyerekek. Hol vagyok, ki vagyok, mit csinálok? Ezen máskor is érdemes elgondolkodni,

ez alkalmazható készséggé válik. Feltétel nélkül fogadják el egymást, pozitívan forduljanak egymás felé – ez az alapvető elvárás. Ne az iskolára emlékeztesse őket, tegezik a gyerekek a felnőtteket, egymás játszótársaként próbálnak funkcionálni. Nem szól rájuk a táborvezető. Ha panaszkodni jönnek, akkor elküldi őket: ketten üljetek le két zsámolyra, beszéljék meg. A 3. napon jelmezeket keresgélnek, pénteken bemutatják az eredményt a szülőknek. Tündérmese, úrben játszódó cselekmény, családból vett jelenetek.

Bizalomra épül az egész, kreativitásra, szabadnak érzik magukat, bíznak egymásban, átéli a pillanatot, melyben vannak. Évek óta nem tapasztalni, hogy kizárták volna egymást, verekedtek volna. Minden gyerek másféle családból jön, más adottságokkal, aspirációkkal. Ezt fel tudjuk mérni – mondja a szakember – ki zongorázik, ki bukfencezik. Sokan külföldről jönnek (a szülők ambicionálják, hogy magyarul beszéljen, volt táborozó Írországból, Brüsszelből, sikerült úgy betenni őket a jelenetekbe, hogy a szövegen ne legyen nagy hangsúly, ne frusztrálja őket nem tökéletes magyar nyelvtudásuk). Volt cigány, volt fekete gyerek a táborban. Az elfogadás morális parancsa abszolút. Volt gyerek, aki nagyon zárkózott volt, semmit sem akart csinálni. Ezt mindig megbeszéljük: bármikor ki lehet lépni a játékból. Egy kislány volt, aki semmiképpen nem akart semmiben részt venni, de a hangtechnika érdekelte, s ő lett a technikus Ez nem iskola. És nem is színészképző. Szabad játék minimális irányítással.

Kliment János elmondta, hogy a Tócsa tábor nagyjából ugyanebben az időben alakult 2010-ben. (Nevét a legenda a Halastó Kórus tréfás átnevezéséből eredezteti, az első táborok résztvevőiről.) Bánki utódtábornak szokták tekinteni, de sokféle hagyományból táplálkozik, 10 százaléka a vezetőknek volt 2-3. generációs „bánki”, de sok más forrás is létezik hasonló súllyal. A Kaposi-féle drámapedagógiai módszerek, a Berzsenyi Gimnázium Székely Zsombor vezette építőtábor, vándortáborok, cserkész táborok, a színház világa és a Sárosi László féle zenepedagógia. Sok összetevőből áll az egész. Idén nem is lesz bánki-utód szervező. Személetében sok az azonosság (pl. a dalkincs nagyrészt rokon). Ami állandó az egyesületté szerveződő táborozásban, az az „Átváltozás” nevezetű terminus. Egy nagyon egyszerű szerepjáték-módszer. Ehhez tartozik egy szabályismertetés az elején, és tartozik hozzá egy varázslatos ruhatár, jelmeztár. Ide belépnek a táborozók, szervezők, és ott megalkotnak egy ideiglenes karaktert (ebben segítünk a gyerekeknek). Egy táboron belül akárhány szerepet felölthet a táborozó. S kilépve az átváltozó szobából: jelmezben elfogadják annak, ami. S úgy is kezelik.

A táborok első mozzanata valami apróság, valami tárgy, amit elrejtünk – folytatja az előadó – s van rajta valamiféle ismeretlen. Ez direkt szándék nélküli jellel ellátott, szokatlan tárgy, szokatlan szereplő, ami kibillent a táborozók világát a jelenlegi valóságunkból. S utána a táborok narratíváját ebből a néhány kis apró mozzanatból bontják ki a gyerekek. A vezetők – tábori nevükön „Nagylábúak” dolga esténként dramaturgiai, pedagógiai szemlélettel megegyeznek: úgy

terelik a történetet, hogy mindenki tudjon figyelni a többiekre. 6-18 éves vegyes korosztály ez, s csak kicsit idősebb fiatalok a vezetők 20 és 40 között. Nagyon vegyes korosztályú tábor a Tócsa tábor, azonos benne, hogy mindenki szeret játszani, élvezik a szerepjátékot, s nem tagadják meg e játék lehetőségét, szépségét. (Az Átváltozó Egyesület a Tócsában kialakult módszerekből építkezik, s játékeseményekkel foglalkozik, felnőtt-gyerek vegyes korosztállyal.)

A bánkihoz hasonlóan rendszerkritikus (mindenkori rendszerkritikus) játékokat játszanak, nem feltétlenül a mai magyarországi politikai viszonyokra értve a kritikát, hanem minden absztrakt rendszerre, amikkel a gyerekek találkoznak. Ezt próbálják kicsit „kinyitni”, kibontani úgy, hogy olyan világban olyan játékot, történeteket játszanak el, ami egyszeri és közös alkotása az ott lévőknek. Fontos eleme a tábornak az építkezés, kézzel való munka, s az öfenntartás. Az ételkészítés mindig közösségi aktus.

A tábor szervezői a legkülönbözőbb szakterületről érkeznek: aktuális érdeklődésüknek megfelelő játékot, mókát hoznak a táborba, ami beépül a nagyjátékba. Ha hangszert tud készíteni, vagy épületet ácsolni, vagy jelmezt készítt vagy érdekli valamiféle olvasmány, akkor e tudásoknak mindig terepe van, s emiatt változatos hangulata tud lenni egy-egy tábornak.

Mihály Gábor, a Dömdödöm tábornak képviseli, ez 1988 óta működik, nyaranta 10 tábornak szerveznek. Elmondja, hogy *„16 éves koromban épült a lelkembe a tábor, abban az időben kezdődött, amikor az egyik kifutóban volt, a másik még nem jött, külső szelektől függetlenül tudtam elkészíteni a programot.”*

A közösség a legfontosabb, amit sok gyerek ma nem él meg. Kialakult egy módszertan, mely eljuttatja a gyerekeket ehhez az érzéshez. Ezért is 10 napos a tábor. Az első napok a 15 - 30 résztvevő gyerek közt a közösség megalapozása. Alapelvünk a következetesség s a szeretet. „E három nap arra szolgál, - folytatja Gábor -, hogy megértsék, hogy mi feltétel nélkül vagyunk érték.” Ez felszabadítja őket. 7 óra körül ébresztő, majd „reggeli mocorgás”, minden napra megvannak a reggeli- készítők (egy nap szolgálat), 10 kor a délelőtti program, mindig más, eltart délig, fél egyig. Majd közös ebéd, másfél- 2 óra szabad felhasználási idő. Ha valaki pihen, olvas, benn van, aki nem, „kinn van”. 3-kor délutáni program, vacsora, esti program: Fél 10 körül mennek a családok lefeküdni, gitárszóra vagy mesére szoktak elaludni. Fizikai állapota soknak olyan gyenge, hogy elfáradnak. De ez fel is építi őket. Kisgyerekek is mennyire tudnak akklimatizálódni ezen erőfeszítésekhez! Sok kirándulás van a programban, természetismeret (gyakorta Nógrád megyében). Kastélyiskolákat szoktak bérbe venni, kiüritik, s maguk rendezik be.

A kirándulások ritmust hoznak a gyerekek életébe, de itt beszélgetni is lehet. A tábor vezetési struktúrája: létszámra 4-5 vezető, 10 fős csapat a játékok fényében érkezik, s segít. Fontos szerepek adódnak. Ha hölgy érkezik, akkor az anyaszerepet tölti be, Gábor az apaszerepet vállalja. Az alapkoncepció, hogy megoldhatatlan probléma nincs, bármikor jöhetnek problémájukkal a gyerekek. Egy

ilyen közösségért, a gyerekért, a táborért folyamatos értékek jönnek létre. Magánéletünk is a példamutatás része. Fontos a filozófiát tekintve: a humor, irónia a feszültségek oldására, szép benne, hogy a gyerekek ezt is magukévá teszik. Általában megadják a kereteket, ahol tudja élvezni a táborozó a szabadságot.

Hogy érik el a célokat? Az első nap: az otthoni hangulat és uzsonna, nem erőteljes nagy dologgal indítanak. Játék a játékért, egymás megismerésére, nevének megismerésére szolgál, a fölgülemlett energiát leföldeli. Az első nap este tűz a hangulat megalapozásához, bográcsozás, szalonnasütés, közösségi élmények. Megérkeznek a táborba, már tudják a kereteket. A következő délelőtt még nem „indulunk be”, kézműves foglalkozások következnek saját személyisége elhelyezésére. Második nap délután kunyhót építeni, fizikai terhelés, ez építi a közösséget, találkozunk a természetes tárgyakkal, s ez kreativitását rendezi. A fiúk hatalmas gerendákat hoznak, a lányok meg kezdik kitakarítani. A 2-3. napon merül fel az első komolyabb probléma: előjön a honvágy, a fáradtság hozza. Ennek kezelésére aranyos módszereket találnak ki óvónénijeink, általában amikor véget ér a 3-4. nap, már vége van. Ezért fontos a 10 nap időtartam. Fontos a hely, ahol letáborozunk, minden táborunk alkalmával valami közeli várat is kinézünk – fizikai kihívás és csomó varázslat benne, a mesébe ágyazva történelmünket.

A tanárvilág kicsit távol áll tőlünk.

Mogyorósi József nyugdíjas tanár 45 éven keresztül foglalkozott mindenféle táborozással, külföldivel, kerékpárossal, az erdei iskola mozgalom egyik alapítója volt, amiért itt van, az egy 20 éven át működő kerékpáros tábor, 1982-től 2002-ig általános iskolás gyerekekkel. Kb. 20 000 kilométert tettek meg. A kerékpártúra-mozgalom 20 éven át működött.

Budapest belvárosból indult, a lényeg általános iskolás gyerekekkel kerékpározni. Hogy lehet 20 éven keresztül csinálni e létszámokkal? Volt 80 fős tábor is, amikor még ennek a kultúrának nyomai voltak csak. Kellott egy csapat, s összeállt. 1982-ben még benne voltunk az úttörőmozgalomban – folytatja a Tanár úr – én úttörővezető voltam, sok úttörőtábort is vezettem, de *ez a csapat* már nem kötődött szervezethez. Baráti társaság volt, 10-15 fő, felnőttek, s az ő gyerekekkel csináltak egy ilyen mozgalmat. Néhány tanár, de volt nyomdász, gyógyszerész, orvos, műszerész, fiatal, felnőtt. Összejöttek egy közösségbe, társaságba, jól érezték magukat. S hogy mellette ott volt 80 gyerek? Ez „kit zavart”? Egy közösséggé kovácsolódott a 100 ember, felnőttek, ifik, gyerekek, automatikusan működött minden a rendszerben. Nem kellett mondani, mindenki magától tette a dolgát. Szervezett volt. Általában 14-17 napos túrák voltak, átlagban 1000 km hegyen-völgyön át. A 9 éves gyerekek nem egyszer a Kékes-tetőre kerékpárral feltekertek, vagy Ausztriában a Semmeringre feltekertek. Komoly fizikai erőpróba, de nem voltak túlhajtva, ősszel elkezdték a felkészülést, tavasztól, Budapest környékén edzőtúrákat szerveztek, fizikailag is felkészítették őket. Az erőpróbán túl mindig az volt a cél: a területet ismerjék meg, térképezzék fel, szép műemlék templom látványáért is megálltak, múzeumokba mentek. A

másik dolog: természetesen ilyen távolságra nem lehet csak úgy nekiszaladni. Kell pihenőnap, 15 napos túrában 5 nap pihenő. Olyan helyeken, ahol érdemes volt, akár csillagtúra-szerűen is körülnéztünk. Széles körű sporttevékenységben vettek részt a gyerekek (csónaktúra, korcsolyázás, kosarazás, kézilabda, foci – mire volt lehetőség), rengeteg egyéb tevékenységgel telt szabadidejük. Nem volt megterhelő, ők sem tették kötelezővé. Aki pihenőnapon pihenni vágyott, maradt.

Lévén belvárosi gyerekek, a Bazilikától csúcsforgalmi időben reggel indultunk, s ide érkeztünk vissza. Ez volt a legnagyobb élmény. Rendőrségi biztosítással indult a túra. Ők vezették fel a társaságot, ezt nem volt szabad kihagyni, ez óriási élmény volt. Olyan esetünk is volt, Székesfehérvárra kiküldtek egy rendőrautót, vigyen keresztül a városon. Elindultunk, kertek alatt vitt a rendőrautó, fentről pedig – láttuk – rendőrhelikopter vezette. Még ilyen is volt!

Fontos volt, hogy mindenre felkészüljenek. Önellátóak voltak, volt teljes gazdasági csoport, amely a konvoj előtt ment gázzsámollyal, felszerelt konyhával, s kész ebéddel fogadták a csoportot. A szálláshely tornatermekben volt. Akkor még ingyen lehetett hozzájutni. Később annyira megnövekedett volna a költség, amire azt mondták, hogy ezt már nem vállalható. 20 éven át mindösszesen 5000 Ft-ot kellett fizetni, pályázatok, szponzorok segítettek.

A hat beszámoló, bemutatkozás után két körkérdésre adtak gyors választ a jeles táborszervezők.

1. Mitől jó egy tábor?

1. Ahol mindenki jól érzi magát, meg tudja valósítani elképzeléseit, ha vannak, ha nincsenek, olyan dolgokhoz alkalmazkodhat, amik tetszenek neki.
2. Megkomponált történet, s minden kiscsoportos beszélgetés. A „nyitott mű” felfogása szerint a résztvevők kezdeményezésére alakulhat ez, változhat. Legalább egy harmada legyen az eltöltött időnek kiscsoportos foglalkozás. 8-10 hónapos közös előkészület szükséges.
3. Nincs jó és nincs rossz, minden gyerek jó, bármit csinál, az jó, megpróbáljuk ezt az elvet követni, nem ítélezünk a mások felett.
4. Akkor jó a tábor, ha vannak szabályai. Viszont ezek érthetőek, hogy miért vannak. És megváltoztathatóak, közmegegyezés van róluk. Akkor jó, ha egy első táborozónak és egy sok éve visszajárónak ugyanannyira friss élmény. Ha úgy kezeli saját hagyományait, hogy mindenki értse, hogy az miért van, s ha az nem érthető, akkor azon változtatni kell.
5. A hely megválasztása megfelelő legyen. Továbbá értékrend szerinti működés, tiszta lelkű őszinte emberek. Mindenre legyen B változat.
6. Erős szervezettség, korai felkészülés, ifik, akiktől tanulnak az újak.

2. Mi a legnagyobb veszélye a tábornak?

1. Veszély a „felsőbbbségudat” érzékeltetése. Érdemek, elismerések szubjektív megítélése,
2. Rutin. Lazaság, „nyaralás”, eszköz és cél felcserélése (az olvasás csak eszköz), cukiság, ideologikus tematika. Partikularitás (a 80-as évek második felében olyan olvasó táborok akadtak, melyek kiragadtak egy-egy motívumot („ős-magyar”, „egri hősök” stb.), de hisz az olvasótábor az *egésszel* foglalkozik)
3. Ítélezést kerüljük el. Ami nagyon nehéz, hiszen különbözőek a gyerekek, egyik ügyes másik nem, de megtaláljuk értékeit.
4. Táboroztató személyek kultusza, hatalma, túlhatalom a vezető kezében, ami visszaélésekre ad lehetőséget.
5. Hebehurgyaság, szervezetlenség, hatalmaskodás, megalázás, átgondolatlan-ság, legyen kreativitás, humor hiánya
6. Egysíkúság, ha tényleg csak a „tekerés” a cél.

Végül abban megoszlott a kerekasztal-beszélgetés résztvevőinek véleménye, hogy kell-e egységes értelmezés, közös értékrend a táborokat illetően. Egyetértés volt viszont abban, hogy „érdek- és értékvédelmi szövetség” szükséges lehet: a minőség védelmében.

*A hangfelvétel alapján összeállította:
Trencsényi László*

Mind meghibbant. Ez az első dolog, ami az Olvasó eszébe juthat, ha a XXI. század elején frissen készült táborpedagógiai kötetet fog a kezébe. Átnézve az adatokat, végezve némi háttérkutatást, rá kell jöjünk azonban, hogy a táborozás nem csak hogy ma is létező tevékenység – évi 20 000 férőhely és 500 000 vendégéjszaka elég masszív alapot ad – de több egyetemi kurzuson oktatott, s a neten elérhető táboradatbázisok végképp meggyőztek minket.

Értelmezésünkben a táborozás sajátos szocializációs terep, a táboroztatás elsősorban ifjúsági munkabéli, pedagógiai tevékenység, amihez nem kevés szociális, kulturális stb. feladat társul. Egyszerre cél és eszköz, egy pedagógiai folyamat része és koronája. Az intenzív együttlét és annak külsőleg kontrollált önszabályozása olyan pedagógiai lehetőségeket teremt, amelyek elérését ezen intenzív együttlétet nélkülözve csak nagyon hosszú és fáradtságos nevelési folyamatok helyettesíthetnek, ha egyáltalán. A táborozás az utolsó mentsvárak egyikeként, olyan autonómiapróba, intenzívitása okán olyan katalizátor terep, ahol átváltozva, kiléphetünk a hétköznapi életből, szerepeinkből, ahol ideig-óráig mások lehetünk. A táborozás bizalmi termék is, hiszen az ifjúsági táboroztatás esetén legdrágább kincsünket bízuk a táboroztatókra.

Valóban összekeverjük a vágyainkat a lehetőségeinkkel? A mamutok kimúlnak, jöjjenek az elefántok? Nincs már igény a táborozás sajátos unikalitására, az interakciók kiszélesedő mintázata pótolja az intenzív együttlét és az ilyenfajta közösségiség pedagógiai hatásait (esetleg nincs is szükség ezen mintázatokra)? Vagy a táborozás újabb hőkorszakába lépünk, amikor a gazdasági okok és a generációs távolág miatt újra előtérbe kerül a kortárs csoportok laissez faire, de legalábbis indirekt pedagógiai hatása? Mi, e kötet szerzői úgy hisszük, a táborozási tevékenység és ezáltal annak pedagógiája új reneszánsz előtt áll, a XXI. században – ha sokszor más formában is – szükség van arra a szabadidős közegbeli tevékenységre, amely ellenpontosza, de legalábbis kiegészíti a család adottságbeli és az iskola kötelezettségalapú pedagógiai világát.