

SZOCIÁLPEDAGÓGIA

27 / 2026

ISKOLÁN INNEN –
ISKOLÁN TÚL

Szerkesztette
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Vác
2026

SZOCIÁLPEDAGÓGIA 27. KÖTET, 2026

ISKOLÁN INNEN – ISKOLÁN TÚL

tematikus szám

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2064-2709

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola

2600 Vác, Schusztter Konstantin tér 1–5.

Felelős kiadó: GLOVICZKI ZOLTÁN rektor

A folyóirat szakmai partnere: MTA Pedagógiai Bizottság, Szociálpedagógia Albizottság

Szerkesztőség

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

Szerkesztőbizottság

BÁNYAI EMŐKE (SOS Gyermekfalvak Magyarországi Alapítványa) / BOGÁRDI TÜNDE (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem) / DÓSA ZOLTÁN (Babeş–Bolyai Tudományegyetem) / F. DOMBI ALICE (Szegedi Tudományegyetem) / GRZEGORZ GODAWA (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie) / HAÁSZ SÁNDOR (Soproni Egyetem) / HADNAGY JÓZSEF (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem) / ARNO HEIMGARTNER (Universität Graz) / KÁLLAI ERNŐ (AVKF Társadalmi Integrációs Kutatóközpont vezetője) / PÁLMAI JUDIT (Károli Gáspár Református Egyetem) / PORNÓI IMRE (Debreceni Egyetem) / RÁCZ ANDREA (Eötvös Loránd Tudományegyetem) / R. RIEZ ANDREA (Pázmány Péter Katolikus Egyetem) / SIMONIK PÉTER (Széchenyi István Egyetem) / SOÓS ZSOLT (Debreceni Egyetem) / SZÖLLŐSI GÁBOR (Pécsi Tudományegyetem) / TÓBIÁS LÁSZLÓ (Veszprémi Érseki Főiskola) / TORKOS KATALIN (Nyíregyházi Egyetem) / TRENCSENYI LÁSZLÓ (MTA PTB Szociálpedagógia Albizottság elnöke)

Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERYNNÉ BALOGH MARIANNE (AVKF)

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT

Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA

Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Borítókép: Demeter Zsuzsa felvétele.

1978-ban készült a csillebérci népművészeti táborban.

Készült: PrintProfi Kft. (Vác)

Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

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

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

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

A folyóirat megjelenését a Kulturális és Innovációs Minisztérium támogatja.

TARTALOM

<i>Szerkesztői előszó (TRENCSÉNYI LÁSZLÓ)</i>	5
---	---

TANULMÁNYOK

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ: A társadalom pedagogizálódása, avagy új professziók a nevelésügyben?	7
TÓBIÁS LÁSZLÓ: Hely – személyiségek – megélések/narratívák (A kecskeméti ifjúsági munka egy korszakáról)	53
RÉVÉSZ GYÖRGY: Vezetői szerepek – történelmi esettanulmány a gyerekmozgalomból	76

MŰHELY

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ: Szakmai kultúrák határán (Négy interjú)	85
<i>A közösségfejlesztő-drámatanár – Patonay Anita</i>	85
<i>A családi cserkészparancsnok – Majorszki András</i>	91
<i>A gyermekbarát tévérendező – Takács Vera</i>	94
<i>A közösségfejlesztő polgármester – Petőné Vizi Valéria</i>	98
VARGA JÁNOS: Kölyökcsoport a Dunán	104
TAKÁCH GÁSPÁR – HENKRICH MIHÁLY – PAP GÁBOR: Táborokról	107
<i>Bevezető és szakirodalom</i>	108
<i>A táborozás mint extrakurrikuláris tevékenység az iskolában</i>	109
<i>„Sokan az egyben...” – A Fodor Mihály Színházi Táborról – nyitánnival, két tételben</i>	112
BÁRÁNY MÁRTA: A Duna körülölel! (A drámapedagógia ereje az oktatásban)	125

EMLÉKEZET

KOZMA JUDIT: In memoriam Krémer Balázs	131
Sz. n.: Egy szerző emléke – Kovács Sándor	134
Sz. n.: Búcsúszavak helyett	136

<i>Hegyesi Gábor (1948–2025)</i>	136
<i>Mihály Ottó (1938–2025)</i>	138
<i>Ferenc pápa (1936–2025)</i>	141

OLVASÓNAPLÓ

KOBL ADRIENN: Kutatás a Covidról és a generációkról (BÖCSKEI BALÁZS – FEKETE MARIANN – NAGY ÁDÁM – SZABÓ ANDREA: <i>A maszkon túl. Gondolat</i> Kiadó, Budapest 2024)	143
ÖSSZEFOGLALÓK	147
ABSTRACTS IN ENGLISH	149
SZERZŐINK	151

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

Megtiszteltetés volt számomra, amikor a folyóirat szerkesztőbizottsági ülésén a grémium jól fogadta felajánlásomat, hogy egy lapszám szerkesztését vállalom. Így készült el ez a szám 2025 tavaszára, ami azt jelentette, hogy a szerkesztési munkák után 2026 elején jelenhetett meg a kötet.

Szerkesztői hitvallásom?

Híven a szociálpedagógia fogalmának és fogalomrendszerének gazdagodásához – még ha erről vita is zajlik – ezt a gazdagodó értelmezést kívántam szolgálni. Felmutatni megannyi olyan területet, mely szerintem ebben az új, szélesebb értelmezésben otthonra talál. Ez egyúttal immár fél évszázados pedagógiai és kutatói munkásságnak is tükrö: hiszen a gyermekkultúra, benne különösen a drámapedagógia és a gyermekmozgalmak (az iskola határvidékén elhelyezkedő alrendszerek) álltak mindig is érdeklődésem középpontjában.

Szomorú írásokkal zárul a lapszám. A mögöttünk hagyott esztendőben jelentős személyiségek távoztak az élők sorából. Emlékük őrzése is e lapszám küldetéséhez tartozik.

Trencsényi László
szerkesztő

TRENCSENYI LÁSZLÓ

A TÁRSADALOM PEDAGOGIZÁLÓDÁSA, AVAGY ÚJ PROFESSZIÓK A NEVELÉSÜGYBEN?

Minden mosoly, minden kacaj és minden piros orr mögött ott rejlik a pedagógia!

A célom, hogy a gyerekek (és felnőttek)

a nevetésen keresztül tanuljanak meg újra bízni, örülni és remélni.

Ez is tanítás, csak kicsit másképp.

(Részlet Dr. Lala, a „bohócdoktor” interjújából)

FOGALOMRENDEZŐBEN

A szaktudományi szempontból (csaknem) laikus értelmiségi közvéleményben zavar van a nevelésügy terminológiája körül. Néha persze szakmánkon belül is. Csak hivatkoznék Halász Gábor meghatározó erejű dolgozatára, melyben az „oktatástudomány” kifejezést használja, de óvatosan – vagy megnyugtatóan – hozzáteszi, ez lehet a „neveléstudomány” szinonimája is (HALÁSZ 2013).¹ De a „pedagógia” kettős jelentése sem igazít útba mindenkit (MIHÁLY 1998a). Hogy tudniillik a – jobb híján nevezzük így – „célracionális humán fejlesztési praxist” is pedagógiának nevezzük, s eme praxis tudományos (ön)reflexióját is ugyanekkor. Mindenesetre – ez alant bemutatott empirikus vizsgálatunkból kiderül – vannak, akik „pedagógián” (pedagógiain) a (1) *tudásmegosztás* (tanítás, tanulás segítése) funkcióit értik, mások – szemérmesen – szóba hozzák a (2) *nevelést* (a perszonalizáció és a szocializáció fejlesztését, az idetartozó folyamatok támogatását), megint mások e fejlesztések kollektívában (csoportban, sőt formális keretek – iskola – között) zajló lényegét hangsúlyozzák. Miért szemérmesek a „nevelés”-pártiak? A nevelés konnotációjában mindmáig erős a legutóbbi „nagy történelmi korszak” – és

¹ E szóhasználat ellentmondásosságára még visszatérünk. (Vö. FLACH–NAGY–TRENCSENYI 2020.)

ideológia – emlékeitől, tradícióitól való szabadulás, s ez a „szocialista pedagógia” kulcsfogalma volt (akkor is, ha meglehetősen sok jelentésben alkalmazták különböző történelmi periódusban – mondjuk a neofita „népneveléstől” az újbaldali módon fogalmazott „szocialista nevelőiskola” teóriájáig).² Mindenesetre a „nevelésről” gondolkodók, megszólalók jellegzetesen megkülönböztethetők abban, hogy a „pedagógiai” inkább az (1) vagy inkább a (2) értelmezést alkalmazzák tevékenységeik jellemzésére (vagy éppen a jelző elhárítására). S van egy másik fogalomevolúció is. Ez pedig a *pedagógia-andragógia* dichotómia.³ A klasszikus „népművelés” fogalom „kiegése”, majd a rendszerváltás előtt szívesen alkalmazott, innovációkat, bizonyos értelemben alternatívát jelentő „közművelődés” fogalom elfáradása után kezdték alkalmazni a szakma kiválóságai az „andragógiát” – egyben jelezvén, hogy a felnőttek fejlesztésmetodikailag és fejlesztésstratégiailag sem gyermekek (vagyis a görög „gyermekvezető” – *paidagógosz* – kifejezés sem illik rájuk), meg kell különböztetni, s önálló tudománnyá – társtudománnyá – növelni a felnőttekkel folytatott munkát.⁴ A fogalom terjedésével magyarázható, hogy tájékozottabb szakemberek diskurzusában a „pedagógiai” jelző hárításának magyarázata abban áll, hogy a két szakmai kultúra elkülönül, az „andragógiai” jelző önálló entitássá alakul.⁵ Napjainkban elterjedőben – tán a fenti feszültségek feloldására vagy az angolszász terminológia befolyására – az „edukál” ige, mely voltaképpen egységbe foglalja az egyébként valóban összetartozó tevékenységek két pólusát (feloldani látszik a klientúra életkorából adódó, alapvetően metodikai különbségeket).

² Mostanában kerül csak elő a magát konzervatívnak nevező pedagógiai „ideológiában” a „nevelés” (mint a „liberális” nem nevelés helyreállítandó alternatívája). Pl. P. Ú. R. egyetemi oktató „*neveléskutatónak*” nevezi magát.

³ Interjúinkban a „3. fogalom”, a „gerantológia” – más szövegekben: „gerontológia”, sőt olykor „gerontológia” – (a „szépkorúak körében végzett pedagógiai tevékenység”) nem vetődött fel. (E fogalmat a hazai szakirodalomban leginkább a jászberényi Szabados Lajos használja.)

⁴ A fogalom helykereső viselkedésére jellemző, hogy a Magyar Pedagógiai Társaságban a múlt század hatvanas éveinek végén a disziplina szakmai élcsapatának műhelye – Harangi Lászlóék koordinációjában – a korábban alkalmazott „felnőttoktatás” helyébe (szélesebb értelmet tulajdonítva a tevékenységnek) „felnőttnevelést” tűzte nevébe, később ez Kraiciné Szokoly Mária irányítása alatt „felnőttképzésivé” változott.

⁵ NB. a kérdésfeltevésakor mi a két fogalom közt nem tettünk ilyen éles különbséget. Magától értetődő, hogy a „nagykorúakkal” foglalkozó értelmiségiek „pedagógiai” munkássága valóban „andragógiai” – a lényegen nem változtat.

A „szociálpedagógia” fogalmáról szólva elmondjuk, hogy jól feltárt a szakirodalomban, s köztudott, elfogadott a szakmában, hogy a tudomány (tudományág) 20. század eleji genezisében is jelen volt az értelmezés kettőssége (SÁRKÁNY 2011). Voltak nézetek az alapító atyáknál, melyek a fogalmon alapvetően az individualizálásban előrehaladott formális oktatás-nevelés kritikájaként a szociális-társas-társadalmi lény pedagógiai „megteremtésében” látták az új „pedagógiai kultúra” lényegét – ideértve az állampolgári, illetve nemzeti identitás kialakítását is, míg mások a „szociális” jelzőben elsősorban a rászorultságot, a hátrányos helyzetet, a veszélyeztetettséget, a támogatás iránti különleges igényt emelték ki. A felsőfokú képzésekben ez utóbbi tartalom a hangsúlyosabb.⁶ Az előbbi felfogás újraértelmezése megjelent az újabb irodalomban: valamennyi „nyílt tanulási térben” felbukkanó „pedagógiai kihívás” körére kísérelve meg alkalmazni a szociálpedagógia fogalmát (NAGY 2017). Jelen kutatás terve is ennek a feltételezésnek birtokában keletkezett, nyilvánvaló, hogy az empiria árnyaltabb megfogalmazásokra kötelezett.

Jellemző, hogy (egy-két komolyan nem vehető politikai szlogentől eltekintve) a *tudástársadalom* igenlése – mint a modern világ fő sajátossága – közhellyé vált a közbeszédben, s a tudásokhoz való, minden korábbinál szélesebb körű hozzáférési lehetőség immár rendszerszerű megközelítése (s ennek megfelelően a *Lifelong learning* és a *Lifewide learning* érvényesítéséhez szükséges újtípusú szakemberek iránti igény) mára már közhely; ám a *nevelőtársadalom* felfogása körül nagy a zűrzavar. Jellegzetes, hogy a fogalmat hátrító kritikák szerint ez a társadalomkép és ez az emberkép paternalista vagy totalitárius utópiák (disztópiák) indikátora (vonatkozzék ez akár a különböző ideológiát indoktrináló egykori korszakokra, akár a jelenre).

Jelen kutatásban kiindulópontunk az a 2010-ben az ELTE akkori Alkalmazott Neveléstudomány Tanszékének vezetőjeként a *Neveléstudomány – Reflexió – Innováció* című egyetemi konferencián általam bemutatott – majd a konferenciakötetben publikált – definíció, mely szerint a nevelés „az Egyik ember tudatos (legalábbis megdöntött), mindenképpen felelős – más – szinkron és korábbi (akár majdani)

⁶ Megteremtve egy másik „örök” vita alapjait a szociális munka és a szociálpedagógia „szaktavolása” között.

hatásokkal, befolyásokkal is (tudva/tudatlan) számoló hatása, befolyása a Másik emberre⁷, annak *emberi minősége*⁸ (»emberegésze« – L. Gy.⁹) tartós *fejlesztésére*, megváltoztatására”¹⁰. A kérdés persze bonyolult. Mi az, amitől a személyiség, akár valamelyik – nehezen szétválasztható – alrendszere fejlődik? (Vagyis a szóban forgó állapota, kompetenciája szembeszökően nem stagnál vagy éppen nem visszafejlődik – sorvad, regrediál, enyész stb.)

Voltaképpen – különösen fejlődő ember esetében (magyarán gyermeknél, kisgyermeknél) – minden aktivitás és minden (nem sokkoló, nem traumatizáló stb.) élmény nyomán előáll a „fejlődés”.

S mi az a „fejlesztés”? Ha – különböző okokból, különböző diagnózis alapján vagy különböző fejlődési fokon – indokoltnak látszik egy „fejlesztő személy” (gondozó, nevelő, terapeuta stb.) tudatosan átgondolt, valamennyire tervezett, a következményekkel (akár a mellékhatásokkal) is számoló támogató „beavatkozása”.

A „beavatkozás” intenzitása mind időben, mind térben, mind erősségében, huzamosságában, ismétlésében különbözhet.

Ugye az első szint: támogató környezet biztosítása (biztonság, elegendő tér, szükségessé – ám elegendő – eszköz, alkalmasint társak, megfelelő s hiteles hangvételű instrukció).

A második szint: mintanyújtás instrukció nélkül, „fejlesztő” (pl. anya) együttléte az aktivitásban, jobbra komplex-univerzális játéokban.

A harmadik szint: az instrukció – jobbra olykor a fejlesztés célja szerint választott, olykor speciális – játékba építve, többnyire rejtve történő – céltudatos, akár fokozatosan gazdagodó tartalmú, a verbalitással összekötött – érvényesítése.

⁷ A „Másik ember” fogalmának alkalmazásakor támaszkodtam Karácsony Sándorra, és kortársam, Wéber Péter szerkesztő-színházrendező-iskolaalapító stb. szerzőtársával írt kötetére. (WÉBER Péter – BÁN László: *A Másik Ember*. Mérték Kiadó, Budapest 2013.)

⁸ Az emberi minőség fogalmat mesterem, Mihály Ottó nyomán illesztettem a definícióhoz (ő vélhetően Ancsel Évától vette át).

⁹ A monogram Lukács Györgyre utal, aki *Eszttikum sajátossága* című művében alkalmazta a kifejezést.

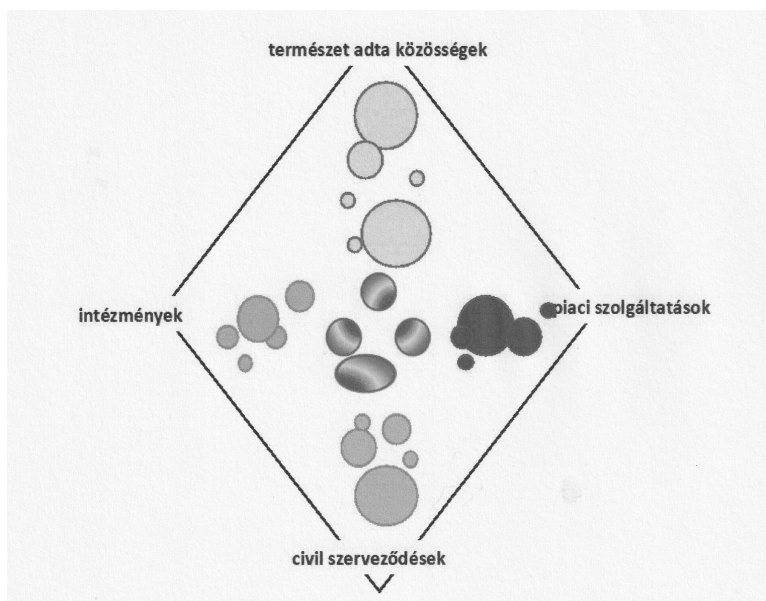
¹⁰ A definíció csonkaságára magam figyelmeztettem az olvasót a definícióhoz csatolt kérdésekkel. *No de „mit szól” ehhez a Másik ember?*” Sőt TÖBB „másik” ember, akik ráadásul csoportot alkot/hat/nak? No, de mi van a „támogató” vagy „nem támogató” – humán vagy/és tárgyi – környezettel (rejtett tantervvel, spontán szocializációval)? E kutatásban e kihívásokkal nem foglalkoztam.

A negyedik szint: tanítási (értelmező, magyarázó elemekkel is gazdagított) helyzetben rendszerszerűen fogalmazott feladatok, melyek a „fejlesztő” tudatos kontrollja mellett az eredményesség célracionalitásával, de a fejlődő autonómiáját (pihenésigényét, ismétlésigényét, gyorsításigényét stb.) folyamatosan monitorozó beavatkozás.

Az ötödik szint: edzésnek tekinthető instruált feladatsorok célracionális teljesítésének elérése – itt a fejlesztési cél lehet direktebb (komplexebb) is – a szociális (akár morális) és a perszonális, a különböző kompetenciák kiválasztásán alapuló feladatsort igényel. (Természetesen: a humánus pedagógia itt is folyamatosan elfogadja a fejlesztés tárgyának komfortérzésre vagy éppen diszkomfortérzésre vonatkozó visszajelzéseit.)

E definíciónak szerves következménye – saját gondolati fejlődésében persze inkább előzménye – az a „rombusz formájú” mező, melyben az egyén és a társadalom vonatkozásában is gomolygó egymásra hatásban, hangsúlyok és befolyások erejének váltakozásában helyezkednek el olyan alrendszerek, melyeknek eredendő funkciójuk a „nevelés”. A struktúra pólusain a „természet adta közösségek”, az „intézmények”, a „piaci szolgáltatások”, nemkülönben a „civil kezdeményezések” helyezkednek el. (Kialakulásuk természetesen történeti szempontból is tanulságos – most ezzel nem foglalkozom, de nyilván a modernizáció, nemkülönben a „posztmodernizáció” folyamatai játszanak benne szerepet.) Ugyancsak a megkülönböztetés jegyei közt emeltem ki annak idején a finanszírozás módját (állami normatíva – piaci árverseny – önkéntes hozzájárulás), mely szorosan összefügg a szabályozások keménységével, ill. lágyságával is. L. TRENCSENYI 2010.¹¹

¹¹ A rombusz alakú – bár a társadalmi létezésben korántsem mereven elkülönülő-kiemelkedő mezőben – tudatosan nem helyeztem el a *munkahelyet*, melyet több nevelésszociológiai alapmű is szocializációs, mondhatni nevelési szintérnek értelmez/fogad el. Érvelésemben az szerepel rendre, hogy míg a „rombusz mezején” olyan szinterek helyezkednek el, melyekben a nevelés célzatával viszik el, kísérik, íratják be a növendéket, vagy e célból megy maga a növendék, ám a munkahely eredendő funkciójához a nevelés nem tartozik hozzá (nem azért kapjuk a fizetést – írom triviálisan – , hogy fejlesszünk, önmagunkban értéket képezzünk, hanem azért, hogy ott mi segítsünk hozzá társadalmilag „hasznos” értékek létrehozásához, karbantartásához. Amennyiben a munkavállaló intelligensebb, ügyesebb, érzékenyebb stb. lesz, az nem a munkáltató pedagógiai munkájának eredménye, hanem maga a megtestesült „spontán szocializáció”. Látni fogjuk, hogy ez az értelmezés erőteljesen felpuhul. Nem csupán a folyamatos továbbképzések világára gondolok, de éppenséggel szembeszökően sok interjúalany (vezető) fogalmazott úgy, hogy a munkatársi kollektíva nevelése (sic) része vagy éppen fő alkotóeleme a tevékenységében megmutatkozó pedagógiai komponensnek.



1. ábra: A nevelési szinterek rendszere (saját fejlesztés, Schnelbach-Sikó Dóra grafikája)

Ebben a felfogásban szemmel láthatóan vibrál az iskolaintézmény szerepe és súlya. Az emberiség korai történetében – valójában egészen a polgárosodásig, a reformáció-ellenreformáció küzdelméig, a felvilágosult abszolutizmusok megjelenéséig – hosszú idő kellett ahhoz, hogy a gyermek- és ifjúsági élet meghatározó színtere legyen. S – nem csupán Ivan Illichre hivatkozva – állítható, e szerep súlycsökkenése is megjelent, diverzifikálódott mind a „tudásmegosztás”, mind a „nevelés” univerzuma társadalmi méretekben, s az egyén létében is. (Miközben ne feledjük – nevezzük akár „permanens művelődésnek”, akár „lifelong learning”-nek –, az iskolázás valósága kiterjed az egész életre.) A két jelenség közt nincs ellentmondás. Ezt nevezem a „társadalom pedagógizálódásának”. Több oka is van e jelenségnek. Mind a tudásmegosztás, mind a – nevezzük így – szocializáció támogatása jó üzlet is (az ún. iskola nem képes minden igényt kielégíteni, olykor ezt be is vallja, olykor eltitkolja), s a piacellenes jelenségvilágban felértékelődnek a civil szinterek. E folyamatot korábbi munkában két alrendszerre igazolhattam. A „gyermek kultúra” jelenségvilágának kialakulását követhettem, az iskolában egyébként meglehetősen későn legitimitáshoz jutó „művészeti nevelés” „kivonulásának”, gazdagodásának, árnyaltabbá válásának történetét – alapvetően a 20.

századi reformpedagógiák szabadabb gyerekképének kialakulásával párhuzamosan (miképp lép Struvel Péter helyébe Tom Sawyer, a pozitív hőssé váló „komisz kölök”, HÁRS 1967).

Ezzel párhuzamosan a gyerek- és serdülőmozgalmak történelmi változásairól írhatam könyvemben (TRENCSÉNYI 2016). Tapasztalataim, kutatásaim e két alrendszeréről voltak alaposak. Ezért vállalhattam az elemzést. De már a könyv bevezetőjében is utaltam arra, hogy hasonló jelentőségű alrendszerek mutathatók ki a gyermekvédelemben, a jogalkalmazásban, az orvos-egészségügyben, a sportban stb. Nyilvánvaló, hogy a gyógypedagógia – ILLYÉS 2000 – és a konduktív pedagógia autonóm szakággá válása – FORRAI 2011 – is e folyamat része, ezek története tisztességgel feldolgozott, másfelől végül is az iskolával integráltan működik. S olyan változások is vannak, melyek során az iskolába, az iskolai szervezet kultúrájába igazodóan lépnek új szakmák, szakemberek.¹² Megkockáztatom azt az értelmezést, hogy a szóban forgó szakmák teoretikus integrációjára tekintettel volt kezdeményezés a „gyermektanulmány” (pedológia) létrejötte a 20. század legelején – a klasszikus értelemben vett pedagógia mellé a pszichológia, szociológia, jog, gyermekvédelem is felsorakozott. Nem a kiváló pedológus szakembereken múltott, hogy ez az innováció aztán elsorvadt a tudomány zsúfolt parnasszusán.

Még egy dolog. A „társadalom pedagogizálódásával” ellentétes vagy látszólag ellentétes folyamatnak is tanúi lehettünk. Ez pedig a kiszakadás a „társadalom infantilizálódásából”. Emlékeztetek a hetvenes évek nagy fordulatra, a „népművelésből” „közművelődéssé” átnevezett művelődésszervezésre – a hierarchikus „értelmiség-nép” kép lecserélése a „horizontális tanulás” princípiumára (MARÓTI 2015). Nemkülönben szinte ugyanebben az időben a meseirodalomban bekövetkező „forradalomra”, mely a didaxist (a primer módon nevelő tanulságokat, büntetés-bűnhődés dramaturgiát) cserélte korszerűbb ember- és gyerekképre (HÁRS 1969). NB. az iskolai tanítás-tanulás folyamatában is ebben az időben erősödik fel az a nézetrendszer, mely szerint a didaktikában nem tanításról, hanem a „tanulás támogatásáról” illik beszélni. Akár a hétköznapi élet jellegzetes történetei is eszünkbe juthatnak: villamoson a más gyerekére rászóló jóindulatú „pedagógust” rendreutasító, autonómiáját védő anyuka, s

¹² Ezúttal ugyan elkerülendő a vitát érvényességükről, bizonytalanságaikról, idesorolható az oktatástechnikus-rendszergazda, az utazó gyógypedagógus-fejlesztő pedagógus, az iskolai/óvodai szociális segítő, a pedagógiai asszisztens, nota bene: az iskolaőr is. Sőt: a pedellus, a büfésnéni is valójában egy „másik szakmai kultúra” nagykövete az iskolában.

sorolhatnám a hasonló sztorikat. Nos nincs itt ellentmondás? Feszültség? Ebben a társadalmi változásban pedagogizálásról beszélni? Feltehetőleg nem ugyanarról van szó.

Éppenséggel a különböző humán szolgáltatások professzionalizálódásáról s a professzionalizálódásban megjelenő pedagógiai, pedagógiainak tekinthető, jobbára pedagógiainak megélt kompetenciákról van szó, nemkülönben új szakmák megjelenéséről, melyek komponensei közt ott a pedagógikum – a fejlesztő (nem bánom: felvilágosító) szándék – is. Persze megannyi új technológiával, kulturális elemmel rendelkeznek e professziók, olykor egészen különbözőekkel, jobbára az „eredeti” szakmaiság függvényében. E kultúrákhoz részben képzésben, de sokkalta inkább a gyakorlat kikényszerítette módon jutnak a szóban forgó szakemberek. Vélelmezhetően a tanári pályába (is) belekóstolók a tanárképzésben elsajátított kultúra darabjaiból rakják össze a maguk pedagógusarcát.

A KUTATÁSRÓL – A VIZSGÁLATI MINTA BEMUTATÁSA

A szóban forgó jelenség vizsgálatára az interjú (részben az interjúval azonos tartalmú kérdőíves lekérdezés) látszott alkalmasnak. 2024 ősze és 2025 kora tavasza között végeztem az adatgyűjtést, mely a jellegzetesen nem iskolai környezetben, nem tanárként működő vizsgálati személyek vélelmezett pedagógiai kultúrájáról alkotott önvallomásaira, sikereire, részben „gyenge pontjaira”, a pedagógiainak tekintett tevékenységekhez szükséges kompetenciáira, nemkülönben a szociálpedagógia fogalmát illető „ideológiáira” (tudására) vonatkozó kérdésekre kapott válaszokból adódott.

A minta kiválasztásánál az általam adminisztrált, de különböző fókuszú facebook-csoportokat vettem tekintetbe. (E csoportok alapvetően különböző, de a pedagógushivatástól nem távoli szakmaiságok, hivatások virtuális gyülekezőhelyei.) Köszönettel tartozom azon kollégáknak, akik készséggel vállalták akár az interjút, akár a kérdőíves változat megválaszolását (némelyikük még meg is köszönte, hogy ez munkája tudatosításában segítette). Egyes esetekben éltem a hólabda eszközével is, egy-egy vizsgálati személy kollégáját, társát ajánlotta. A válaszoló személyek közül többek munkásságát közelebbről is ismerem, így bizonyos kiegészítésekkel gyarapíthattam az adatbázist. A megkérdezett s válaszoló vizsgálati személyek száma 150 fő.¹³

¹³ Háttérváltozók lekérdezése során nem tekintettem a kutatás szempontjából informatívnak élet-

13 vizsgálati személy tagadta, hogy a pedagógiának lenne relevanciája a tevékenységében. (Egy önkormányzati hivatalnoktól – nem humán területen – ez természetes.) Meglepett, hogy e körben egy, gyermekeknek is játszó bábszínház igazgatója és öt újságíró – köztük ketten pedagógiai rovat szerzői, két fő kifejezetten gyerekkönyvkritikák szerzője – nyilatkozott így. Sajátos, hogy a cirkuszpedagógus-szociális munkás éppenséggel a „művészeti projektjeiben” tekinti nem jelenvalónak a pedagógikumot, s elhárította a megnyilatkozást, mondván, hogy ő *csak nővér*, egy egészségügyi dolgozó (a minta többi „nővér” beosztású részese árnyaltan „vallott” pedagógiai ténykedéseiről).¹⁴ A telefonos segélyszolgálat pszichológusa elismervén, hogy szakmai kultúrájának lényeges része az empátia és az értő figyelem, támogató attitűdjétől azonban elvszerűen idegennek vallott minden „beavatkozást”.¹⁵ Érdekes jelenség: elfogadható módon nyilatkozik a polgármesteri hivatal ügyintézője, hogy nincs munkájának pedagógiai aspektusa, míg a vállalkozás öntudatos igazgatója igeneli a pedagógiai kultúrát munkájában (elsősorban munkatársaival alakított kapcsolatában), sőt még képzettséget (drámapedagógia) is szerez hozzá. A gazdasági középvezető – korábban pedagógia és művelődésszervező diplomát szerzett – határozottan tagadja, hogy munkájának lenne bármi pedagógiai vonatkozása is. (Jelezzük itt is, hogy – mint fentebb említettük – a minta másik gazdasági vezető tagja gazdagon sorolta andragógiai típusú feladatait.) A folyamat fordítottja is érzékelhető. Az ifúságiszálláshely-üzemeltető elmondja, hogy a vállalkozás piaci kitettsége folytán egyre kevesebb az olyan kliensek, klienscsoportok száma, akik számára ajánlatos volna némi pedagógiai vagy éppen szociálpedagógiai típusú segítség (nyilvánvalóan a szociálpedagógiai segítségen bizonyos kedvezményes igénybevétel lehetőségét érti). Egészen sajátosnak mondható, hogy a főiskolán is tanító, vezető beosztású szociális munkás – miközben tevékenységében kimutatja a „szociálpedagógiai” komponenst, a szociálismunkás-képzésben gyakorolt felsőoktatói tevékenységében határozottan tagadja a pedagógiai „komponens” meglétét, mondván: „nem a közoktatásban” dolgozik.

korukat, illetve működési helyüket (főváros, vidék stb.), mint ahogy nem volt célja a kutatásnak a minta „szakmaspecifikus” tagolása sem.

¹⁴ Ez az adat is megerősíti kutatásunk azon „filozófiáját”, hogy a kutatás alapvetően „vélekedésvizsgálat”. Ez determinálta a kérdéses „technológiáját” is, nem alkalmaztam rávezető kérdést, rákérdezést, pótkérdést azon az áron sem, hogy a válaszolók így egyes – akár fontos – alkérdéseket válasz nélkül hagytak.

¹⁵ Interjújának eredménye óvatosságra int a „pedagógizáció expanziója” jelenség kiterjedtségét illető hipotézisemben. Lám: az *empátia* és az *értő figyelem* szükségképpen lehet vállaltan nem pedagógiai akciók attribútuma is!

További öt vizsgálati személy a pedagógiai jelzõt kikerülve magáról kifejezetten, tudatosan mint „andragógiai” kultúra birtokosáról beszélt. Sajátos, hogy azok a fiatal építészek, akik nagy odaadással tervezik az autisták ún. Mikes-házát, nem gondolják, hogy ehhez pedagógiai kompetencia lenne szükséges. A gyógypedagógia iránt elkötelezett építész szakember ugyanakkor hozzát teszi – miközben elmondja: a családjában él fogyatékos fiatal, akinek léte valóban érzékenyítette –, hogy a pedagógiai kompetenciák meglétét igénylik, kifejezetten a munkatársak irányításához, szervezéséhez, úgymond betanításához. Vagyis ezt a credót is bízást az *andragógiai* kultúrához sorolhatjuk. Ezenközben szociálpedagógiai tudatosságuk egészen erőteljes, ráadásul lényegre törően szakmaspecifikus. („Társadalmat érintő edukációs tevékenység. Adva van az emberi élet, a maslowi szükségletpiramissal. Ebben benne van a lakás. Méltatlanul keveset gondolkodtak erről társadalmi szinten, nem foglalkoznak vele eleget.”) Sajátosnak mondható egy alapvetően fogászati magánegészségügyi intézményben dolgozó logopédus helyzetmeghatározása: „A pedagógusok sokszor egészségügyi dolgozóként tekintenek rám, míg az orvosok egyértelműen pedagógusok közé sorolnak.”

A munkájukban érvényesíthető kifejezetten szociálpedagógiai kultúrát hat vizsgálati személy tagadta a fentieken felül. Vagy nem találkoztak még a fogalommal – mint pl. a masszór esetében, aki egyébként munkája pedagógiai komponenseit egészen világosan megfogalmazta (tájékoztatás, tudásmegosztás, differenciált tanácsadás, beszélgetés – kategóriánkban nyílt kommunikáció). Öten elfogadták, hogy van, de más szakember hatáskörébe utalták, három fő jelezte, hogy az ő intézményében egyáltalán *nincsenek* szociálpedagógiai kihívások (ők önvalloomásuk szerint is a középosztály intézményeinek alkalmazottai). Más reménykedik a szociális háló működésében. („Részünkről az észlelés és a jelzés, a krízis kezelése a feladat. A szakemberekkel ilyen esetekben találkozunk.” – mentőtiszt, civil szervezeti vezető) S három vizsgálati személy elismerte a szociálpedagógia fontosságát, ám szóvá tette: probléma esetén nincs hová fordulnia, a szolgálatok nem vagy diszfunkcionálisan működnek.

KIMUTATÁS A VIZSGÁLATI SZEMÉLYEKRŐL

Csaknem 60 szakma képviselője került a mintába. A belső arányokat tekintve kiemelkedik a 21 újságíró, szerkesztő, médiaszakember, 19 fő a mentálhigiéné, psziché szakemberei

(pszichológus, iskolapszichológus, mentálhigiénikus, coach, meseterapeuta stb.) köréből, a művelődésszervező (korábban népművelő) szakma 10 fővel (a felnőttképzés szereplőinek bonyolult meghatározhatóságáról korábban szóltunk), további 10 drámapedagógus, 9 múzeumpedagógus, muzeológus, 9 fő közösségfejlesztő, szociális segítő, szociális munkás, iskolai szociális segítő. A minta főbb csoportjai továbbá: 9 egészségügyi dolgozó (orvos, nővér, masszőr, gyógytornász, fogorvosi logopédus), 8 előadóművész, 7 ipar-, ill. alkalmazott művész, 6 író, költő, műfordító, 5 könyvtáros, 4 edző, sportvezető, 4 serdülőszervezeti vezető, 5 egyházi személy (lelkész, pap, rabbi, apáca, buddhista tanító), 5 fő közbiztonságért felelős (rendőr, nyomozó, közterület-felügyelő), 3 ifjúságsegítő, 3 építész, 3 gyermekvédelmi szakember, 3 önkormányzati tisztség- ill. tisztviselő, 3 jogász, 3 gazdasági vezető, pénzügyi vezető, középvezető, 2 idegenvezető, besorolhatatlan a trafikos, OTP-ügyintéző. (A szakmák felsorolása a „többszakmaiság” okán meghaladja a vizsgálati személyek tényleges számát. Hová soroljuk például a „bohócdoktort”?) 8 fő – *különböző képzettségű* – civilszervezeti vezető, köztük csupán egy, aki középiskolájában a tanári munka *mellett* (persze megannyi sajátosságával együtt) végzi cserkészvezetői tevékenységét, a többiek közt fodrász, gépész, szakács, mentőtiszt, diák, nyugdíjas katonatiszt található – nota bene utóbbi leszerelése után szociálpedagógus képzettséget szerzett.

Kutatásunkban kevésbé próbálkozunk szakmaspecifikus különbségeket kimutatni. Amennyiben feltevésünk a társadalom, jelesül az értelmiség „pedagogizálásáról” igaz, akkor a közös jegyek, közös ideológiák esetünkben *fontosabbak* lehetnek, mint a specifikus szakmai jegyek.

Mindenesetre a vizsgálati személyeinkről azt is tudjuk, hogy harmaduk korántsem kívánt korai pályaelképzeléseiben pedagógus, tanár lenni. Többen harcosan elkerülték e kihívást. Másik harmaduk kifejezetten tudatosan választotta e munkafeladatot. 10 esetben családi indíttatásra álltak tanítói, tanári pályára, további 2 fő már szülőként, gyerekei iskolai tapasztalatai nyomán köteleződött el, 6 fő pedig kifejezetten serdülőmozgalmi élményeivel magyarázza a pedagógussá válást. 1 főnek az édesapja a szakmában is jegyzett, mintaadó szociális munkás. A harmadik harmadról nincs értelmezhető adatunk, az interjúban e kérdést inkább kerülték.

Azt is megállapíthatjuk róluk, hogy ugyancsak mintegy harmaduk iskolai praxis, konkrét tanítói, tanári munka mellől „igazolt” át, legalább tízen a tanítás mellett már végeztek „iskolán kívüli pedagógiai” munkát, vagy 15-en most is az iskola világa körül vállalnak munkát, akár felsőfokú továbbtanulástól remélve magasabb szintű szakem-

beri állást. 18 fő nem pedagógiai, nem tanári tanultsága és tudása miatt, hanem a „másik” szakmája, művészete miatt érdemelte ki a meghívást az oktatásba, elsősorban *felsőoktatásba, szakképzésbe*. Sajátos az animációs filmtervező esete, aki jóformán ciklikusan váltogatja az alkotóművészi, illetve oktatói-képzői szerepet. Gyerekvasutas korában szerzett közösségi tapasztalatai határozzák meg polgármester interjúalanyunk választott feladata pedagógiai tartalmainak erősödését.

Többen vannak, akik nem csupán múltjukban, de jelen munkásságuk során is egyszerre több szakmaiság képviselői. A fodrásznő egyben helyi civil szervezet vezetője – mondhatni az „Acélmagnóliák-effektust” fejlesztette „formalizált” szintre –, újságíró váltott idegenvezetői hivatásra, drámapedagógus lett mentálhigiénés terapeuta, a rádiós újságíró egyúttal karnagy, a fesztiváligazgató nem szakította meg kapcsolatait a pedagóguspályával. Több a nyugdíjas a mintában, aki hivatásos foglalkozásától szabadulván vállalt pedagógizált munkát. Összesen több mint 40 fő oktat, képez valahol.¹⁶ Mindenesetre a minta fele eleve készült választott nem tanári hivatására, ebből a választott hivatásnak eredetileg csupán töredéke tartalmazott eredetileg, ill. szándékoltan pedagógiai relevanciát (a gyerekmozgalmi ifjvezetőnek vágya volt, hogy úttörővezető lehessen, a katonai pálya – bár nem késleltette céljának elérését – alapvetően kitérő volt számára). A kisváros alpolgármesterét e funkcióban megvalósulható pedagógiai attitűdről (a válaszok szerint közelebről „andragógiai attitűdről”) kérdezhettük, miközben tudjuk, hogy mindeközben tanít egy középiskolában, nyaranta pedig jeles tánctáborokat, zenei fesztiválokat szervez. A jogászból civil aktivista lett, majd belevetette magát a gyerekvédelembe, mára vidéki magánmúzeum vezetője. Jellegzetesnek mondhatjuk mindezzel együtt – nyilván érdemes lenne a nagymintás kontroll –, hogy az értelmiségi szakmák pedagógizálódásában élenjáró szakemberek jellegzetesen több munkahelyen, több hivatásban próbálták, próbálják ki tudásukat, elkötelezettségüket. Sajátos pályáivnak mondható: tanárként kezdte, az iskola világán kívül folytatta – a kulturális életben, közművelődésben –, majd e tapasztalatai megosztására hívatott el a felsőoktatásba.

Egy példa a polihisztorra. Interjúalanyunk még nincs 50 éves.¹⁷

¹⁶ Nem győzzük hangsúlyozni, hogy amikor tevékenységükről, kompetenciáikról kérdeztük őket, akkor határozottan elhárítottuk *oktatói, tanári* munkájuk önreflexióját, a „másik” (eredeti?) szakmájukban érvényesülő pedagógikumról kértünk megnyilatkozásokat.

¹⁷ Nem csoportosítottuk a mintát életkor szerint, huszonévesek, de nyugdíjasok is képezték a minta alapjait.

Pályafutásom során állandóan határterületen dolgoztam: egy általános művelődési központban pedagógusként, majd pedig művelődésszervezőként, egy ifjúsági együttesben dráma- és pantomimoktatóként, később pedagógiai szakértők munkájának koordinátoraként egy pedagógiai szolgáltató intézetnél, s jelenlegi munkaköröm szerint egy oktatási cégnél felnőttképzések szervezőjeként. A pedagógiai indíttatás mindvégig jelen volt. (képzésszervező)

A pedagógiai kultúra vállalása, a pedagógiai felelősség felismerése alapján véve egyformán jellemző az uniprofesszionális vizsgálati alanyokra s a több professziót kipróbálókra. Azokra is jellemző (s ez nem pusztán a minta torzítása), akik vállalnak visszatérést, mondhatni új hűséget, hivatásra találást valamilyen primer módon pedagógiai szolgálatban, és azokra is, akik életpályájuk során több szakmaiság világában „fürödhettek meg”, és szerezhettek tapasztalatokat. Olyan helyzet is előfordul, hogy az adott – mobilitásukat támogató – kreativitásuk tükröződik erőteljesen valamilyen/bármilyen munkájukban, melyben helyet kér a pedagógikum.

Jelezzük, hogy működési helyén túl, országosan ismert személyek is szerepelnek a mintában (nyugalmazott püspök, TV-rendező, közismert rádiós szerkesztő, író, országos szervezet vezetője, országos sportági szakvezető, tanszékvezető egyetemi tanár stb.).¹⁸, de túlnyomórészt szakmájukban tisztelt „hétköznapi” értelmiségiek alkotják a mintát.

Iskola a primer munkahelye 11 főnek (iskolaittár, pedagógiai asszisztens, iskolai szociális segítő, iskolapszichológus). Egy különös pályaelhagyónk van: szociálpedagógusként „elege lett” a szakma bürokratizálódásából, s trafikosként „műkedvelő szociális tanácsadóként” látja el feladatait. A civil világban, civil szervezetben is – alapvetően a kikérdezéskor is – van „lába” 36 vizsgálati személynek.

¹⁸ Megjegyzendő mindazonáltal, hogy a művelődéstörténet maga is őrzi több olyan kiválóság emlékeztétét, akik hasonlóképpen valamely szakmájuk – kiemelkedő tudós vagy művész mivoltuk – mellett szenvedéllyel kísértettek meg a „pedagógiai erosz” által is. Emlékeztetek Leonard Bernsteinre, aki világhírű zenekara dirigálása mellett érezte meg a közvetítés/átadás/tanítás elhivatását. Gondoljunk Kodályra (vagy éppen az ő jeles tanítványaira, a cserkészetnek elkötelezett Bárdos Lajosra, az úttörőmozgalom aktivistájára, Balázs Árpádra), Moholy Nagyra, Barcsay Jenőre, Ádám Györgyre, Dienes Valériára, Vargha Károlyra a rádiós ismeretterjesztőre, a kunszentmiklósi Vargha/Varga fivérekre, Karácsony Sándorra, Sík Sándorra, bizonyos vonatkozásban a matematikus Rényi-házaspárra (KISS–TRENCSENÝI–HUDRA 2022), az építész Jeney Lajosra (JENEY 2014) vagy akár a pedagógiai mozgalmat indító Yehudi Menuhinra, valamint a lelkes-gyermekmentő Szezhlo Gáborra. Persze utóbbiak a génusz kategóriában nyilvántartott személyiségek, mindazonáltal pályájuk történelmi ideje mégiscsak jelzése a jelenség kialakulásának. A kiváló cigány származású festőművész, Péli Tamás is elkötelezetten vezetett a nyolcvanas években rajzsakkört az akkor a szegénységgel küzdő Tisza menti faluban, Sarudon. Ők természetesen nem részei a mintának.

1. animációsfilm-tervező grafikus
2. apáca
3. banktisztviselő
4. bohóc (bohócdoktor)
5. cégvezető
6. civilszervezet vezetője
7. coach
8. családpedagógus
9. cserkészvezető
10. drámapedagógus
11. edző
12. előadóművész
13. építész
14. fodrász
15. gazdasági középvezető
16. gépész
17. gyermekvédelmi szakember
18. gyermekszínjátszó-rendező
19. gyógytornász
20. idegenvezető
21. ifjúságiszállás-üzemeltető
22. ifjúságsegítő
23. iparművész, népművész
24. író, meseíró
25. iskolai szociális segítő
26. iskolapszichológus
27. iskolatitkár
28. jogász
29. katona
30. képzésszervező
31. könyvtáros
32. közösségfejlesztő
33. közterület-felügyelő
34. lelkész, pap, rabbi, buddhista tanító
35. logopédus
36. masszőr
37. mentálhigiénikus
38. mentőtiszt
39. meseterapeuta
40. mozgásterapeuta
41. muzeológus
42. múzeumpedagógus
43. műfordító, tolmács
44. művelődésszervező (népművelő, köz-
zülük 2 fő intézményvezető)
45. nővér
46. nyomozó
47. orvos
48. önkormányzati hivatalnok
49. önkormányzati vezető
50. pedagógiai asszisztens, gyógypedagógiai asszisztens
51. pénzügyi vezető
52. pszichológus
53. reklámszakember
54. rendező
55. rendőr (különböző beosztásokban és
rendfokozattal)
56. szakács
57. szerkesztő
58. szervezetfejlesztő
59. színész
60. színházpedagógus
61. szociális munkás
62. tánccsoportvezető
63. tanodamunkatárs

64. technikus (kórházban)	68. újságíró
65. telefonos segélyszolgálat pszichológusa	69. ügyész
66. trafikos	70. zoopedagógus
67. dramaturg	71. zsonglőr

A TANÁRI PÁLYÁN SZÜKSÉGES (ELŐÍRT) KÉPESSÉGEK TÜKRÉBEN

(A kategóriákat a képzési és kimeneti követelmények leírásából vontuk el, alapvetően a „képeességeket” felsoroló leírásokból. A kkk-k leírásának sorrendjét tanulmányunk szempontjai szerint átalakítottuk – a válaszok gyakorisági rangsorát követtük, a teljesen irreleváns elemeket elhagytuk. A kategóriák azonosításához nem csupán szóazonosságot vettünk tudomásul, de szinonimákat, a kontextusból következő átfedéseket is.) Nem győzzük hangsúlyozni, hogy ezek önmagukról alkotott vélekedések, képek kifejezései, tevékenységük értékelésére csak részben alkalmasak, ám ideológiájuk elemzésére igen.

Elsőként leszögezzük, hogy a kérdőívek, interjúk válaszai alapján a megkérdezett személyek közül a mintának csaknem fele kifejezett, tagolt megfogalmazást alkalmazott „megalapozott pedagógiai nézeteinek” bemutatására. Az is vélelmezhető, hogy a minta e része nem annyira (korábbi) tanári, tanítói előzményeire támaszkodott, inkább az „újpédagógiai”, illetve artikulált képzési normákkal rendelkező – vélekedésem szerint – „pedagogizált” szakmák képviselői fogalmaznak tudatosan (drámapedagógus, múzeumpedagógus, zoopedagógus, közösségfejlesztő, ifjúságsegítő stb.). Sajátosnak mondható, hogy a tudásmegosztás (szinonimái: tanítás, oktatás, képzés) egyfelől inspiráló hívószó a pedagógiai „küldetés” vállalására (több szakma értelmiségi szakemberei rendőrtől nővérig tartják *fontosnak* „felvilágosító” – *tájékoztató* – komponensét tevékenységüknek), másfelől a háritás fogalma is: sokan vannak, akiknek tevékenységében ez az „oktató” attitűd, feladat hiányzik, s emiatt elbizonytalanodnak abban, hogy vajon van-e munkájuknak pedagógiai tartalma (sok esetben a morális, magatartásra vonatkozó, nem tudásátadással elért változás klienseik személyiségében nem tekintődik úgymond pedagógiaiinak). Különös esetnek tekintjük, hogy az önmagáról mint tudatosan pedagógiai kultúrát alkalmazó személyről számot adó rendőrnymozó vállalt kompetenciái közt a kkk-k termino-

lógijában azonosítható nem akadt, hacsak a vizsgált személlyel szemben alkalmazott kommunikációs „technikát” – elmondása szerint „trükköket” – nem tekintjük a differenciálás sajátos esetének. (Pedagógiai attitűdjeit a kihallgatások során érvényesíti.)

A TANÁRI KKK-BAN KIEMELT ELVÁRT TANÁRI (PEDAGÓGUSI) KÉPESSÉGEKNEK MEGFELELŐ KOMPETENCIÁK RANGSORA A VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK ÖNÉRTÉKELÉSE, TEVÉKENYSÉGÉNEK JELLEMZÉSE ALAPJÁN

tanulási környezet megszervezése 52
közösségformálás, csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése 48
tanulás, fejlesztés megfelelő módszereinek (...) alkalmazása 44
értékek elfogadására nevel 41
nyílt, hiteles kommunikáció 38¹⁹

hátrányos helyzetűek, szociális ellátásra szorulóknak életesélyeinek javítása 29
pedagógiai helyzetteremtés 28
együttműködést segítő, motiváló módszerek 25
egyéni bánásmód 24
partner a szakmai kommunikációban 22
tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése 20
pedagógiai munkájának megtervezése 18
érzékenységi tanúsítása 17²⁰
szakmai együttműködés 16
egyéni és közösségi felelősség, társadalmi igazságosság alapozása 16
kapcsolatrendszer megteremtése 15
szaktárggyal összefüggő egyéni megértési nehézségek kezelése 12

¹⁹ Újságírói hitvallásban ez így hangzik: „pedagógiai diskurzusok akkurátusságát és emberi minőségét próbálom támogatni ott, ahol adódik.”

²⁰ Idesoroltuk azokat a megjegyzéseket is, melyek az érzékenyítésnek, az érzelmi intelligencia fejlesztésének a feladatait említették.

helyi, regionális, nemzeti és európai identitás erősítése 12
 demokratikus gondolkodásmód alakítása 7
 korrekt értékelés 9
 emberi, gyermeki jogokra alapozás 3
 reális képet alakít 3
 pályaorientáció segítése 2
 bántalmazás megelőzése, kezelése 2
 digitális technológiák használata 2²¹

A rangsorból – különösen a rangsor első feléből – megerősíthető a bevezetőben megfogalmazott feltételezés, hogy a több mint félszáz szakmát megjelenítő szakember vállalt kompetenciái *alapvetően hasonlítanak a tanári munkával* kapcsolatban elvárt normákhoz. Talán a „közösségfejlesztés” és a „kommunikáció” képességei látszanak erőteljesen többnek, másnak. A „tanítás, kognitív fejlesztés” eltökélt szándéka is erőteljes. Jelzésértékű, hogy a „tanulást támogató környezet” megteremtésével e szándék szorosan együttjár. Viszonylag alacsonyabb a „tervezés” képességének vállalása, ez arra utal, hogy a minta szereplőinek pedagógiai típusú feladatvállalásában több a spontaneitás.

A TEVÉKENYSÉGEK SZINTJÉN MEGJELENŐ, PEDAGÓGIAINAK TARTOTT ENTITÁSOK EMLÍTÉSÉNEK RANGSORA

(A besorolásokat a lentebb bemutatott gyakorisági sorhoz hasonló metodikával rendeztük, de jobban ragaszkodtunk a vizsgálati személyek differenciált szóhasználatához – nyilván itt az egyes szakmák terminológiai különbségei jobban érvényesülnek.)

tudásátadás, ismeretterjesztés, információátadás 41
 tananyagok készítése, tartalmak szerkesztése 26
 közösségfejlesztés 24
 (szabad játék), szabadidős foglalatosságok, játékoság a kapcsolatban (él-

²¹ Sajátosnak tekinthető, hogy az a néhány eset, ahol a digitalizáció egyáltalán felmerül, inkább mint nehézségek forrása jelenik meg: a vizsgálati személy kompetenciahiánya vagy éppen negatív attitűdje.

ménypedagógia, drámapedagógia stb.) 20
egyéni képességek feltárása, ápolása 14
kommunikáció 12
példamutatás, mintaközvetítés, mintaadás 12
értékközvetítés, értékrend formálásának támogatása 11
személyiségfejlesztés 10
kooperáció, együttműködés 10
életvezetési készségfejlesztés 9
önismeret alakítása, fejlesztése 9
munkatársi kohézió, kompetenciák fejlesztése 9
viselkedésfejlesztés 8
beteg gyerekek megnyugtató, „betegedukáció” 7
bánásmód 7
motiváció 6
reszocializáció 5
életkori szükségletek azonosítása 5
önállóság fejlesztése 5
egyéni, közösségi, kulturális másság elfogadása, nyitottság eltérő véleményekre 6
demokratikus nevelés, társadalmi igazságosság 4
értő figyelem 5
alkotás örömeinek megosztása 4
„aktivizálni jobbik énünket”, lelki gondozás 4
érzelmiintelligencia-fejlesztés 3
stratégiai gondolkodás fejlesztése 3
pontos kérdezés 2
írástudás, idegennyelvtudás 2
pszichoedukáció 1
szorongásoldás, önbizalom fejlesztése 2
megküzdési stratégiák fejlesztése 1
tanulás szeretetére összpontosítás 1
(mentálhigiénés, higiénés) tanácsadás 1
kreativitás fejlesztése 1

„remény és jókedv terjesztése” 1
 „megismerve megszeretni, megvédeni” 1
 szabadidős események biztosítása 2
 fontos szerepet töltünk be életükben 1

A nagy szórást mutató fogalomjegyzékből a „hagyományos” pedagógusi tevékenységek mindazonáltal kiemelkednek, az „egyéni bánásmód” alkalmazására utaló kifejezések igen változatosak, érzékelhető, hogy a „fejlesztésre szánt” kliensek jelentős része felnőtt. S az is látszik: a funkciók és eljárások vegyesen kerültek a „listába”. Az itemek nagy szórását nyilván magyarázza a megannyi szakma megannyi sajátossága.

Egy harmadik kérdéssel is próbáltunk adatokat gyűjteni általuk pedagógiai tartott tevékenységekről.

SIKERESNEK TARTOTT PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉGEK, TULAJDONSÁGOK, KOMPETENCIÁK GYAKORISÁGI SORA

A kérdés önszelekciót várt a válaszolótól, így – bár nyilván repertoárjuk szélesebb, nagyobb – az „első válaszok” mégiscsak karakterisztikusnak mondhatók. A klienshez (növendékhez) való alkalmazkodás (szakmánk tolvajnyelvén a differenciálás – a bánásmódban, kapcsolatteremtésben, kommunikációban stb.) mindenképpen kiemelkedik. De ne becsüljük le a játék, a projekt és a csoportszervezés erőteljes megjelenését a „sikerek” között. Az itemek nagy szórását ezúttal is magyarázza az „eredeti” szakmaiság determináló volta is. Ez utóbbi magyarázza, hogy az itemeknek klaszterekbe rendezését nem tekintettem feladatommak.

kliensközpontú (differenciáló, adaptív, elfogadó) megközelítés 34
 empátia 27
 játékosság, játék 25
 kapcsolatteremtés 20
 kooperáció 17
 munka jellegű (projekt) közös tevékenység 16
 csoportszervezés 16

módszertani kultúra 14
élményalapú eljárások 13
helyzetteremtés 13
előadás 12
tanácsadás 11
megbeszélés, esetmegbeszélés 11
problémamegoldás 10
(asszertív) kommunikáció 10
motiváció 10
kreativitás 10
közösségépítés 10
kíváncsiság a növendék iránt, korosztály igényeinek ismerete 10
humor 7
szemléltetés 7
resztoratív konfliktusmegoldás, konfliktuskezelés, krízishelyzetben jól reagál 7
nyugalom, türelem, megértés 7
beszámoltatás, értékelés, visszajelzés 6
utólagos közös elemzés 6
tervezés, megoldási stratégia kidolgozása 6
tolerancia, tolerancia fejlesztése növendékekben 5
szeretet megüzenésének képessége 4
kis lépések 2
digitális megoldások 2
kultúraazonosság 2
újra megtanítani bízni, örülni, élni 2
gondozás 2
nyitottság (innovativitás) 2
képességfejlesztés 2
kifejező beszéd fejlesztése, beszédtechnikai gyakorlatok 2
pozitív szemlélet 1
előrelátás 1
„laissez faire” 1

érintés 1
 pénzügyi tudatosság tudatosítása partnerekben 1
 tisztelet 1
 „anyai szerepvállalás” 1
 vezetés 1
 szervezés 1
 kontroll 1
 határozott fellépés 1
 hitelesség 1
 helyzetgyakorlat 1
 improvizáció képességének fejlesztése 1
 kérdezés 1
 rugalmasság 1
 fejlesztés (általában) 1

A rangsor élcsoportja és több belső tartalma is azt látszik igazolni, hogy nem tanár pedagógusaink szakmai sikerei, szakmai kultúrájuk legjobbnak tartott jegyei közt erőteljesebb, karakterisztikusabb a nem hagyományos (tanári) kompetenciák jelenléte, nyilván a „nyílt tanulási terek” elvárta szakmai protokollok – felfogásunk szerint egy, a szociálpedagógiai kultúrához közelítő szakmai hitvallások – nyomán. A közösségfejlesztésben elért sikerek felértékelődnek a szubjektív megítélésben.

Kontrollja is lehet ennek a – tagadhatatlanul kevesebb számú és kevésbé közvetlenül szakmai – jelentős mértékben egyéni fogalom, mely a vizsgálati személy „gyengeségeire” kérdezett. E körben a már említett digitális eszközök használatában mutatkozó hiányosságokat, az időmenedzselés zavarait emlegették jelentős számban, szóba kerültek a hosszú távú projektek átlátásában mutatkozó hiányosságok.

Itt említjük meg, hogy egyértelműen világossá teszik: működőképes kompetenciáikat elsősorban a gyakorlat során szerezték (a drámapedagógusok, a zoopedagógusok és múzeumpedagógusok szóltak pozitívan a képzésben-továbbképzésben – szerzett tudásokra). A képzés egyértelmű, nyílt kritikáját három interjúalany fogalmazta meg, a képzésszervező egykori pantomimmester, a színésznő, illetve az építész:

A formalizált képzés (általános iskolától felsőoktatási intézményekig) ebben nem segített. – A színészképzésben erről nem esett szó. – A kommunikációra az egyetemi képzés semennyire nem készít fel, az egyetemen nem létezik megrendelő és hatóság.

(Utóbbi vizsgálati személy egyébként munkája pedagógiai tartalmát nem ismerte el, ám jelezte, hogy a kommunikáció képességének idesorolását vállalja.)

Példák a „naiv” „pánpedagógiai” megközelítésekre:

Mindenben igyekszem tanító céllal segíteni, tanácsot adni. (művelődésház-igazgató) – Ha valaki emberekkel foglalkozik, nem árt, ha ért a pedagógiához, pszichológiához kicsit. (érettségizett iskolatitkár)

A pedagógussá, ráadásul korszerű pedagógussá válás „királyi útjáról” adott számot egy cserkészvezető.

Őrsvezetőként 8 éven keresztül egy 10 fős lány csoportnak tartottam hetente egyszer délutáni foglalkozást (5. osztálytól 12. osztályig kísértem őket). Ezeken a foglalkozásokon a magyarság, a természet, az egészségügy, a cserkész történelem, a vallás és társadalom témakörét dolgoztuk fel korosztálynak megfelelően. Ezenkívül hétvégéken túrákat, rövid utazásokat tartottam, nyáron pedig egy kéthetes erdei táborot. Rajparancsnokként három őrsvezető munkáját koordináltam, részt vettem a csapat stratégiai tervének létrehozásában és a felső vezetőség döntéseiben, operatív kérdéseiben. A cserkészvezetői tevékenységemnek a legnagyobb részében pedagógiai feladatokat végeztem. A vezetői munkámban a tudásátadás, a viselkedésformálás, a közösség kialakítása és megerősítése, és vezetni a rábízott fiatalokat egy keretrendszerben, hogy önálló, a társadalomban felelősségteljesen részt vevő emberek legyenek – azt gondolom, ez mind pedagógia. Leginkább az őrs-gyűlés tartása az a feladat, amihez elengedhetetlen a pedagógiai tudás. (cserkészvezető)

Hogyan lesz a múzeumpedagógus?

Két kolleganőmmel együtt álltunk neki valamiféle tevékenykedtetést tartalmazó foglalkozást kitalálni, ami nem pusztán tárlatvezetés. A kiindulópontot a kiállításon látható tárgyak jelentették, ezeket próbáltuk bemutatni a gyerekeknek interaktív feladatokon keresztül. Kezdetben szakköri keretek között gondolkodtunk, de aztán kiderült, hogy arra

van inkább igény, hogy iskolai osztályok tudjanak jönni egyszeri foglalkozásokra. Az első terveket a kipróbálás után javítottuk, majd az évek során egyre tovább fejlesztettük a tematikai kínálatot és az alkalmazott módszereket is. Mivel ennek a programnak a működtetése egyre kiterjedtebb feladatokat jelentett, egy idő után már teljes időben ezzel foglalkoztam, és így múzeumpedagógus lettem. Összességében tehát azt mondhatom, hogy a pályámra a klasszikus ókor iránti szeretetem vezetett, azonban az is kellett hozzá, hogy megtapasztaljam az élményt, hogy hogyan lehet mindezt átadni gyerekeknek, hogy megérezzem a kísérletezgetés ízét, hogy hogyan lehet jobban, érdekesebben, „gyerekbarátibban” tenni mindezt. Későbbi munkahelyeimen pedig már nem csak klasszikus ókori területen kamatoztattam mindezt. (múzeumpedagógus)

A pedagógiai felelősség (és a hozzá tartozó tudások) fontosságáról jellegzetesen fogalmaz a TV-rendező-szerkesztő (aki a köztelevízió hajdani gyermekosztályán dolgozott), illetve az animációs fesztivál igazgatója.

Mivel a gyermekműsorok szerkesztőségében dolgoztam, természetesen minden munkámnak volt pedagógiai tartalma. Anélkül nem is lehetett volna. Sokan – a magyar értelmiség már csak ilyen – lenézték a gyerekek számára dolgozó szerkesztőséget, mondván, „csak” gyermekműsorokat készítünk. Amikor – főleg pénzkereseti lehetőségként – munkát vállaltak ezen a területen, rémülten vették észre, hogy nem megy könnyen. Lehet, hogy „szakmailag” felkészült, sőt remek munkatársakról van szó, de a gyermekműsorhoz még kellett egy plusztudás. Az érzék – mondhatjuk úgyis: pedagógiai érzék –, mert a gyerek (és nagyon nem mindegy, hogy hány éves) számára készített műveknél sokkal több szempontot kell figyelembe venni vagy megérezni. Tartalmilag és formailag egyaránt. Nem lehet hivatkozni beidegződésekre, megszokott dolgok asszociációira. A gyerekek minden új, most szerzi a tapasztalatait, ez lesz számára az első benyomás, és nem tűri az unalmat, a lassúságot, a mellébeszélést. Kikapcsol.

A forgatókönyv elkészítésénél nagyon fontos, hogy tudjuk, melyik korosztály számára készül majd a műsor, mit akarunk mondani, tanítani vele, ugyanakkor vigyázni kellett arra, hogy ne legyen didaktikus, ne lógjon ki a pedagógiai lóláb. De tanulás nélkül nem érdemes belekezdeni. Azt tudni kell, hogy a gyerek még most kapja a benyomásait, még nem teszi a többi mellé az új történetet, nem tudja, hogy „ja, ez az a helyzet, amit megélttem már, mert nem élte meg még”. Amikor a nyuszi az óvodában pórul jár, mert bántotta a barátját, elárulta vagy beárulta; a korosztályos néző most kap élményt arról, hogy van ilyen, és hogy ez nem jó (vagy van más, ami jó).

És nemcsak az életkori sajátosságokat kell figyelembe venni, hanem minden másra is érzékenyebbnek kell lenni. Kezdetből motoszkál a fejemben ez a régi sztori. Felháborító dologra bukkant egyik szerkesztőnk a Hajdúságban. Lementek, leforgatták a filmet. A gyerekek és néhány bátor szülő is elmondta, hogy a tanácselnök és az iskolaigazgató mi mindenre használja a gyerekeket, és a gyerekek által, a gyerekek számára gyűjtött pénzeket stb. ... A konkrétumok ma már lényegtelenek. Nagyszerű anyag kerekedett, büszke volt a stáb, de a szerkesztőnek kezdtek rossz éjszakái lenni... mi van, ha... mi itt vagyunk Pesten, akik nyilatkoztak, ott maradtak... és ki védi meg őket, ki biztosítja, hogy nem esnek ki az ablakon (bocs, ez akkor még nem volt bevett módszer). Szóval a film bármilyen jónak látszott, ment a szemétkébe, mert a gyerekekkel nem lehetett megcsinálni, hogy ilyen helyzetbe hozzuk őket. Vagy meg lehetett volna? Ma is úgy látom, hogy nem.

Egy közszolgálati televíziónál fontos volt egyébként annak idején, hogy ne csak a pesti középosztály gyerekeinek életviteléről kerüljön a képernyőre. Ugyanakkor megoldhatatlan problémát okozott más rétegek bevonása. Nem volt lehetetlen, de a vidéki szereplők közül is csak olyanokat tudtunk kiválasztani, akiknek a családja megfelelő anyagi teherbírással rendelkezett, fel tudta hozni a gyereket a gyakori forgatásokra... stb. Sorozatoknál volt ez különösen fontos. Egyedi filmeknél – ha a költségvetés engedte – el tudtuk látni a gyereket, sőt jöhetett vele egy rokon felnőtt.

És a gyerekek válogatásánál is gondot jelent járt az országot és megtalálni a megfelelő szereplőt. Majd biztosítani a nyugodt körülményeket stb.

Persze volt erre is példa. Egy igazán érzékeny stáb képes erre. Példának hozom az Utolsó padban című, Halasi Mária regényéből készült filmet (Kende Márta volt a rendező). Egy kis cigány lányról szól a történet, sikeres, jó, filmre kívánczó. A stáb vette a fáradságot, és elindult hármas csoportokban országot járni. Iskolákba, ahova cigány gyerekek is jártak, és így találtak rá Imre Etelkára. Vagyis helyesebb úgy fogalmazni, hogy Imre Etelka talált rájuk. Amikor a válogatást vezető asszisztens elmondta, kik ők és miért jöttek, a padból felállt egy kislány, előre jött és ezt mondta.

– Néné kérem, tényleg az Utolsó padban című könyvből tetszenek filmet csinálni?

– Igen.

– Hát tetszik tudni én azt olvastam, én nagyon jól el tudnám játszani a szerepet...

És tényleg el tudta játszani. A mai napig megríkatja a nézőket. Hiteles és jó. Saját magát kellett játszania.

A lényeg, hogy nem szabad kispórolni a fáradozást. Ugyan ma már nem divat, sőt nem is igen lehetséges a személyes szereplőkeresés (casting-cégek végzik a munkát, persze ez nemzetközileg kitalált, kipróbált mód, de nem ilyen kis országokra találták ki...)

Az a lényeg, hogy a stáb nem viselkedhet mindentudó és minden tudást kihirdető fen-sőbbségként, hanem szerényen és figyelemmel kell kísérnie a helyi sajátosságokat.

Ez a sok apróság mind nehezíti a gyerekfilmkészítést, ezért a művészeknek egyszerűbb azt mondani, hogy ez csak egy gyerekfilm, nem vállalom, mint belefektetni a sok többletmunkát. Összefoglalva: a gyerekeknek készülő műsorok, filmek, tv-játékok területén minden esetben látok indokoltnak pedagógiai attitűdöt, felkészültséget... Még van egy fontos terület. Különleges helyzetbe jutnak a gyerekek azáltal, hogy a tévében szerepelnek, és nézik őket, felismerik stb. Első perctől kezdve tudatosítani kell, hogy ettől ők nem lesznek különlegesek vagy mások, mint a többiek az osztályból, csak van egy ilyen munkájuk, járnak egy ilyen tévés szakkörbe, de ezt a kivételes tagságot bármikor elveszthetik, ha nem viselkednek megfelelően... Nálunk szabály volt, hogy senki nem ronthat a jegyein, ha eddig négyes vagy hármas volt, most is maradjon legalább annyi, bár a legjobb lenne, ha javítana is. Ezt a gyerekek megértették és igyekeztek. (TV-rendező, szerkesztő)

Feladatom a fesztiválra kerülő művek előzetes megtekintésekor a besorolás, válogatás. A művészek egész mást gondolnak, pedagógusként részt veszek a válogatásban (kiszűröm az erős képi hatású munkákat, az érthetetlen, túl absztrakt pályamunkákat). De pedagógiai feladat a fesztiválokon segítő diákönkéntesek gondozása, pártfogása is. (fesztiváligazgató)

Hasonlóképp döbben rá pedagógiai felelősségére a fiatal meseíró:

Gyerekkönyvek írásához szükséges, hogy az író nagy vonalakban tisztában legyen azzal, hogy a korosztály, akinek ír, milyen gondokkal néz éppen szembe. Ezért nem írhat le olyat, ami önmagában még tisztázatlan kérdés, és tisztában kell lennie a felelősséggel, hogy amit ír, befolyásolhatja a gyerek gondolkodását. Ez hasonlít leginkább ahhoz a felkészültséghez, amit a pedagógusoktól is elvárnak.

S a műfordító is így éli meg par excellence pedagógiai felelősségét némi népművelői-andragógusi elkötelezettséggel telítve:

Munkámban sok a pedagógiai elem, mert a szervezés vagy műfordítás során (pl. főleg a gyermekkönyvek esetében) szeretnék olyan új tartalmakat megosztani a magyar közönséggel, amelyekből tanulhat, épülhet, fejlődhet – szóval burkoltan vagy áttételesen úgy vélem, hogy ezek is pedagógiai jellegű tevékenységek.

A gyermekelőadások színésze:

Alkalmazkodunk az életkorokhoz, a célcsoport „benne van a fejünkben”, a reakcióikat érzékeljük, tudatosan alkalmazkodunk ezekhez.

Sajátos, ám kiemelkedően felelős pedagógiai (andragógiai) megközelítés az ügyésze.

A kihallgatásoknak van pedagógiai tartalma: a gyanúsítottak meggyőzése arról, hogy a továbbiakban próbáljanak tisztességesen élni.

Nézzünk más megközelítéseket!

Az alábbi definíció már-már egy szociálpedagógiai verzió, önértelmezés felé mutat.

Abban a pedagógiában gondolkodom, amelyik átfogja az alkalmazkodás, a szociális tanulás folyamatát, továbbá a saját eszközök feltárásának és a társas viszonyok megértésének folyamatát. A pedagógus szerepe mindebben természetesen alapvetően más, leginkább közvetítés, ha hasonlíthatom, talán mentális partner, és talán művezető lehetne. (ifjúsági klubvezető, újságíró)

A pályaválasztásban (stílusosan mondva) mint „kiegészítő sportág” jelenik meg egy (egyébként) korszerű, a differenciáló bánásmód felé nyitott pedagógiai irányultság is.

Pályaválasztásomat elsősorban a sport és a mozgás szeretete és a segíteni akarás motiválta, így kifejezetten pedagógiai szerepe ennek nem volt. Az edzői tevékenység választását valamelyest motiválta a pedagógiai, nevelő rész is, de itt is hangsúlyosabb volt a sport szeretete. Gyógytornászként felelősségem az egészségnevelés, a mozgás fontosságának hangsúlyozása, megtanítása. Fontos eleme a munkámnak a betegedukáció, a pácienseim informálása, oktatása egy-egy műtét vagy beavatkozás kapcsán. Edzőként a fiatal sportolóknál a pedagógia és annak eszközei megjelennek. Fontos a sportolók egyéni és csapat-szintű motivációja, a kooperációra és elfogadásra nevelés, megtanítani, hogy erőfeszítések nélkül nincs eredmény.

Pedagógiai attitűd elemei megjelennek a megfelelő terápiás kapcsolat kialakítása során. Minden beteg más szocioökonómiai háttérrel rendelkezik, ezért más-más úton kell őket megszólítani, máshogy lehet elérni őket. Az egészségnevelés során és a mozgáshoz kapcsolódó szokások kialakításánál fontos, hogy megértsük egymást, és a be-

teg is megértse a mozgás fontosságát, együtt találjunk egy belső motivációt, ami sokáig kitart, így nem csak ideiglenes változást érünk el. (gyógytornász, edző)

Egy másik, egyszerű, de határozott pályaválasztási motívum:

a bajbajutottak megsegítésére szolgáló munkát kerestem (mentőtiszt, civil szervezeti vezető)

Szakmai körén belül maradó, ám abban karakteres pedagógiai komponenst definiáló hitvallás:

Számomra a legvonzóbb része a könyvtáros pályának a helyismereti gyűjteményszervezés, a helytörténet-kutatás volt, ami nem más, mint a nemzet szűkebb közösségének, a szűkebb pátriánknak, településeknek az egyes emberek múltjának kutatása. Ezekből a történelmi mintázatokat észrevéve tanulságokat lehet levonni a jövőre nézvést mind személyes, mind nagyobb közösségünk érdekében. (könyvtáros, helytörténész)

Nagyon egyszerű, ám nemes, személyes pedagógiai hitvallás:

A mesterségemmel kapcsolatos örömmek, az alkotás örömeinek megosztása tanítási tevékenységem legfontosabb motívuma. (iparművész)

Egy másik művészetág képviselője, aki csoportokat vezet, képez, így fogalmaz:

Megjelenik a pedagógia. Gyakorlati elemekben, művészet mint lehetőség – önmaguk kreatív egyéniségének megismerése, akadályok feltétérképezése, lebontása, pozitív oldalaik feltérképezése, minden résztvevő saját erejét, jogosultságát érezze az alkotásban, közben figyelem egymásra, önmagukra. Közösén létrehozott keretek, biztonságos közeg megteremtése, újrakeretezése, párbeszéd oda-vissza (fotóművész)²² – megkerülhetetlen a gyermekszínhátszó- és drámacsoportokban; társadalomban élünk, megannyi anomáliával, amit a gyerekek napi szinten megélnék, és hat rájuk. Az improvizációk során felszínre kerülő problémáik egyértelműen társadalmi problémák, az ezekre való reflektálás, a konfliktusok kezelése a foglalkozásokon napi szinten megjelenik (gyermekszínhátszó-rendező).

²² Az interjúalany munkásságához tartozik az az innováció, melynek során a növendékek bevonásával – közös megállapodások folyamatában – kerül sor a teljesítmények, a fejlődés formális értékelésére is.

Egy korszerű, előremutató, komplex értelmezés:

A gyermekekre irányuló szándékos és egyirányú hatás helyett a nevelés tágabb megfogalmazásában hittem, hittünk, amely szerint a gyermek, a fiatal vagy a felnőtt személyiségét – életkori sajátosságuk szerint – a társas együttélés folyamán valamennyi hatás alakítja. Azt hiszem, a nyitottság, az empátia és a folyamatos önképzés, az együttműködési készség és a feltétel nélküli elfogadás, valamint az animáció volt leginkább jellemző a munkámra. (Egykorvolt ÁMK-igazgató²³, népművelő-könyvtáros)

A közművelődésre értelmezi a pedagógusi elkötelezettségét egy másik művelődési intézmény gyakorló vezetője. Megelőlegezzük következő alfejezetünk példatárát. Érzékelhető, hogy a „rászorultság” jelentésű szociális jelzõt maga cseréli általános emberi vonatkozásra.

Tehát azt gondolom, hogy az élet minden területén, így a közművelődésben is, ahol fokozottan szükséges a pedagógusi „véna”, óriási jelentősége van a szociális vagy inkább nevezhetjük emberi megközelítésnek. A kulturális terület a legalkalmasabb arra, hogy a szociális különbségeket (résztevői és befogadói) élmények közvetítésével az adott pillanatokra megszüntesse. Ugyanez a terület arra is nagyon alkalmas, hogy még inkább szélesítse a különbségeket (pl. jegyárak). Lehet, hogy utópia, de az én véleményem az, hogy a közművelődés – a szociális különbségektől függetlenül – mindenki számára elérhető kell legyen, mert egyformán nevetünk. Ezért érdemes dolgozni.

Egy másik közművelődési szakember éppenséggel a közművelődés változásaiban, megítélése szerint torzulásaiban látja a pedagógikum – egyenesen a szociálpedagógia érvényesíthetőségének – háttérbeszorulását.

A közművelődésben dolgozó szakemberek munkájában a rendezvényszervezés mind nagyobb arányt képvisel – szemben a kevésbé látványos közösségfejlesztési folyamatokkal, ahol – és itt a válasz a kérdésre – a szociálpedagógiai tudásnak, gyakorlatnak a tere volna.

²³ A fiatalabb nemzedékek kedvéért megjegyezzük, hogy az ÁMK (Általános Művelődési Központ) a múlt század hetvenes éveiben a „permanens művelődés” jegyében kibontakozott innováció volt, melynek lényege, hogy a tanuló-fejlődő személyiséget, közösséget egységben kezelve integrálta a kisgyermek, gyermekek, felnőttek művelődési és szabadidős intézményeit egységes szervezetben és pedagógiai-művelődési felfogásban.

FEJLESZTÉSRE SZORULÓ KOMPETENCIÁK

marketing, gazdálkodás, könyvelés 3
türelem 3
kommunikáció 2
határozatlanság a vezetésben 2
időgazdálkodás, túlterhelés kezelése 2
idegennyelvtudás 2
pszichológiai tudás 2
tanítási segédeszköz alkalmazása (benne digitális, AI-használat) 2
nemzetközi jelenlét 1
nem vagyok irányítható 1
feladatok delegálása 1
„pofázás” elhagyása 1
magam képviselője 1
művészeti alkotómunka 1
önálló gondolkodás 2
szemléltetés 1
monoton munkafolyamatok 1
nem tudok szigorú lenni 1
informatika 1
döntéshozatal 1
agresszió kezelése 1
kiegészítés 1
igazságtalanság elfogadása 1
projekt-utánkövetés 1
hosszú távú projektek átlátása 1
szereplés 1
empátia 1
megértés 1

Érzékelhető, hogy a vizsgálati személyek – egyébként szembeszökően visszafogott – önkritikája kevésbé vonatkozik kifejezetten pedagógiai kompetenciákra, a formális képzések világából való kilépés metakihívásai lesznek gyakoriak.

SZOCIÁLPEDAGÓGIAI FELFOGÁSOK

A „szociálpedagógia” fogalmának értelmezésére önálló kérdés vonatkozott. A válaszok alapvetően tükrözik a szaktudomány genezisében is kimutatható két ágot. (Erről szóltunk a bevezető tanulmányban.) Mindenesetre a „rászoruló”, hátrányba került, veszélyeztetett személyek, esélyeikben késleltetett társadalmi csoportok segítése (a hazai szaktudományban és értelmiségi közvéleményben, nemkülönben a társadalom kettészakadásának észlelése állapotában) a vizsgálati személyek meghatározásaiban igen erős. Az egyik orvos interjúalany egyenesen orvosi pályaválasztása alapmotívumaként jelöli meg a „rászorulók segítésének” küldetését (melyhez aztán hű is marad). Mintegy negyven vizsgálati személy voltaképpen a célcsoport meghatározásában jelöli ki a szociálpedagógia értelmezési tartományát. (Emlékeztetek, hogy egy másik harmaduk a válaszádot elhárította ismerethiányra hivatkozva.) Mindössze egyetlen vizsgálati személy – egyébként végzett és sokáig gyakorló szociálpedagógus, ma újságíró-szerkesztő – ódzkodik e megközelítéstől, a „hierarchizálást”, a „lehajolást” kifogásolja benne.

Tagoltabb megfogalmazások a „rászoruló” célcsoportjelölők válaszaiban:

A csoportosításban ezúttal a (tágon értelmezett, de a rászorultság fókuszú kánonba foglalt) szociálpedagógiai értelmezéseket soroltam előbbre – törekedve a szó szerinti megjelenítésre:

„maladaptív viselkedés elemeit megszüntetni” 3

gyermekvédelmi tevékenység 3²⁴

„felnőttként segíteni azokat a fiatalokat, akiknek nehezebb bejárni saját útjukat” 2

²⁴ Ahogy rendőr (ifjúságvédelmi főreferens) interjúalanyom válaszolja: *gyermekvédelem, mentális nevelés, bűnmegelőzés (előadások útján), kompetenciafejlesztés.*

hátrányos helyzetű személyek családon és iskolán kívüli nevelése, gondozása 2
 szocializációs hiányosságok kijavítása 1
 segítő attitűd 1
 „fura” gyerekek segítése²⁵ 1
 magatartászavarok kezelése 1
 „esélyegyenlőség biztosítása, támogatott részvétel a programokon azok számára, akik máskülönben nem jutnának el” 1
 „az anyai szerep pótlása: gondoskodás, támasz, kontroll, törődés, fejlesztés” 1
 „odafordulás élethelyzetekben, amikor menteni kell” 3²⁶

A SZOCIÁLPEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS „CÉLCSOPORTJÁNAK” MEGHATÁROZÁSA RÉSZLETESEBB KIFEJTÉSBEN

Miképp csoportosíthatjuk a vállalt – tevékenységben megvalósuló – vagy éppen ideologikusan megfogalmazott szociálpedagógia-értelmezéseket?

A) *Rászorultsági paradigma*

- a) a szociális munka és a szociálpedagógus szerepek egybemosódása a definíciókban
- b) a célcsoport, mely valamiképp a hátrányos, veszélyeztetett helyzetűeket jelenti

B) *„Duális” paradigma*

- a) benne megjelenik tudatosan vagy „naiv” módon a két paradigma – egymás mellé rendelve
- b) „integráló” paradigma, mely szerint a két funkció természetesen és sikeresen egységbe foglalható

²⁵ Az interjúalany nem ismerte, hogy a Zöld Kakas Líceumban ez a jelző hivatalos terminus a mostanában „píszí” „atipikusnak” nevezett gyerekekre – elkerülendő a stigmatizálást.

²⁶ E hitvallás a rendőrkapitány interjúalanytól származik, de hasonlóképp fogalmaz az egyik orvos interjúalanyom is: „az a véleményem, hogy a páciensein igazán segíteni akaró orvosnak jó »szociálpedagógusnak« is kellene lennie.” A rabbi megfogalmazásában (érvelésében a Tórára is hivatkozik): „Társadalmi egyenlőtlenségekre való érzékenység, az ehhez szükséges szenzorok kifejlesztése, a hétköznapi életbe integrálása – a zsidó vallás rituáléiba foglalt alapfogalmak segítségével.”

C) Társadalompedagógiai paradigma

a) a „rászorultsági” paradigmát nem tagadva erősödik a társadalom egészére vonatkoztatott segítő-fejlesztő küldetés²⁷

b) teljességgel a társadalom egészére érvényesített fejlesztési („felszabadítási”) drive

D) A hagyományos pedagógia alternatívájaként vállalt, igényelt „újpedagógia”, melynek a „szociálpedagógia” elnevezés adja meg sajátos karakterét.

E) Fel kell vegyünk még egy „paradigmát”, melynek jelenléte ugyan nem hangsúlyos, de tükröz egy jellegzetes megközelítést, mely a hatásfókuszban lévő szocializációs közeget emeli ki differencia specifikaként:

Családon és iskolán kívüli pedagógiai befolyásolás (ügyész) – Minden, ami nem család, nem iskola (egészségügyi logisztikai ügyintéző)

A szociálpedagógust és a szociális munkást „keverő” megközelítéssel is találkozunk. Érett megfogalmazásban:

Szociológiai tudatosság, helyzet felismerése, szociális munkás és tanár közt helyezem el a szociálpedagógust. Azokkal a csoportokkal foglalkozik, amelyeknek ez társadalmilag szükséges (börtönpedagógia, hátrányos helyzetűek, rászoruló). (színházigazgató)

Sokak számára segítő munkájukból eredendően következik a „rászorultsági paradigma” vállalása. Jóformán nincs is más tapasztalatuk.

Évek óta foglalkozom hátrányos helyzetű (roma) gyerekekkel. Próbálok segíteni a társadalmi integrációjukat, támogatni és erősíteni az osztályban a közösségi kapcsolatokat,

²⁷ Vagy éppen fordított hangsúllyal jelentkezik ez a felfogás: az animációsfilm-grafikus első gondolatában általában az „egyéni képességek, lehetőségek felmérését, azok figyelembevételét” jelöli meg a szociálpedagógia feladatánaként, majd ugyanebben a mondatban szűkíti a célcsoportot a szociális, pszichikus, egyéb atipikus fejlődésű (fogvatékos) személyek iránti kiemelt figyelemre. Hasonló, de markánsabb az „útja” a munkavédelmi vezetőnek (az interjúalany egy multicég alkalmazottja), akinek az interjú során a szakoktatói szerepfelfogása olyan erős volt, hogy végül nem kerülhetett a mintába. Ám az ív tanulságos: elindul tapasztalatainak összegzése egy „kiterjesztett” szociális tanulás megközelítéssel, ám napjaink szakoktatási valósága rádőbbenti, hogy itt bizony komoly „rászorultságnak” járó beavatkozásra van szükség. „A gyakorlati képzés során nemcsak szakmát tanulnak a diákok, hanem megtanulják azokat a munkavállalói szabályrendszereket, melyek szükségesek lesznek később a szakma megszerzése után a munkába álláshoz. El kell mondanom, hogy sajnos sok esetben az én tudásom már kevés, mivel egyre több olyan tanuló jelenik meg a szakképzésben (nálam minden évben minimum 10-15%-a a tanulóimnak), akinek külön odafigyelést kellene kapnia, akár tanulási vagy egyéb mentális problémái miatt.”

fejleszteni a szociális készségeket és csökkenteni a másik két tanító néni segítségével a társadalmi egyenlőtlenségeket. (előadóművész, drámapedagógus) – Munkám során szinte kizárólag olyan emberekkel dolgozom, akik a többséghez képest valamiben (mentálisan, egészségileg, anyagilag) hátrányt szenvednek a többséghez képest, így elengedhetetlen ez a fajta szemléletmód. (hajléktalanokat ellátó szociális munkás) – Hátrányos helyzetű járásban dolgozom, elkerülhetetlenül találkozom az összes intézmény (oktatási és szociális, gyermekvédelmi) által ellátott gyerekekkel, problémával. (szakszolgálatban dolgozó pszichológus)

A célcsoportból kiinduló megfogalmazások:

Elégtelen intézményes kapcsolatokkal élő, magas szocializációs kockázatok között felnőtté váló, jobbra marginális helyzetbe került fiatalok... (ifjúsági klubvezető, rádiós újságíró)

Egy szociális munkás megfogalmazása:

A szociálpedagógia fő célja szerintem az, hogy olyan embereknek segítsünk pedagógiai módszerekkel, akik valamilyen szempontból hátrányt szenvednek a többiekkel szemben. Fontos a személyes kompetenciák felmérése, és a segítség módjának ennek tükrében történő meghatározása. Munkám során szinte kizárólag olyan emberekkel dolgozom, akik a többséghez képest valamiben (mentálisan, egészségileg, anyagilag) hátrányt szenvednek a többséghez képest, így elengedhetetlen ez a fajta szemléletmód.

Jellegzetes értelmezés, mely a célcsoportban látja a definíció lényegi elemét:

Hátrányos helyzetű gyerekeknek tartottunk tehetséggondozó programokat, ezekhez kézműves foglalkozások is tartoztak. (múzeumpedagógus)

Speciális terület, a sport oldaláról:

A saját sportágban kevésbé, más sportágak kitörési pontot jelentenek a szociálisan hátrányos helyzetben lévők számára (bokszt, birkózást). Mentális problémák felerősödtek, ezek kezelése már mindennapos (szorongás, pánikbetegség). Maga a sportág a fogyatékkal élők számára is ad lehetőséget, ülőröplabda, értelmi fogyatékosok zsinórlabda, hallássérültek,

illetve transzplantált sportolók is megtalálják a közösségi élményt. (sportvezető, edző) – Életutam során találkoztam a „rászorultak” csoportjaival is, ez befolyásolja pályaképem. Csináltam kezdetben nem túl jól eleresztett gyerekekkel is. Közösségi nevelés közösségben, szociális érzékenység, attitűd túlmutat a formális kereteken. Bejártam minden társadalmi csoportot. Érzékenyégformálás iskolai kereteken kívül. (cserkészvezető)

Karakteres, a rászorultakra figyelő megközelítés:

A hátrányos helyzetű családokkal való munka elképzelhetetlen lett volna a szociálpedagógiai segítség nélkül. Jellemzően olyan populációkkal dolgozom, akik nem, vagy csak nagyon ritkán engedhetik meg maguknak a pszichológiai ellátást, ezért ki is maradnak a pszichológusok látóköréből. A nehézségeik és életlehetőségeik egészen mások, mint a tehetősebbeké és a velük való munkában segít a szociálpedagógia. (iskolapszichológus) – Tanulási, szociális, mentális problémákkal küzdő gyermekek és felnőttek segítése. Családok, gyermekek, hajléktalanok, munkanélküliek, szociálisan rászorult emberekkel való foglalkozás a szociálpedagógia feladata. (ügyintéző polgármesteri hivatalban) – program azoknak is, akik nélkülünk nem férhetnének hozzá. (úttörővezető)

Más esetben érzékelhetően a tevékenységgyakorlás során fordul át a „szociális részvét” attitűdje általános, társas-társadalmi értelemben vett célcsoportra találássá, de gondolatmenetének a „rászorultságra” hivatkozó bázisát megőrzi.

A foglalkozásaim sokszor kapcsolódnak társadalmi problémákhoz, vagy éppen foglalkozásokat viszek társadalmilag hátrányos helyzetű rétegekhez. Ezenkívül minden általam vezetett foglalkozásba – a foglalkozás jellege miatt – van egy erős jelzőrendszeri funkció beépítve. Azonnal látom, ha valamelyik résztvevő szociális készségei nem megfelelőek, rövid időn belül az is kiderül, ha a környezete nem segíti a személyisége kibontakoztatását, és az is, ha kifejezetten hátráltatják a beilleszkedését, akár személyi, akár anyagi vonatkozásban. Készül egy programom, amely a hátrányos helyzetű nők önismeretének erősítését célozza meg. (drámapedagógus, coach, meseterapeuta)

A színházteremtés hevülete nyomán fogalmaz így egy interjúalany, intézménye szociális küldetésére utalva.

Mivel színházzal foglalkozom, ezért annak a társadalmi, szociális, aktuális kapcsolódása adekvát, és nagyon fontos, hogy ne önmagába záródó, esztétizáló művészsínházat, hanem olyan „plebejus népszínházat” teremtsünk, mely a sajátos teremtési logikáján át tart tükröt a kornak. (színész, költő)

Egy intergenerációs érveléssel született meghatározás, mely mégis átvezet a „szociális rászorultságon” túli célcsoportok köréhez, egyúttal kilép a tradicionális iskolafelfogás keretei közül is.

Nemcsak a gyerekeink részei a társadalomnak, hanem a családjukat és az intézményi környezetet is alakítja a szűkebb, tágabb környezet, a szocializáció. A generációs különbségek nem a gyerekekből fakadnak, hanem a környezet változásaiból, a család, a szülők, az iskola változásaiból. (szervezetfejlesztő, coach, családsegítő)

Naiv, de elkötelezett megfogalmazásban:

...különösen nehéz helyzetbe került emberekkel különös figyelemmel kell együttműködni (van, aki ezt közülünk – ti. az alkalmazottak közül – megteszi, van aki nem, én igen, mindig a nagymamámra gondolok, ő is hasonló helyzetbe kerülhet). (banktisztviselő)

Kiemelhetőek az alábbi, tömören összegezhető, a rászorultság felismerésének altruizmusán (megőrizve) *túlemelkedő* állítások. A gyakorisági sor adatolt bemutatása előtt tartalmukban összesítve jelezzük e hangsúlyt: *társadalmi kohézió erősítése, társadalom megerősítése, válasz az emberi kapcsolatok szétesésére.*

élményalapú közösségi érzés megélése 4
 felnőttek-gyerekek együttműködése, egymástól tanulás 3
 társadalomközpontú nevelés, társadalomhoz kapcsolódó pedagógia 3
 elfogadáson alapuló együttműködés 3
 „társadalomtudományok egyike” 2
 közösségi nevelés közösségben 2
 emberi találkozások több területről 2

különböző társadalmi csoportok megértése 2
 plebejus népszínház létrehozása 2
 életvitel segítése 2
 társas fejlesztés 1
 nyitott célcsoport 1
 boldogság, öröm átadása 1
 megélje, hogy ő is valaki 1
 a gyerekek is részei a társadalomnak 1
 célcsoport szocializációja 1
 szociális érzékenység fejlesztése 1
 népszokások életvezetést biztosító keretrendszerének felidézése²⁸ 1
 emberekkel foglalkozás fejlesztő céllal 1
 önálló, gondolkodó ember fejlesztése 1
 több szakma együttműködése nemcsak tudásátadási céllal 1
 „összefüggések megértése” 1
 „a pedagógiai munkálkodás közegének ismerete, ezen ismeretek alkalmazása” 1

Jellegetes megfogalmazásban jelenik meg a töprengés a fogalom felett. E vizsgálati személyt szövege kontextusában „tűnődő”-nek tekinthetjük.

Sokféle fogalom szolgált az elmúlt évtizedekben arra, hogy átfogja, leírhatóvá tegye, összefoglalja mindazt a humán segítő folyamatokat a benne ügyködő szakemberekkel, amelyek felnőtté segítik azokat a fiatalokat, akiknek nehezebb bejárnia a saját útjukat. Ebben a sorban jól hangzik a szociálpedagógia fogalma is. Főleg akkor, ha nem egyedül, nem a meglévő szakmák és módszereik figyelmen kívül hagyásával igyekeznek „kitalálni” a tenni-valókat. (ifjúságsegítő-klubvezető-újságíró)

Fontos útnak tekinthetőek a többször előforduló, a „táguló szociálpedagógia” irányába mutató, fejlődésről szóló beszámolók, melyekben életvezetést személyes kapcsolatban vagy formalizálódó kiscsoportban segítő tevékenységről esik szó.

²⁸ Szó szerint: „Természetesen van, a népmesék, a hagyományos paraszti kultúra nagyban segítette régen is az egyént abban, hogy sikeresebben vezesse életét a társadalomban. Nagyon világos keretrendszert szolgáltatott a népszokások és a hagyományok, ünnepek keretében.”

A pácienseink életkörülményeibe is belelátunk, ezért ha ezzel kapcsolatban tudunk átadni pluszinformációt, ami segítheti az életüket, akkor az is a feladatunk része. (nővér körzeti orvosi rendelőben) – a csoportos foglalkozásokon a közösségépítés mindenképpen szociális jelleggel bír, és látható, mekkora szükség van rá. (író, meseterapeuta, drámapedagógus) – ...táncházban nőttem fel, ezután másféleképpen is lehet inspirálódni, semmint az iskolában... Nemcsak lexikális tudást, hanem szociális kompetenciákat fejlesztünk (hogyan tudj ebben a világban – munkahely, család – érvényesülni, érvényesülni hagyni). (néptánc csoport-vezető, mentálhigiénés szakember)

Átmeneti megközelítésre is vannak példáink:

Attól szociálpedagógia, hogy a tanulási folyamat fókuszában a társadalmi beilleszkedés, a szociális tanulás áll, nemcsak a hátrányos helyzetűeknek, hanem bárkinek, különösen, hogy az iskola a szociális tanulást elhanyagolja. Aki ilyen tudattal van felfegyverezve, az erre fókuszál, ha tananyagot tanít is, ennek a társösszefüggéseire, szociális tartalmára figyel, akár a tanulási folyamatban együttműködés, kooperáció felé. (drámapedagógus, civil szervezeti vezető) – társadalomtanítási értelemben használok. (pénzügyi vezető)

Az alábbi definíciókban, ha nem is szervesülve, egymás mellett – a szövegalkotásban egymás után – következik a két „komponens”. A mindkét érvényes szociálpedagógiai megközelítést pályaképében egymás mellé helyező megközelítés példái. „Naiv”, a két értelmezést nem integráló, de mellérendelt megfogalmazásban alkalmazó, alapvetően latens módon a „rászorultsági” paradigmára utaló definíció:

Leginkább a különböző társadalmi csoportokból érkező, eltérő embereknek műveltséget osztani. Érzékenység a társadalmi problémák iránt. (családorvos, egyetemi tanár) – A mi könyvtárunkban a szociálpedagógia alkalmazása különösen fontos a hátrányos helyzetű csoportok, például a gyerekek, idősek, illetve a kisebbségi származásúak (nálunk elsősorban a cigány és ukrán nemzetiségűek) támogatásában. A könyvtárosok szociálpedagógiai módszerekkel segíthetnek az olvasási készségek fejlesztésében, az információhoz való hozzáférés biztosításában és a közösségi programok szervezésében. A könyvtár nemcsak szimpla közgyűjtemény, információs központ, hanem közösségi tér is, ahol a szociálpedagógia eszközeivel hozzájárulhatunk a társadalmi kohézió erősítéséhez. Ezt is jelenti gyakorlatban az ún. harmadik hely koncepciója. (könyvtáros, helytörténész)

A gyermekszínházban játszó színésznő is így gondolkodik.

A társas szocializálódás fejlesztése, ebben részvétel, társassá fejlődés, beilleszkedés, csoportszükség, beillesztés a társadalomba. A drámapedagógia kifejezetten az. Közösségekhez szólunk, feltérképezzük őket, a közösség működését. Ezek mozgíthatják őket. Mindig a figyelem tárgya a gyerek, aki egyéb helyzetben nem kap lehetőséget, támogatjuk, vigyázunk, hogy reakcióik ne vaduljanak el. Nem támogatjuk az „antiszociális” beszólásokat. Értékeket közvetítünk, érzékeltetjük értékeinket.

S tanulságos a tárgyban tájékozatlanságot jelző műfordító válasza, aki kérdésfeltevésében a maga módján mindkét értelmezésre gondol: talán a rászoruló fiatalok oktatása? Vagy az, hogy a tanítás során a társadalmi érzékenységet fejlesztik.

S a tágabb, mondhatni a Natorpig visszavezethető értelmezés megfogalmazásai? A gyermekelőadásokon főszerepeket vállaló színésznő – aki egyúttal drámatanár is – sem a társadalmi különbségekben keresi a fogalom lényegét:

A [szociálpedagógia] a társassá szocializálódás fejlesztése, „társassá” fejlődés, beilleszkedés, csoportszükségletek felismerése, beillesztés a társadalomba. A drámapedagógia kifejezetten: közösséghez szólunk, feltérképezzük néző-résztvevőinket. Mindig a figyelem tárgya a gyerek, aki egyéb helyzetekben nem kap lehetőséget, támogatjuk, vigyázunk, hogy körülvette a reakciók ne vaduljanak el, nem támogatjuk a beszólásokat. Értékeket közvetítünk, érzékeltetjük értékeinket.

Kiemeljük, hogy a válaszolók közt megjelent egy, kifejezetten a „kritikai pedagógia” tudatos alkalmazásának képviselője is: „A szociálpedagógia egyén- és közösségfelfeladító...”²⁹. (40 körüli az „össztársadalmi kontextusban értelmezhető definíció.”)³⁰

Néhány definíciónk talált harmóniát a két felfogás pólusai közt.

A szociálpedagógia az egyént szocializációja és személyiségfejlődése együtteseként, egymásra hatásának összefüggéseiben látja és látta. Talán. A szociálpedagógiai szemlé-

²⁹ Ezúttal is jelentős számban voltak a többé-kevésbé indifferens, tájékozatlan válaszok. (Ez növeli a szociálpedagógia művelőinek felelősségét a köznyilvánosság tájékoztatásában.)

³⁰ A két elkülönülő, ill. későbbiekben az „integrált” paradigmát vallók összesen nem teszik ki a minta egészét, sokan voltak, akik inkompetenciára hivatkozva e kérdésre megkerülték, elhárították a választ.

letmód leginkább akkor érvényesül a munkám során, amikor valamely (faji, vallási, kulturális, szexuális stb.) kisebbséghez tartozó személlyel, csoporttal kerülök kapcsolatba, és igyekszem az ő látásmódjukon keresztül látni az ő problémáikat, átélni örömeiket, együttérezni bánatukban, mindezt pontosan bemutatni az általam készített írott vagy rádiós/televíziós (multimédiás) riportban, interjúban. (újságíró)

Ez a megközelítés egybecseng a cserkészvezető „ars pedagogicájával” is.

Ha a szociálpedagógiát mint a célcsoport szocializációjával és személyiségfejlődésével foglalkozó tevékenységet értelmezzük, van jelentése és jelentősége a cserkész szakmában. (cserkészvezető) – A kifejezés nincs benne a hétköznapijaimban, de ifivezetőként, főképp hátrányos helyzetű gyermekekre koncentrálna, a hagyományos úttörőértékeket [sic!] szem előtt tartva (idősek tisztelete, társadalmi felelősségvállalás, közösségépítés...) minden programon megvalósul. (úttörővezető, önkéntes munkás)

Érett, szakszerű kifejtésben az „integráló” definíció:

A szociálpedagógia a társadalomban lévő egyéni és közösségi kultúrák sajátosságainak elfogadását célozza. A szocioterápia eszköze a komplex művészetterápiás módszer, az empowerment (képesséttétel / hatalommal való felruházás) technikák, valamint a közösségépítés és demokratikus működési gyakorlatot szolgáló közösségi cselekvés. A tanulók előző, általában többségi iskolákhoz fűződő kudarcos tapasztalataik alapján is, tele vannak a ki-rekesztettség, stigmatizálás romboló élményével. Kevés önbizalmuk és fejlődésbe vetett hitük van, általában nem hiszik el, hogy elérhetik kitűzött céljaikat, melyek biztosíthatják a biztonságos jövőt. Sokféle módon próbáljuk segíteni a tanulóinkat, pedagógusok, szakmát oktatók, segítő foglalkozású szakemberek dolgozunk együtt azon, hogy megtapasztalhassák az elfogadást és támogatást, rátaláljanak autonóm egyéniségükre, és birtokába jussanak a kompetenciaérzésnek, miszerint van lehetőségük sorsuk alakítására asszertív módon. Az iskola teljes szemléletére a személyre szabott pedagógiai gyakorlat érvényes, ami tanárookra és diákokra egyaránt értelmezhető. Kompetenciaalapú fejlesztéssel alkalmazható tudás formálását célozzuk meg. A szakmai képzés mellett kiemelten fontos a tanulók szociális kompetenciáinak fejlesztése, fejlődése, amelyben az én módszertani megközelitésem fontos szerepet kap. (mentálhigiénikus, művészetterapeuta)

Ugyanez sajátos, társadalomkritikai megközelítésben:

A társadalmi valóságok és álvalóságok aktív tudomásulvételével művelt pedagógiai gondolkodást és cselekvést vélem érteni rajta. Az aktív tudomásulvétel pedig azt jelenti, hogy tudatában vagyunk a „societas” alapvetően fejletlen, életellenes programozottságának, és ennek tükrében avatkozunk – ha muszáj vagy ha tényleg segít – mások (pl. a gyerek) életébe. (pedagógiai újságíró, szerkesztő)

A komplex feladatvállalás változó hangsúlyokkal jelenik meg vizsgálati személyeink szakmai, pedagógiai, szociálpedagógiai énképében. Van szakember, aki szerint a „szociálpedagógiainak” tekinthető funkció voltaképpen általános pedagógiai funkció, egybefogja a szocializáció és a perszonalizáció feladatait.

A szociálpedagógus a szocializációval, személyiségfejlődéssel foglalkozik. Munkája során együttműködik más szakemberekkel is és átfogóan elemzi az adott célcsoportját, komplex rendszerben gondolkodik és az érintett személyekkel együttműködésben segíti az adott csoportot/egyént. (zoopedagógus).

A szociálpedagógus a szociálisan hátrányos helyzetű kisgyerekekkel foglalkozó pedagógus – ezt tanultam annak idején. Van is bennem egy erős szociális érzékenység, egyebek mellett naponta osztunk ételt a kollégáimmal. Érzékeny vagyok a nehezebb körülmények közt élők iránt, de most már inkább a pedagógiai részét... vállalnám. Mindenkit támogatni, akár szociális, akár pedagógiai alapon? Igen, ez nagyon megjelenik.

Elfogadom, ha úgy alakul a szakma, hogy nemcsak a rászoruló, hanem a „normális” embertársak társadalmi gondozása, beillesztése, nyílt tanulási terek biztosítása is beletartozik a fogalomba. Erre a figyelemre mindenki rászorul, hogy működőképes legyen, ha gyerek, azért, mert a világ a felnőttekre van szabva. S odafigyelést érdemel, nem rászorultsága miatt, egyáltalán helyzete miatt, ha felnőtt, akkor is el kell igazítani. (polgármester)

És vallomásosan:

Szociálpedagógia érvényessége munkámban? Van! A teljes praxisom az! (fotóművész) – Ha jól értem, nagyon is van jelentése szakmámban a szociálpedagógia-foga-

lomnak. Az FSA³¹ ön- és közfelszabadító célja és jellege szociálpedagógia a javából!
(előadóművész, civil aktivista, költő a slam műfajában)

Megjegyezzük, hogy utóbbiak mindketten a közéletben jelen lévő aktivistái a demokratizálódásért küzdő mozgalmaknak, ám a fotóművész művészi és képzői munkásságában a társadalmi hátrányok, deficitek állnak fókuszban, az előadóművész küldetését társadalmi helyzettől függetlenül terjeszti ki mindenkire (bár az ő tevékenységében tetten érhető a „kritikai pedagógia”, a freire-i tanítás gondolata).

A „naiv” (az interjú kontextusában kitűnő módon), nem tanult módon átgondolt meghatározásból mégiscsak az „újpedagógia” szelleme árad:

Résztvevők együttműködése, az eredmények közös elemzése, fejlesztése. (gyógypedagógiai asszisztens, első éves főiskolai hallgató)

Professzionalistán fogalmazva: A szociálpedagógia a társadalom megerősítését jelenti – fogalmazta meg a közösségfejlesztő szakember.

A szociálpedagógia nem a szegénnyt jelenti, intézmények, döntéshozók, gondozó központok felkészítése is idetartozik. Azaz több és kevesebb, mint a rászorultak segítése. A rászorulóknak megsegítésének gondolja: ha a környezetük nem kap ennek feldolgozásához, elfogadásához segítséget, abból baj van. Vagyis a környezetet is gondozni kell. Nem lehet elszigetelten egy veszélyeztetett csoportot támogatni. Az egészre kell.

Interjúalanyunk ezt 2018-ban újra figyelmünkbe ajánlotta, a *Szociálpedagógia* folyóiratban közreadott publikációjában is megfogalmazta:

Az igazán sikeres fejlesztői programok többnyire a civil társadalom felrázására és cselekvővé tételére irányulnak. De ez tartósan kevésbé működik a körülvevő-befogadó közegnek az értelmezése nélkül, amelyben az önkormányzat, tehát a helyi közigazgatási és döntéshozói hatalom, a helyi gazdasági szereplők, továbbá a közösséget körülvevő – jó esetben szolgáló – intézmények is nagyon fontosak. Ezért különösen fontos része a közösségfejlesztő típusú beavatkozásnak az együttműködés kialakításának szándéka (PÉTERFI 18/2021: 13–14).

³¹ Földalatti Slam Akadémia. Az interjúalany által létrehozott civil közéleti és művészeti (részben oktatói) szerveződés.

Ugyanez a gondolat kevésbé szofisztikáltan, vallomásosan, de hitelesen:

a társadalom ébresztése és érzékenyítése (katolikus pap, nyugalmazott püspök)

Kiemelendő tanulság, hogy a célcsoportnak jelentős része a *teljes életre kiterjedő, valamennyi életkori helyzetre* érvényesítendő szemléletmódként és felelősségként határozza meg a szociálpedagógiát – ezenközben az elsődleges és a másodlagos szocializációs közegektől elválasztva – a főiskolát éppen hogy elkezdett gyógypedagógiai asszisztens:

A szociálpedagógia a neveléstudomány speciális ága. Előbb a gyermek, ifjú koriakra, később az idősebbekre is kiterjed. Minden ami nevelés, de nem család és nem iskola.³²

Az építész (aki egyébként a maga munkájában vitatja a szociálpedagógiai aspektus jelenlétét) igen gondos definíciót ad, váratlanul pedig éppenséggel beleszöve szakmája felelősségét a meghatározásba:

...társadalmat érintő edukációs tevékenység. Adva van az emberi élet, a maslowi szükségletpiramissal. Ebben benne van a lakás. Méltatlanul keveset gondolkodtak társadalmi szinten, nem foglalkoznak eleget...

Nemkülönben kiemelve jellegzetes szociálpedagógia-definícióként tarthatjuk számon azokat a megszólalásokat, melyek valójában egy *tradicionális pedagógiafogalmat váltanak* fel kiemelve azokat a sajátosságokat, melyek egy új, korszerűnek tekintett (progresszív) pedagógia alkotóelemei, ám latens módon a megszólaló vizsgálati személyek nem a pedagógia forradalmi átalakításában látják a megoldást – mint fentebb a „kritikai pedagógusok” –, hanem egy (adott körre, társadalmi csoportra, életkorra, intézménytípusra érvényesíthető) *más (másik)* – akár iskolai³³ –, javarészt

³² A több interjúban is megjelenő, némiképp leegyszerűsítő állítás („nem család – nem iskola”) általam azonosított forrása egy „Új Generáció” elnevezésű honlap, melyet „ismeretlen – érzékelhetően jóformán laikus – szerző”, Balogh Mónika jegyez. <https://uj-generacio5.webnode.hu/news/szocialpedagogia-alapfogalmak/> (Utolsó megtekintés: 2025. október 1.)

³³ Az „akár” módosító szóval óvatosan az „iskolátlanítás” elméleteire is lehet gondolni, bár az interjúalanyok e felfogással jellegzetesen nem találkoztak.

személyközpontú, személyiségfejlesztő funkciókat vállaló, a „hagyományoshoz” képest alternatívaként felfogott, új normákkal felépíthető pedagógiát minősítenek szociálpedagógiává, ám jellegzetesen más növendékképpel, emberképpel operálnak.

Kiválasztott célcsoport vonatkozásában átfogóan elemzi a személyiségfejlődés változásait, sajátosságait (coach) emberekkel való foglalkozás fejlesztő céllal – ami neki testre szabott. (közösségfejlesztő) – Olyan pedagógiai módszer, amely emberközpontú, az emberek készségeinek, igényeinek felmérésével és figyelembevételével alakítja/egyénekre, csoportokra szabva. (kulturális menedzser, iparművész)

Egyszerűbben, kevesebb (szociál)pedagógiai tudatossággal:

ami működik, az a konstruktív hozzáállás, a megrendelő partnerként kezelése és az aszszertív kommunikáció (építész)

Óvatos, „duális” megfogalmazásban jelenik meg mindkét szociálpedagógiai „paradigma”:

...az egyéni igényekre összpontosító oktatási-nevelési folyamat, aminek a célja az lehet, hogy a különböző hátrányokat enyhítse, különös hangsúllyal az egymástól tanulásra. (művelődésszervező, ifjúságsegítő)

Az egészségügyben dolgozó logopédus a maga tevékenysége oldaláról fogalmazza ugyanezt:

Minden gyermeket, családot más-más módon tudom segíteni. Valamikor beszélgetéssel, valamikor tanácsadással, valamikor egy-egy probléma feltárásával. Valamikor csak befogadó fél vagyok és a bizonytalanság érzésében osztozom a szülővel egy-egy szakértői bizottsághoz tartozó vizsgálat előtt vagy után.

ÖSSZEFOGLALÁS

Megállapítható tehát hogy:

- A különböző értelmiségi szakmák képviselői jelentős részének önképében kisebb nagyobb tudatossággal megjelenik valamilyen pedagógiai tartott tevékenység, pedagógiai kultúra szükségességének elfogadása. Erőteljes ez a dinamika a felnőttek körében segítő, fejlesztő tevékenységet végzők körében, megjelenik munkahelyi vezetők szerepfelfogásában, illetve olyan szakmai feladatvállalásokban, melyeknek gyerekek, kamaszok a címzettjei.
- A „pedagógus-önképekben” erőteljes egy konvencionális pedagógiai kép megléte, mely a „tudásmegosztás” küldetését tekinti alapvetően pedagógiai szerepösszetevőnek. Ugyanekkor a sikerekről szóló számadásban fokozódnak a didaktikához nem sorolható tevékenységek, illetve kompetenciák. E két utóbbi jelenség szólhat arról, hogy átmozdulóban van a pedagógia értelmezése az értelmiségi közvéleményben.
- A szociálpedagógia-fogalom ismerete, értelmezése a nem „céhen” belüli értelmiségi körökben meglehetősen szegényes; érdemes lenne dinamizálni a róla szóló tájékoztatást a laikus közbeszéd számára.
- Az értelmezési kísérletekben erőteljesen elkülönül a „rászorultságokra” fókuszáló, illetve a „nyílt tanulási terekre” fókuszáló paradigma.
- Jelen vannak a két paradigmát határozottan szintetizáló (naiv és tudatos) szociálpedagógia-képek;
- Végül: sokan a „hagyományos” (nem személyközpontú, nem differenciáló), alapvetően csak tudásmegosztásra (oktatásra) fókuszáló pedagógia alternatívájaként jelenítik meg, alkalmazzák a szociálpedagógia fogalmát.

Sommázhadjuk mindezt a nyugalmazott katolikus püspök szavaival:

Szociálpedagógia alatt elsősorban azt értem, hogy differenciáltan kell a pedagógia programot összeállítani – figyelemmel lenni a diákok szociális helyzetére, a valós szellemi-intelligencia-szintre tekintettel – kedves mondásom: „őszintén beszélj az ő szintjén” –, másrészt a szociálpedagógia, mint képzés, feltárja a társadalom színes szövetét – milyen életkörülményekkel, élethelyzetekkel találkozhat a pedagógus, milyen megoldási gyakorlatok vannak. Összegezve csak megerősíteni tudom, hogy szociálpedagógiai szemlélet nélkül nem boldogulnék.

De talán még kifejezőbb a maga derűjével a „bohócdoktor” megfogalmazása, a bohócdoktoré, aki – miközben munkájának célcsoportja a „klasszikus” rászorultsági paradigma körébe tartozna – megemeli, kiterjeszti vállalkozásának tartalmát és értelmét.

Mit gondolok a „szociálpedagógia” kifejezés tartalmáról? Ez számomra azt jelenti, hogy a nevetés, a játék és az empátia segítségével segítünk az embereknek megtalálni a helyüket a világban. Alkalmazom-e a szociálpedagógiát munkámban? Természetesen! Bohócdoktorként minden mosoly és nevetés mögött ott van a szociálpedagógia. Segítek a gyerekeknek és családjuknak abban, hogy egy nehéz helyzetben is megtalálják a reményt és az erőt.

IRODALOM

- BALOGH László – SZABÓ Erik (2024): *Dr. Lala, a gyermeklélek gyógyítója*. Athenaeum, Budapest.
- CSOMA Gyula (é. n.): Andragógia, – a pedagógia mellett (?) In: *Az andragógia elmélete és történeti alapjai*. Jegyzet-tervezet. Szerk. Khademi-Vidra Anikó.
- FLACH R. – NAGY Á. – TRENCSENYI L. (2020): A neveléstudomány csak a tanóra tudománya? *Magyar Tudomány* 181/4. 556–561.
- FORRAI Judit (2021): Pető András és a konduktív pedagógia. *Magyar Tudomány* 182/2. 179–190.
- HALÁSZ Gábor (2013): *Az oktatáskutatás globális trendjei*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- HÁRS László (1969): Lehetőség, létjogosultság, szükségesség. Vita az ifjúsági irodalom korszerűségéről. *Jelenkor* 12/6. 568–575.
- ILLYÉS Sándor (2000): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- JENEY Lajos (2014): *Építész – Közösségi művelődés – Iskola – Nevelési központok (összegyűjtött tanulmányok)*. ÁMK Országos Egyesülete, Budapest.
- KISS Endre – TRENCSENYI László – HUDRA Árpád (2022): *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához*. Létra Alapítvány – Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- LUKÁCS György (1965): *Az esztétikum sajátossága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MARÓTI Andor (1987): Az andragógia védelmében. *Népművelés* 3. 7–14.
- MARÓTI Andor (2015): Népművelés vagy közművelődés? *Művelődés* 1. 8–10.
- MIHÁLY Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER, Budapest.
- MIHÁLY Ottó (1998): Az emberi minőség esélyei. *Új Pedagógiai Szemle* 48/1. 51–58.

- NAGY Ádám (2017, szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem, Kecskemét.
- PÉTERFI Ferenc (2021): Fejezetek a közösségfejlesztés magyarországi történetéből. A felépülés és / vagy beépülés esélyeiről. *Szociálpedagógia* 18. sz. 11–28.
- POSZLER György (1965): Világirodalom a rendezőképzésben. *Korunk* 1999. 3/10. évf. 6. sz. 17–27.
- SÁRKÁNY Péter (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Kiadó, Budapest.
- SZABADOS Lajos (1989): *A gerontológia jelentősége a nyugdíjas korosztály társadalmi szerepének, funkciójának értelmezésében és fejlesztésében, az egri és miskolci Nyugdíjasok Főiskolája tapasztalatai alapján*. (Kandidátusi értekezés.) Budapest.
- SZABADOS Lajos (1998): A gerontológia jelentősége. *KÉK – Kultúra és Közösség* 1998/IV–1999/I. 147–172.
- TRENCSENYI László (2010): Tudományelméleti kihívások és az alkalmazott neveléstudomány. In: *Neveléstudomány, reflexió, innováció: az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet 2010. április 16-án tartott konferenciájának előadásai*. Szerk. Szabolcs Éva – Garai Imre. Gondolat Kiadó, Budapest.
- TRENCSENYI László (2016): *Partnerek és/vagy vetélytársak*. Fapadoskönyv hu Kiadó, Budapest.

TÓBIÁS LÁSZLÓ

HELY – SZEMÉLYISÉGEK – MEGÉLÉSEK/NARRATÍVÁK

A kecskeméti ifjúsági munka egy korszakáról

Oross Dániel szerint a magyar ifjúságpolitika alapvető jellemzője a „folyamatos megszakítottság”, ami időben és térben is igaz (Oross 2016). Magunk hozzávetőleg ugyanazokat a jellegzetességeket a magyar ifjúságpolitika és ifjúsági munka sporadikus voltaként nevezzük meg (Tóbiás 2019). Nagyon kevés olyan helyet látunk az országban, amelynek ifjúságpolitikája és ifjúsági munkája a szocializmus utolsó időszakától napjainkig jó hírnek örvendő szakmai berkekben. Ezek egyike Kecskemét. Öt olyan ifjúsági munkással készítettünk interjút, aki egyrészt évtizedek óta fontos szereplője a kecskeméti ifjúsági munkának, ifjúságpolitikának, másrészt országos, egyes esetekben európai kitekintéssel is rendelkezik az ifjúságügy területére, és esetleg más területekre is. Azt kerestük, hogyan látják a megkérdezett szakemberek: Vajon a térhez köthető valamilyen sajátosságok vagy személyiségek szerencsés találkozásai a forrásai a kecskeméti ifjúsági munka évtizedek óta magas színvonalának? Az interjúk elemzése során reflektáljuk azokat a kapcsolódó meglátásokat, melyeket a nyugdíjba vonuló ifjúsági munkásokkal készített és a *Párbeszéd* folyóiratban publikált életútinterjú-sorozatunkból nyertünk.

*

Saját tevékenységeim már több mint negyvenöt éve kötnek az ifjúsági munkához, az ifjúságügy különböző szerepeihez, bő harminc éve van rálátásom Kecskemét ifjúsági munkájára, többnyire az országos szakmai térben, szakmai barátságok, alkalmasint a résztvevő megfigyelésig menő együttműködések formájában. Ezek a tapasztalatok meghatározóak voltak ehhez az íráshoz az interjúalanyok, a módszerek, a témák, a kérdések megválasztásában. Az Olvasóra marad annak figyelemmel kísérése, hogy sikerül-e az írásban mindig kutatói távolságból megmutatni a szakmai tanulságot

hordozó jelenségeket. Meglátásom szerint az ifjúsági munka, az egész ifjúságügy vizsgálatának alapvető értelme a mindenkori szakmagyakorlók, de talán még inkább a fejüket professzionális ifjúsági munkára adni készülő felkészülésének a támogatása. (Professzionálison itt elsősorban minőséget értek.) A történetmesélés, az elbeszélte történetek megőrzése önmagában „tananyagnak” tekinthető eredményt adhat, bármiféle absztrakciós feldolgozási módszer nélkül. A kutató szerepe egyes dimenziók felnagyításával, párhuzamok, olvasmányok, összefüggések, asszociációk mutatasával történő kiemelése fontosnak vélt jelenségeknek. A módszertan inkább történeti, helytörténeti, szociálpedagógiai, általános értelemben bölcsész, mint szociológiai. A kortárs magyar ifjúsági munka sporadikus állapotára tekintettel nem is nagyon látok még összehasonlító vizsgálati módszerek alkalmazására sem lehetőséget, túl azokon, amik egy adott szakmai életút, szervezet- vagy települési történet állomásai között adódnak. Az ifjúsági munka statisztikai alapú vizsgálathoz – és abból szakmaépítő tanulságok levonásához – nincs elégséges nagyságú alapsokaság. De még a nagymintás ifjúságkutatások esetében is kérdés, hogy az adatfelvétel és az elemzések közzététele – majd tovább, azok elolvasása – között eltelt idő alatt vajon mekkorát változik a valóság, a vizsgálati eredmények közül mit tud hasznosítani az ifjúsági munka, a helyi ifjúságügy. (NAGY 2017, 2022b.) Ezen megfontolások jegyében ez az írás hozzászólás az ifjúsági munka kutatásáról szóló diskurzushoz is. Amennyiben az létezik (TÓBIÁS 2019).

INTERJÚALANYOK

Öt interjúalanyunk között vannak, akik már nyugdíjasok, ma már nem kereső foglalkozásként végeznek sokféle és sok alkotó munkát, és vannak állásban (is) dolgozók, akikre tekintettel nem nevezzük meg adatközlőinket. Interjúalanyaink között egy nő van és négy férfi. Mindnyájukról elmondhatjuk, hogy több diplomával rendelkeznek, van egyetemi/mesterszintű végzettségük is, elvégzett szakjaik közül legalább egy a gyermek és/vagy ifjúsági korosztállyal való munkára készítette fel őket. A kecskeméti ifjúsági munkások, így interjúalanyaink közül is többen szereztek oklevelet a Pécsi Tudományegyetem okleveles ifjúsági szakértő képzésének egyetlen évfolyamán 2005–2008 között. Egy interjúalanyunk tudományos fokozattal is rendelkezik. Ketten a város szülöttei, négyen jelenleg is a városban élnek, ötödik alanyunk az ország több más

városaiban is élt, lakcímkártyáján most sem Kecskemét neve áll, de jelenleg is vezető szerepe van a város több közösségében, projektjében. Mind az öten nappali tagozaton szerezték első diplomájukat, de nem Kecskeméten, tehát saját ifjúságuk személyes tapasztalatai olyan hasonlítás alapokkal is szolgáltak, amelyenekre munkájuk során is támaszkodhattak, és a nekünk adott interjúkban is. Két alanyunk térben és társadalmi értelemben is mobilis volt, családjuk első diplomásaként általános iskolai pedagógusi diplomát szereztek először. Nemcsak a hazai, de a nemzetközi ifjúsági munkások nagy hányadának is hasonló a személyes története, legalábbis az általunk ismert körökben. A két, helyben született és egyetem után visszatért interjúalanyunk a kulturális, a kapcsolati státusban státusörzőnek tűnik. Gazdasági státusuk választott foglalkozásukból következik. Mindketten arról számoltak be, hogy csak a diplomaszerzés idejére tervezték elhagyni a várost, és valóban azonnal vissza is tértek. Mindkettejük identitásában meghatározónak tűnik a rokonságukhoz való erős kötődés, és lokálpatriótának tekintik magukat. Egyikőjük beszélt arról, hogy tisztában van vele, másutt lehetnének jobb lehetőségei is, de meghatározó az érzelmi kötődése. Másikuk a nemzetközi szakmai térben is mozog trénerként, de benne sem merült fel még a város elhagyása sem. Mindketten utaltak 50 év feletti korukra, úgy látják, az akkor is szűkítené a térbeli mobilitási lehetőségeiket, ha lenne igényük olyanokra.

Mind az öt interjúalanyunkról elmondható, hogy töltött be vezetői szerepet, intézményegységben, intézményben, illetve civil szervezetben, projektben. Többségük végzett az ifjúságügyhöz kapcsolódó tanári, oktatói, képzői tevékenységet, formális képzésben is, de legalább nem formális képzésben.

KERETEK

Az ifjúsági munkának a hazai szakmában is használatos ifjúságértelmezése szerint a fiatalkor akkor kezdődik, amikor az ember elkezd – egyre táguló körökben – felelőssé válni önmagáért. Ebben az értelemben interjúalanyaink nem merev határokkal elkülönítetten csak fiatalokkal dolgoztak, hanem gyerekekkel is. A tevékenységeik jellegéből, a város méretéből és egyéb tulajdonságaiból következően interjúalanyaink sok olyan ember sorsát máig ismerik, akikkel azok gyerekkorában kezdtek dolgozni, dolgoztak velük sok éven át, azok fiatal korában is, és egy részükkel dolgoztak együtt

is, mint önkéntes ifjúsági munkásokkal. Az interjúkban jelentek meg ilyen gyerek-ként-fiatalként megismert emberek közül olyanok, akik a városnak váltak fontos szereplőivé, akár vezetőként is, és olyanok, akik elszármaztak, akár a messzi nagyvilágba. Interjúalanyaink személyes tapasztalatai alapján az 1980-as évek elejétől alkothatunk képet Kecskemét ifjúsági munkájáról. Kaphattunk néhány információt az 1970-es évekre vonatkozóan, amit alanyaink olyan személyektől ismertek meg, akik részesei voltak azoknak. Itt határoltuk le időben és a forrás megbízhatósága alapján a vizsgált időszak kezdetét. Úgy látjuk, két esemény – 2015-ben, illetve 2017-ben – szakasz záró volt a kecskeméti ifjúságügy életében, az azóta eltelt évtized történetére csak esetlegesen tekintünk ki. Tehát munkánk fókuszában a 2017-ben záródott négy évtized áll. Az interjúk feldolgozásához kapcsolunk szakirodalmi hivatkozásokat. Ezek egy része lehetővé teszi, hogy az Olvasó utat találjon egyes kérdésekben való elmélyülésre. Mivel az interjúkban elbeszél, hivatkozott idő egy fél évszázad, néhány (hely)történeti forrást is hivatkozunk. Az interjúk feldolgozásában a történeti és a tematikus szempontot is alkalmazzuk. Egy sűrű szövetű jelenségrendszer – egy társadalmi részrendszer – összefüggéseiről és időbeli változásairól szóltak az interjúk, ahogy írásunk is, így nem is nagyon választhattunk egyetlen szempontot a feldolgozásukhoz. Bízunk benne, hogy szövegünk végigolvasva összefüggő képet ad az Olvasónak.

FOGLALAT

Interjúalanyaink mindegyike ismeri Erdei Ferenc *Futóhomok* című munkáját, annak a Kecskemétet is tárgyaló „Három város” című fejezetét, de az 1937-ben született írást már a 70-es évek viszonyainak értelmezéséhez sem tartják érvényesnek. A pályáját még a 70-es években Miskolcon kezdő és harmadik munkahelyeként kecskeméti székhelyű, de megyei intézménybe érkezett interjúalanyunk az erősen átpolitizált munkás-ipari város után jóval szabadabb légkörűnek jellemezte a megyét, kulturálisan pezsgőnek a várost.

Kecskemét népessége 2012-ig folyamatosan nőtt 112 233 lélekszámig, azóta, 2024-re, 3 000 fővel csökkent (*Magyarország helyiségnévtára*). A megye népessége 1949 óta monoton csökken, a 2011. és 2022. évek népszámlálásai között is nagyobb arányú volt a csökkenés a megyében, mint a városban (*Népszámlálás 2011; Népszámlálási adatbázis 2022*).

Interjúalanyaink egyike Kecskemét székhelyű megyei intézményekben is dolgozott, az elbeszélése révén a '70-es évek közepéig látunk vissza, nemcsak Kecskemétre, de Bács-Kiskun megyére is. Mint az ország nem minden megyéjét jellemző tulajdonságot emelte ki, hogy Bács-Kiskun megye nem egy városra épült, a székhelyen kívüli városok intézményeiből, államigazgatásából és – ahogy abban az időben nevezték – pártszerveiből is vittek karrierutak a megyei intézményekbe, és ezek erős kapcsolati hálózatokat szőttek.

Az ugyanezen interjúalanyunk által fontosnak tartott jellegzetességekből emelünk ki néhány további, melyek hatással lehettek a vizsgált időszak társadalmára, illetve ifjúsági munkájára. A megyeszékhelyen számos olyan kezdeményezés született, mely előbb-utóbb intézményesült és ma is fennáll. 1971-ben a Pannónia Filmstúdió telephelyeként indult a rajzfilmstúdió, ami sok kreatív fiataalt vonzott a városba. 1974-től havilappá alakult az 1969-ben indult *Forrás*. 1976-ban létrehozták a Magyar Naiv Művészek Gyűjteményét. 1978-ban indult a Nemzetközi Kerámia Stúdió. 1979-ben indította Leskowsky Albert a hangszergyűjteményét, amelynek fenntartására 1999-ben a város megalapította a Leskowsky Hangszergyűjtemény Közalapítványt. Az 1979-es Nemzetközi Gyermekekre csatlakozva, 1981-re készült el a Szórákaténusz Játékmúzeum és Műhely, melynek épületét Kerényi József tervezte, aki a műemlékek új funkciókkal való élővé tételével és Kecskemét főépítészeként a városfejlesztési koncepció kialakításában is maradandót alkotott. Ezek és más példák azt mutatják, hogy Kecskemét fejlődése, szellemi élete pezsgő és termékeny volt. A közművelődés, közgyűjtemények mellett a színház is fontos volt, és a három főiskola oktatói is meghatározó módon részesei voltak a város nagylétszámú alkotó értelmiségének, amely tagjainak nagy része ismerte egymást és egymás munkásságát.

A főiskolák hallgatói az egész országból érkeztek, növekvő számban. A Kertészeti Főiskola és a Gépipari és Automatizálási Műszaki Főiskola diáksága eléggé elzártan élte életét a maga oktatási és kollégiumi épületeiben. Még közös bulik is csak azután váltak általánossá, hogy a három főiskolából 2017-ben megalakították a Neumann János Egyetemet. Bár egy interjúalanyunk megjegyezte, gimnazistaként ő mindhárom főiskola heti bulijára járt. Kecskemét humán felsőoktatási intézménye a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola – 1985-ig Felsőfokú Óvónőképző Intézet – volt, sok olyan tanárral, aki nem csak a szűk tudományterületén alkotott, dolgozott együtt diákjaival. Ott nőtt fel a Círóka Bábszínház is, mely 1986-ban a Katona József Színházon belül professzionalizálódott, és 1991 óta önálló városi intézmény.

Kecskemétet egyik interjúalanyunk úgy jellemezte, hogy ott nagyon jó gyereknek lenni, a bonyodalmak a felnőttkori megtelepüléskor kezdődnek. A városnak jó középiskolái vannak, amelyek a környezetéből is vonzzák a gyerekeket, értelemszerűen a megyeszékhelyen lehet a legtöbbféle szakmát tanulni, és vannak nagy hagyományú gimnáziumok is. Interjúalanyaink fiatalkorában is egész életre szóló kihívást jelentett, hogy Kecskemét félúton fekszik két nagy egyetemi város, Budapest és Szeged között. Interjúalanyaink szerint, talán mintha az utóbbi mindig egy árnyalattal több kecskeméti fiatalat vonzott volna, az Európai Felsőoktatási Tér megnyílása óta a városból is mennek mindenhová tanulni fiatalok, ugyanígy a távolabbi világba is. És sehonnan nem tér vissza mindenki, sok szakmában a százezres város felvevőkéessége sem korlátlan. Kutatók, művészek és mindenféle egyéb foglalkozások gyakorlóit követik interjúalanyaink a közösségi médiában, akik akár más kontinensekre származtak el azok közül, akikkel ifjúsági munkásként dolgoztak. Interjúalanyaink úgy látják, a lakhatás biztosítása teremt nehéz helyzetet a fiatalok és Kecskemét viszonyában. Bár épülnek lakások, azokat befektetési céllal és ennek megfelelően akár magasabb áron is megvásárolják, mint amit a fiatalok meg tudnának vagy meg akarnának fizetni. Így sokan szembesülnek a döntési helyzettel, maradjanak-e.

Helyben született interjúalanyaink magukat a város szerelmeseinek nevezték, akiknek öröm ismerősökkel összefutni és szót váltani. Egyikük azt is fontosnak tartotta megjegyezni, hogy a kecskemétiak az utcán állnak meg beszélgetni, nem volt szokás beülni valahová. Beülős helyeknek nincs is nagy hagyománya, mostanában nyitnak ilyeneket. „Ez egy piacváros volt mindig is” – mondta egyikük, talán mégis valami parasztpolgári hagyományra hivatkozva? Ugyanez a kérdés eszünkbe jutott akkor is, amikor interjúalanyaink a városért és – mindenekelőtt fiatal – lakóiért nem csak fizetésért végzett munkájukról beszéltek. De mivel – a sokat emlegetett – Farkas Gábor és mások is felnőttként érkeztek, lehet, a város általában inspiráló. Interjúalanyaink egyike fiatal felnőttként érkezett, így neki – mint két helyben születettnek – van személyes tapasztalata, „saját élménye” is a kecskeméti ifjúsági létből, nem csak szakemberként találkoztak azzal. Interjúalanyaink nagyon sok szükségletet folyamatosan fennállónak látnak, és ezeket reflektálandónak tartják az ifjúsági munka által.

Interjúalanyaink beszéltek róla, hogy a vezetés elkezdte a várost egyetemvárosként nevezni, amit ők tévedésnek tartanak. A Szeged–Budapest tengelyen nem tud felnőni még egy egyetemi város, a képzési kínálat is kevés ehhez és a fiatalok érdeklődése is.

A három korábbi főiskola egyesülése után a bulik már nem különülnek el – azután sem, hogy a tanítóképző a Károli Egyetem nagykőrösi székhelyű Pedagógia Karának képzési helyévé lett 2020-ban. Kétségtelenül református alapítású a tanítóképző 1918-ból, de a jelenlegi működtetése nem erősíti az egyetemvárosi vízió megvalósulását: fővárosi székhelyű egyetem nagykőrösi székhelyű karának képzési helye. Nincs meg az a kreatív műhely szerepe sem, ami a korábbi évtizedekben megvolt. Az ifjúsági munkához sem kapcsolódik.

Interjúalanyaink úgy látják, a Mercedes autógyárának letelepedése a város egészének – az adóbevételeken túl – és az ifjúságügynek sem hozott sokat. Kezdetben fordultak a céghez támogatásért, de az csak sportot támogat. A gyár munkaerőigényének kielégítésére távolról hoz vendégmunkásokat, de ők is buborékban maradnak, nem kapcsolódnak a városhoz, alig láthatóak. Az ifjúsági munkával sincs kapcsolatuk semmilyen módon.

KULCSINTÉZMÉNYEK

Kutatási hipotézisünk egybeesik interjúalanyaink értékelésével, ugyanazokat az intézményeket, illetve szervezeteket láttuk Kecskemét ifjúsági munkájára évtizedeken át kiemelkedő hatásúnak. Ezek:

- *Ifjúsági Otthon*. Az eredetileg Iparos Otthonnak épültként szolgált, régen műemlék épületébe 1982-ben költözött az úttörőház, 1990-től Kecskeméti Ifjúsági Otthon lett a neve (*Hírös naptár*), 2015 óta Hírös Agóra Ifjúsági Otthon. Korábban az önálló intézmény a közművelődés szinte minden gyermek- és ifjúsági célú területét művelte, azt a perspektívát képviselve, hogy kisgyerekként szerzett első kulturális élményekre épüljenek a már önállóan választott közösségek, rendezvények, táborok lehetőségei. Ma a – teljes hivatalos nevén – Hírös Agóra Kulturális és Ifjúsági Központ Nonprofit Kft. munkatársainak felsorolása egyetlen szakmai munkatársat köt az Ifjúsági Otthonhoz, továbbá az ifjúságfejlesztési szakmai terület két munkatársát. Pontos a honlap, amikor telephelyként nevezi meg az Ifjúsági Otthont, nincs szakmai munkaközösség, amely a helyszínen gondolkodna, illetve a gyerek és fiatal korosztályokkal végzendő munka specialistája lenne. Íróasztala is mindenkinek a központi intézményben van, 260 méterrel odébb.

Állandóan csak a biztonsági szolgálat van jelen.

– *Szórakáténusz Játékműhely és Múzeum*. 1981-ben alakult, a megyei múzeumi szervezet szakmúzeumaként, 1997 óta viseli a Szórakáténusz Játékmúzeum és Műhely nevet, 2013-tól a Kecskeméti Katona József Múzeum tematikus múzeuma. Magyarországon egyedülálló, a világban sincs sok hasonló. Gyűjtemény, gyerek- és családi foglalkozások helye, szakmai továbbképzések gazdája a játszás pedagógiája, animációja területein, a játéktárgyak, a játék folklórjának és antropológiájának tudományos helye. Multifunkcionális és multidiszciplináris jellege miatt a kezdetektől sok kezdeményezés valósult meg benne, ami máshol nem talált helyet. Nem sok városnak van ilyen szerepet betölteni képes helye.

– *Kecskeméti Ifjúsági Információs és Tanácsadó Iroda*. Megnyitva 1990 májusában, annak Eleven Széchenyivárosi Ifjúsági Közösségi Tere megnyitva 2005 novemberében, Kék Elefánt Ifjúsági Közösségi Tere megnyitva 2015 áprilisában. 2015 júliusában a tanácsadó iroda a két közösségi terével együtt, de önállóságát elvesztve a Hírös Agóra részévé vált mint „Ifjúságfejlesztési szakmai terület”. 2022 ősze óta nem működik az Eleven közösségi tér és az Ifjúsági Otthon 10PERC Köztere sem. – A kecskeméti ifjúsági munkát mindig jellemezte a nyugat-európaival összevethető minőségű kiadványozási tevékenység, már a nyomtatott kiadványok idején is, és a honlapok is kiérlelt, áttekinthető és vonzó képi világúak. Ezek közül is kiemelkedik a Helpi kiadványvilága, melynek alkotója Szabó Csaba Habi.¹ Ezeket a kiadványokat, honlapokat országszerte ismerték az ifjúsági munkások, sőt, sokszor a neten szörfölő fiatalok is, így ezek bizonyára hozzájárultak a kecskeméti ifjúsági munka jó híréhez.

– 1990. szeptember 29-én alakult az *Európa Jövője Egyesület*, mely 1991 és 2018 között rendezte meg az Európa Jövője Nemzetközi Gyermekek- és Ifjúsági Találkozókat abban a formában, ahogy Csiperó találkozókként elhíresültek.

– Az önkormányzat, illetve a polgármesteri hivatal ifjúságpolitikájáról és annak intézményeiről az interjúk alapján nem tudtunk a vizsgált időszak egészét, folyamatosságát felvázoló képet alkotni és vizsgálni. Különböző időszakokban készültek és megvalósultak ifjúságpolitikai koncepciók, az interjúk alapján ezeknek még egyenként teljes történetét sem lehet megrajzolni. Interjúalanyaink em-

¹ Lásd: <https://hirosagora.hu/modszertani-segedletek> (Utolsó megtekintés: 2025. január 17.)

lítették, hogy személyesen is vettek részt – akár több időszakban is – az aktuális koncepció kidolgozásában – esetenként megvalósításában is – intézményi, szervezeti képviselőként, szakértőként, munkabizottsági tagként.

Interjúalanyaink kiemelték még a városi önkormányzat különböző időszakokban eltérő címeiken nevezett ifjúsági referensét mint intézményt. Más forrásokból tudjuk, hogy 1989–90-ben dolgozott a városházán ifjúságpolitikai főelőadó, illetve 2011–2023-ban dolgozott ifjúságpolitikai referens, bővülő portfólióval, ami az ifjúságügyről más területekre irányította a kapacitás nagy részét.

*

Az Agóra létrejöttét és működése tíz évét éppen az önállóság és kezdeményezési tér elvesztésével jellemzik interjúalanyaink. A szűkebben vett térhasználat változásait már érintettük az intézmények történetének néhány pontját kiemelve. Az interjúknak az Ifjúsági Otthon hajdani épületében az utóbbi tíz évben Agóra által gyerekeknek és fiataloknak nyújtott kínálatára vonatkozó részeit elemezve és az Agóra honlapján az aktuális kínálatot olvasva Nagy Ádámnak a táborozásról adott definíciója jutott eszünkbe: „a táborozás: többnapos, intenzív (1), otthontól eltérő helyszínen zajló és élményszerzésre alapuló (2), latens pedagógiai (szocializációs, személyiségfejlesztő) célt is tartalmazó szabadidős programszolgáltatás (3).” (NAGY 2018.) Tisztában vagyunk vele, hogy ez egy leíró definíció, és a „szolgáltatás” szónak több jelentést adnak különböző szakmák és diszciplínák. Ezzel együtt mindig megakadunk a szolgáltatásként való definiáláson. Ennek sok okát azonosítottuk már. A szolgáltatás legelterjedtebb értelmezése gazdasági, márpedig a táboroztatás és az egész gyermek- és ifjúsági kultúra nem gazdaság dominálta tevékenység. Pontosabban annak csak egy nagyon szűk része az. Alapvetően a következő generációk felnövekedését, az emberiség fennmaradását, a kultúra átörökítését szolgáló tevékenységrendszer, amit gyakorolni küldetés és örömforrás fajunk minden tagja számára. Akkor is, ha mind kevesebben gyakorolják, ezért mind többeknek ez a kenyérkereső foglalkozása, jóllehet nagy kenyér ritkán jut, még a legnagyobb értékeket teremtőknek sem. Érteni véljük interjúalanyaink véleményét, hogy a művészettanulást, a kulturális örökség belsővé tételét, az alkotás lehetőségét, a közösségi művelődés lehetőségeit, illetve a közösségi terek használatának lehetőségét

nem szabad összetéveszteni a kulturális alkalmak és élmények teremtésével. Különösen nem jegybevétel termelésével. Az ifjúsági munka produktumai olyan közjóságok, melyek hatványozódó értékeket teremnek, éppen ezért az elérésüket rövidlátás bevett termelni képes – látszatra – hasonló tevékenységekre cserélni, a kedvezményezett kört a fizetőképesekre szűkítve. A hozzáférést nagyban kiterjeszteni kellene, közintézményekben, és nem félmagán intézmények nyújtotta kiváltsággá tenni, aminek Kecskeméten is van példája, amit érdemes lenne megvizsgálni az ifjúsági munka szemüvegén át is. És a másik oldalról nézve: ezeknek az utóbb említett intézményeknek a léte bizonyítja, hogy mennyire egyértelmű az ifjúsági munka által biztosított javak értéke.

KULCSSZEREPLŐK

Előzetesen azt feltételeztük, hogy a kecskeméti ifjúsági munka sok szereplő alkotása, akik közül kiemelkedik Farkas Gábor (LIBOR 2023). Ezek trivialitásként igazolódtak az interjúkban. Kirajzolódni látszik még egy személy kiemelkedő szerepe. Szabó Csaba Habi harminc éve a tanácsadó és ifjúsági irodának – és utódszervezeteinek – a vezetője, de sok más ötlet, javaslat gazdája is, megvalósításuk közreműködője, alkalmanként vezetője.

Az interjúalanyaink mindegyike kiemeli Farkas Gábor személyét, aki haláláig több szerepben és iniciatívával volt a város fejlesztésének munkása. Interjúalanyaink elbeszélt történetei és értelmezése szerint Farkas Gábor a város fejlődésének lehetőségeit holisztikusan és európai keretben látta. Ezt visszaigazolvá láthatjuk abban is, hogy Kecskemét díszpolgára és az Európai Parlament Európai Polgár Díjának birtokosa is volt. Tevékenységeit ezzel a látásmóddal koncentrált a gyermek- és ifjúságügyre. Ezt mutatja az a kezdeményezése is, hogy Kecskemét pályázza meg az Európa Ifjúsági Fővárosa címet. Bár nem nyerte el a város a címet – 2018-ra vonatkozó pályázatával az 5 várost vizsgáló utolsó körbe jutott, de a következő évben korábbi fázisban kiesett a versenyből –, a pályázat kidolgozásába fektetett munka városi szinten is hasznosult és a benne részt vevők személyes fejlődésében is.

Interjúalanyaink közül többen felhívták a figyelmet arra, hogy Farkas Gábor ötlete többször egymással is versenyeztek a város erőforrásaiért. A Csiperó találkozók szervezési folyamatának a költségeit, irodáját, alkalmazottai bérét a várossal kötött kö-

zéptávú szerződések biztosították. Ez kellett a további forrásokat bevonó pályázati és forrásgyűjtő tevékenységek megalapozásához. De az Európa Ifjúsági Fővárosa pályázat kidolgozására – sokak sok önkéntes munkája mellett is – kellett forrás, amit csak a város biztosíthatott. Említették interjúalanyaink hasonló példaként a Vásáry Tamás vezetésével – később – Debrecenben otthonra és finanszírozóra lelt Kodály Zoltán Ifjúsági Világzenekart is, ami Kecskeméten indult Farkas Gábor kezdeményezésére. Interjúalanyaink közül többen is Kecskemétre általában is jellemzőnek mondták, hogy az ott élő, dolgozó embereknek több ötletük születik, mint aminek a finanszírozására a város képes. Különösen, hogy forrásigényes kulturális tevékenységek esetében a városi költségvetés az alapvető forrás. Írásunk elején a '70-es években született értékek közül megemlítettünk néhányat, melyek akkorára nőttek, hogy csak közpénzből tudnak fennmaradni. Interjúalanyaink ezeket is példának látják a – nem feltétlenül a kezdetektől – közpénzekért versengő iniciatívákra. Arra, hogy Farkas Gábort a város egészségért cselekvő embernek látták a város mindenkori vezetői is, interjúalanyaink felhozták, hogy a Leskowsky Hangszergyűjtemény Közalapítvány kurátora is volt, tehát olyan embernek tekintették, aki más fontos városi ügyben is felelősen dolgozik, nem csak a sajátjában, miközben ezeket akár versenyhelyzetben levőnek is láthatjuk a városi források elosztásában. Interjúalanyaink vizsgálatunkhoz való hozzájárulásként, nem Farkas Gábor érdemei lekicsinyléseként jegyezték meg, hogy van több személy is Kecskeméten, aki holisztikusan gondolkodik és több területen cselekszik is a város érdekében, akár úgy is, hogy munkahelyi és civil aktivitásokban jelenik ez meg. Több interjúalanyunk is felhívta a figyelmet, hogy Kecskemétet nagyszámú civil szervezet aktív élete jellemzi. Például a Városi Civil Kerekasztalhoz 155 szervezetet hívtak meg, akik tematikus bizottságokba tömörültek, interjúalanyaink egyike ilyen munkabizottság vezetőjeként dolgozott a folyamatban.

Több interjúalanyunk is kiemelte az évtizedek óta magas szintű kecskeméti ifjúsági munkában Szabó Csaba Habinak 30 éve betöltött szerepét az információs és tanácsadó irodán, illetve a közösségi tereken túl is, pl. projektek ötletgazdája, kidolgozója, szakmai vezetője. Ugyanilyen sokszínű a szerepvállalása a helyi ifjúságpolitika alakításában is, tanított az ifjúságsegítők képzésében. Aktív szereplője az országos szakmai közéletnek is, már a 90-es években volt elnöke a tanácsadó irodák szövetségének.

Interjúalanyaink felhívták a figyelmet arra, hogy a város ifjúsági intézményei élén hosszú ideig alkothattak tehetséges és elkötelezett vezetők. A ma az Agóra

ifjúságfejlesztési szakmai vezető beosztásban dolgozó Szabó Csaba Habi 1995-ben lett az Ifjúsági Információs Iroda vezetője, korábban polgári szolgálatosként és munkatársként is dolgozott az irodában. Kriston Vizi József 31 éven át volt a Csiperó társelnöke és 17 éven át a Szórakaténusz igazgatója. Józsa Kata 22 évig szolgált az Ifjúsági Otthon vezetőjeként, korábban munkatársaként. A vezetői beosztásokat rendszeresen újra kellett pályázni, a civil szervezeti vezetői posztokról pedig szavaztak. Ezeket tekinthetjük minőségbiztosítási pontoknak. Másrészről interjúalanyaink úgy látják, hogy a vezetői posztokat betöltő ifjúsági munkások innovatív, kreatív személyek, akik képesek voltak az önálló munkára és ehhez meg is kapták a teret és támogatást.

Meglátásunk szerint a kecskeméti ifjúsági munka minden bizonnyal sokat profitált abból, hogy a kulcsszereplői országos, sokszor nemzetközi kitekintéssel dolgoztak, és munkatársaikat is erre ösztönözték. Kriston Vizi József és munkatársai a Szórakaténusszal a játékokkal, játszással foglalkozó nemzetközi tudományos életbe kapcsolódtak be. Farkas Gábor kezdeményezései, a Csiperó Találkozón és az Európa Ifjúsági Fővárosa cím megpályázásán túl az egész ifjúságszakmát folyamatosan foglalkoztatták Kecskeméten, túl az egyes személyek munkaköri feladatain. Az Európa Jövője Találkozónak volt köszönhető, hogy Kecskeméten működött 1992-től a Dán Kulturális Intézet, 2013 végéig, amikor Dánia lettországi és észtországi intézeteit is bezárta. A huszonegy év alatt sok kecskeméti ifjúsági szakembernek volt alkalmuk Dániában tanulmányozni Grundtvig, a népfőiskolák és más kulturális és demokratikus fejlesztést célzó szervezet munkásságát. Kósa András Csaba a Helpiben évtizedek óta támogatja a fiatalok nemzetközi önkéntességben való részvételét és az ifjúsági munkások nemzetközi mobilitásait, és régóta elnöke az Ifjúsági Szolgáltatók Országos Szövetségének, ami a tanácsadó irodák egykori szövetségének többedik reinkarnációja is. Józsa Kata előbb megindította az Ifjúsági Otthonban a drámapedagógiai műhelyt, minthogy az intézmény igazgatója lett, és a műhelyt az Agóra honlapján szerepelteti. A műhely a pedagógusok továbbképzése mellett gyerekeknek, fiataloknak szánt tehetséggondozó programokat, versmondó, gyermekszínházi találkozókat, drámajátászó táborokat szervez. A műhelynek az Apor Vilmos Katolikus Főiskolával történő együttműködése révén három osztály végzett Kecskeméten drámapedagógus szakirányú továbbképzést. A drámapedagógiai műhely három évben is megvalósított drámapedagógusi szakirányú továbbképzést az Apor Vilmos Ka-

tolikus Főiskolával együttműködve. A felsorolt példák jó részében a kecskeméti intézmények, ifjúsági munkások kezdeményező, innovatori szerepeket is betöltöttek, a városon belül pedig össze tudták kötni ezeket a kompetenciákat. Feltételezésünk szerint ennek a tágabb térben is kifejtett aktivitásnak, az ezzel fejlesztett világlátásnak, kompetenciáknak is van szerepük abban, hogy a kecskeméti ifjúsági munkát évtizedek óta példaként emlegetik ifjúságszakmai körökben. Különböző szakmai szegmensekben, alkalmakon mindig volt jelen a kecskeméti ifjúsági munkának képviselője, figyelmet felkeltő gyakorlatokat, szempontokat behozva gazdagítva a közös munkát. Ezt tudatos marketinggel is aligha csinálhatták volna eredményesebben.

KÖZÖSSÉGI TEREK GYAKORNOKOKKAL

Interjúalanyaink a kecskeméti ifjúsági munkát kiemelkedő időszakának és projektjének tartják a Nyitott Kapuk – Ifjúságfejlesztés Kecskeméten TÁMOP-5.2.5/B-10/2-2010-0125 – projektet, melyben 15 szervezet működött együtt (SZABÓ é. n.). Az Ifjúsági Otthon volt a pályázó, Szabó Csaba, a Helpi vezetője a projektmenedzser, de intézménye is együttműködő volt. A Kecskeméti Főiskola ifjúságsegítő hallgatóinak sokasága végzett terepmunkát, szerzett tapasztalatot a projektben. Az 1990-ben megnyitott Ifjúsági Információs és Tanácsadó Iroda 2005-ben megnyitotta Eleven közösség terét, ami a tevékenység súlypontjának és módszertanának gyökeres átformálását jelentette. Meglátásunk szerint szociokulturális animációs módszertan átvételére és feltalálására is sor került. Másutt már kifejtettük, hogy tapasztalatunk szerint a hasonló fejlettségi szintű, különböző társadalmakban megjelenő hasonló szükségletekre, hasonló kulturális háttérű és hasonló ismeretekkel és kompetenciákkal bíró emberek egymástól függetlenül juthatnak hasonló megoldásokra, módszerek kialakítására. (TÓBIÁS 2019.) A vele készített interjünkben Rapi István is bemutatta, hogyan alakították át az eredeti koncepciót, amivel az információs és tanácsadó irodákat megnyitották (TÓBIÁS 2022). A fiatalok az internet fejlődésével egyre több információhoz jutottak hozzá önállóan, így az információk biztonsága vált a központi kérdéssé mind a források, mind az értelmezés, felhasználás tekintetében, illetve a tanácskérés és -adás kevésbé direkt, miközben az egyéni segítő beszélgetéseket igyekeztek megtartani. A kecskeméti ifjúsági munkáról szóló döntések helyessége igazolódott: az eredeti célokat és módszereket megtar-

tó irodától térben elkülönülve tudták megnyitni az új célokat új munkaformákkal megvalósító közösségi teret, így azok a fiatalok sem maradtak szolgáltatás nélkül, akik nem fértek hozzá az új eszközökhöz.

A közösségi tér munkába állásához nagyon közel, a következő évben megindult a tanítóképzőn az ifjúságsegítő-képzés. A '90-es években országszerte több különböző felsőoktatási műhely hozzáfogott ifjúsági munka szak alapításához, a kecskeméti tanítóképző négyéves főiskolai szak terveit dolgozta ki. Ezt a folyamatot is részletesen bemutatta HORVÁTH Ágnes (2019). A 2001-ben akkreditációra benyújtott kecskeméti javaslat nem nyert támogatást, ellenben az ELTE Óvó- és Tanítóképző Karán (a művelődésszervező szakhoz kapcsolódva) kidolgozott ifjúságsegítő felsőfokú szakképzést a 7/2002. (V. 25.) ISM – OM együttes rendelet jóváhagyta, az oktatás a következő tanévtől több intézményben el is indult. A kecskeméti tanítóképző 2005-ig küzdött a négyéves főiskolai szak megalapításáért, aztán 2006 őszén megindította az ifjúságsegítő szakképzést, amely – a vonatkozó rendeletek módosításával – két átalakítást is elszenvedve múlt ki a felsőoktatási rendszerből 2018 nyarán. (NAGY 2019.) Horváth Ágnes a szakfelelős az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés, majd a 2013-ban annak helyébe lépett felsőoktatási szakképzés létezése idején minisztériumi szakértőként dolgozott, egyebek között az írásbeli záróvizsga feladatainak kidolgozója is volt.

A közösségi terek azonnal gyakorlati helyeivé tudtak válni az ifjúságsegítő-képzésnek, a hallgatók ötleteinek teret lehetett adni, az eredményeseket be lehetett építeni a munkába. A közösségi munkába több gyakornokot lehet fogadni, mint az egyéni tanácsadásokba, és vonzóbb is a gyakorlati lehetőség, alkalmasabb is az alapvető szakmai jártasságok kialakítására. Az ifjúsági munka közösségi térrel való bővülése és az ifjúságsegítő-képzés szinergiába került, nagyobb részben a Helpi és a tanítóképző válaszai következtében, amit külső kihívásokra adtak. Nem nagyon volt más olyan település – ahol képző és ifjúsági munkát végző intézmény is volt –, amelyik hasznosítani is tudta a gyakornokok munkáját, az adott esetben a saját méreteit meghaladó számban.

Ezt követően pedig három pályázati támogatás elnyerése teremtett lehetőségeket a kecskeméti ifjúsági munkának.

A TÁMOP-3.2.3-08/2-2009-0078 számú, a „Jövőnk építőkockái Kecskeméten” című és a „Nyitott Kapuk – Ifjúságfejlesztés Kecskeméten” című és TÁ-

MOP-5.2.5/B-10/2-2010-0125 számú projekt kedvezményezettje az Ifjúsági Otthon volt, és mindkettő sok gyakornoknak biztosított lehetőséget úgy tanulni, hogy az hasznát is hajtson.

A TÁMOP 5.4.4. „Szociális képzések fejlesztése, szakemberek képzése, továbbképzése és készségfejlesztése, valamint a helyi fejlesztési kapacitások megerősítése” konstrukcióra „Az ifjúságsegítő képzés interprofesszionális fejlesztése” címen a tanítóképző nyújtott be pályázatot és nyert. A pályázat benyújtása és a támogatás elnyerése nagy meglepetést okozott és ezzel felélesztett egy régi – soha végig nem vitatott – kérdést, aminek az a magva, hogy pedagógiai képzési területek ismétlődően behatolnak-e a szociális szakmai, illetve képzési területre, olyan részeket hasítva ki, amelyeken nem kompetensek, mi több forrásokat is felhasználnak, melyek a szociális, még inkább a szűkebb gyermekvédelmi terület számára lennének dedikálva, és ezzel csökkentik az eredetileg címzett gyermekjóléti és szociális terület erőforrásait. A kérdést nem itt fogjuk végigvitatni. Mindenesetre a kecskeméti pályázat nyert és az ifjúságsegítő-képzés számára nagyon sok értéket teremtett, sok szakembert és műhelyt összefogva, egészen odáig, hogy a projekt szakmai vezetője a Mobilitás Ifjúsági Szolgálat, a minisztériumi ifjúság-szakmai háttérszervezet szakmai igazgatója volt. A kidolgozott szakmai anyagok azzal az ambícióval készültek, hogy alkalmasak lehessenek egy felsőoktatási ifjúsági munkás szak tananyagának. A tanítóképző nem adta fel véglegesen a főiskolai szintű képzés tervét, legfeljebb – a bolognai rendszerhez igazodva – alapszak alapítására módosította azt. A pályázat kezdeményezője és a megvalósítók összeszervezője Nagy Ádám volt. Ez a pályázat nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a tanítóképző, személy szerint Horváth Ágnes az ifjúságsegítő-képzés fennálltaig országos szinten központi szerepet vitt. Bár a pályázati konstrukció elméleti eszközök fejlesztésére volt hivatott, a kecskeméti pályázat sikerében minden bizonnyal volt szerepe annak, hogy a városban mind a képzés, mind a gyakorlati ifjúsági munka jó hírű volt. És ez is erősödött a pályázat révén.

IFJÚSÁGKUTATÁSOK

1994-től a Tanítóképzőn Szabó Ildikó vezetésével Kecskemét és Észak-Alföld ifjúságára vonatkozó kutatásokat is végeztek, több száz, akár ezerfős mintákon és nemzetközi

összehasonlításban is; a három kecskeméti főiskola ezerfős mintája állampolgári kutúrájának vizsgálatával kezdve a sort (SZABÓ–HORVÁTH 1995). Szabó Ildikó a kutatási források megpályázásában is igen eredményes volt. Írásában HORVÁTH Ágnes (2019) pontos leltárt és kronológiát adott a Tanítóképző által megvalósított kutatásokról, egészen a Iuvenis Ifjúságszakmai Műhelyig, illetve bemutatta az ifjúságsegítő-képzés történetét, így csak témánk szempontjából kiemelkedő fontosságú néhány tényt emelünk ki az írásból. A Iuvenis időben is kapcsolódik ahhoz, hogy Nagy Ádám, az ifjúságügy legtermékenyebb szerzője, szerkesztője és kiadványszervezője 2015–2018 között kutató professzor volt a tanítóképzőn. Az ifjúságügyre dedikált ilyen pozíció sem korábban, sem azóta nem volt egyetlen magyarországi felsőoktatási intézményben sem.

Az interjúalanyaink által említett helyi ifjúságkutatásokkal Kecskemét valószínűleg azon városok közé tartozik, melyek vezetése leginkább támaszkodott kutatói elemzésekre, de akár nyers adatokra is. Ezt segítette, hogy a városnak 2011 és 2023 között szociológus végzettségű ifjúsági referense volt, a kérdőíves lekérdezést pedig a Helpi Ifjúsági Információs és Tanácsadó Iroda végezte középiskolások körében iskolák számítógéptermeiben, a középiskolát végzett, de 30 évnél fiatalabb lakosság körében utcai lekérdezéssel, önkéntes kérdezőbiztosokkal, nyomtatott kérdőívekkel. Interjúalanyaink tudomása szerint teljesített célkitűzés volt, hogy a 14–30 éves városlakókra reprezentatív legyen a kutatás. Interjúalanyaink ismerete szerint a kutatásokról gyorsjelentéseket tettek közzé, tehát a létrejött adatbázist nem.² Ez több szinten ütközik a kutatásetikával. A közpénzen létrehozott adatok közjóságok, melyeknek megismerése mind a város lakóinak, mind alkalmazottainak, mind a közjóért cselekedni kívánó szerveződéseknek, mind a politikai alternatívát kínálni kívánó szervezeteknek joga, és ez a városnak érdeke is. Mind kutatásetikai szempontból, mind az önkéntesek foglalkoztatásának etikája szempontjából probléma, hogy a kutatásban önkénteseket is alkalmaztak, akik nem ismerhették meg a munkájuk révén létrejött kutatási eredményeket. Készültek kutatások a város ifjúsági cselekvési tervének különböző generációi elkészítéséhez. Készített vizsgálatot korábban Kecskeméten a nagytapasztalatú székesfehérvári Echo is, Domokos Tamás vezetésével.

Interjúalanyaink tudomása szerint az utolsó ifjúságkutatás eredményeit azért nem hozta nyilvánosságra a városvezetés, mert a fiatalok olyan nagy része válaszol-

² Ugyanilyen probléma kapcsolódott a négyévente megismételt országos nagymintás kutatássorozat 2016. és 2020. évi darabjához is (NAGY 2022a).

ta, hogy gondolkodik a város elhagyásán, hogy attól tartottak, az erre vonatkozó információk felhasználhatóak lennének a városvezetés teljesítményének bírálatára.³

VÁROSPOLITIKA

Interjúalanyaink közül többen több példát is említettek arra, hogy „náluk felnőtt” gyerekekből várospolitikusok lettek, egészen odáig, hogy a 2014–19-es ciklusban egy ilyen fiatal ifjúságért felelős alpolgármesterként dolgozott.⁴ Ezeket a személyeket interjúalanyaink többször úgy írták le, mint az ifjúságügy képviselőit a városvezetésben. A későbbi időszakra vonatkozóan úgy látják, hogy a városi hatalmat gyakorlók megfordították a viszonyokat, az Agóra létrehozásával, a Csiperó megújítását szorgalmazva és ahhoz irányt mutatni is kívánva olyan helyzetet teremtek részleteiben és összességében, amely különbözik a korábbi, részvételre támaszkodó, azt támogató rendszertől. Ezt olyan különbségnek látjuk, amiért indokoltnak gondoljuk más korszakról beszélni. Kecskemét több ifjúsági stratégiájáról van tudomásunk. HORVÁTH Ágnes adatgazdag tanulmányában (2019) ír a 2009-ben elfogadott városi Ifjúsági Cselekvési Terv előkészítéséről és a 2010-ben megalapított Kecskeméti Ifjúsági Kerekasztalról is, említésszinten jelentek meg ezek több interjúnkban. A 2018–2024-re tervezett városi ifjúsági koncepció szakértői anyagát 2017 óta ismerjük. Interjúink évtizedeket öleltek fel, interjúalanyaink az időszakban született – bárhogyan nevezett – városi ifjúsági koncepciókat többször érintették, nemritkán úgy, hogy a tényeket – dátumokat, résztvevőket – ellenőrizniük kellene. Ezzel nem terheltük interjúalanyainkat, mert világossá vált, hogy a folyamat sok szereplője elérhető, ők megőrizték személyes feljegyzéseiket és a dokumentumokat, mint ahogy városházán is őriznek dokumentumokat. A téma kutatása lehetséges, és az első interjú készítésétől kezdve úgy láttuk, hogy kellene is kutatni és feldolgozni a

³ Diósi Pál (2007) egyik zuglói kutatásának zárójelentésében másfél évtizeddel korábban foglalkozott fiatalok város-, kerületelhagyási terveinek értelmezésével. Fiatalok hasonló szándékát tapasztalják Európa-szerte. Magunk több mint 15 éve nagymintás ifjúságkutatás adatainak közzététele kíséletetésével kapcsolatban találkoztunk azzal a magyarázattal, amit a kecskeméti interjúalanyaink feltételeznek.

⁴ Több interjúalanyunk említette a városi diákönkormányzat létezését, de mivel azzal közvetlenül egyikük sem dolgozott együtt, arra vonatkozóan nem vizsgáltunk célirányosan.

kecskeméti ifjúsági koncepciók történetét, beleértve a kidolgozás és a megvalósítás folyamatát is. Jelen vizsgálatunkban azt kell megállapítanunk, hogy interjúalanyaink ezeket a folyamatokat hasznosnak találták, mert az előkészítések az ifjúságügy szélesebb köreinek szereplőit is közelebb vitték egymáshoz, illetve a város ifjúságpolitikája ténylegesen támaszkodott a közösen kidolgozott javaslatokra, majd a megvalósításban is volt együttműködés.

KORSZAKHATÁR

A történeti korszakok végét – mozgalmak és intézmények esetében is – többnyire eseményekhez kötjük, miközben általában folyamatokról van szó. Egy-egy esemény leginkább szimbolizálja, megragadhatóvá teszi a változást, a folyamatnak egy olyan pontján, amit az érintettek és/vagy az elemzők már egy új állapothoz tartozónak tartanak. Kivételt a tragédiák jelentenek. A kecskeméti ifjúsági munka történetének fordulópontjaiként látjuk 2015–2017-et, a Hírös Agóra 2015. júliusi létrehozását és Farkas Gábor – „A Csiperó alapító atyja, a gyermektalálkozók megálmodója, az Európa Jövője Egyesület alapítója és örökös tiszteletbeli elnöke” (<https://csipero.eu/rolunk/farkas-gabor>) – 2017. május 24-i halálát, amitől nem elválaszthatóan 2018-ban valósult meg a jubileuminak szánt, 15. Csiperó találkozó, az utolsó az 1991-ben indult sorozatból.

Az agórák a 2010-es évtized közepén megyeszékhelyeken létrehozott intézmények, melyek állnak egy reprezentatív események megrendezésére (is) alkalmas központi intézményből, és az ennek telephelyeivé sorolt, korábban – legalábbis szakmailag – önálló kisebb és gyakran speciális célcsoportot szolgáló közösségi művelődési intézményekből, terekből. Az agórák létrehozására, mindenekelőtt a központi intézmények felújítására, reprezentatívva alakítására a kormány uniós forrásból egy pályázati konstrukciót rendelt, ez volt a TIOP-1.2.1.A-12/1-2013. Mint több helyütt, Kecskeméten is az egykor megyei művelődési központnak készült épületet újították fel (*Kecskeméti Települési Értéktár; Kecskeméti Városfejlesztő Kft.* 2014). A központi intézmény mellett 5 telephely tartozik az Agórához, ebből 3, illetve 2 szervesen összetartozó 1-1 szakmailag önálló ifjúsági – ténylegesen inkább gyermek és ifjúsági – intézménybe tartozott össze. Az Ifjúsági Otthonnak korábban része volt épületé-

ben található Otthon mozi és a Parádfürdői Ifjúsági Tábor és Erdei Iskola. Az Eleven Ifjúsági Községi Tér és Információs Ponthoz kapcsolódott a Kék Elefánt Községi Tér és Ifjúsági Iroda. Tehát 4 (a mozit külön számolva 5) elkülönülten definiált (gyermek- és) ifjúsági – részben gyermek- és ifjúsági művelődési – funkciót tagoltak a bevétel – de legalábbis önfenntartási – elven szerveződő hatalmas közművelődési intézmény szervezetébe, figyelmen kívül hagyva ezeknek a funkcióknak – az általuk kielégített szükségleteknek és igényeknek – a sajátosságait. A gyermek- és ifjúsági funkciók egyúttal elvesztették a közvetlen fenntartói kapcsolatot az önkormányzattal, illetve a polgármesteri hivatallal.⁵ A város saját intézményrendszerére tekintve mindenképpen egy másik korszak kezdődött a Hírös Agóra létrehozásával.

Farkas Gábor ifjúsági munkás életművének nagyságát, jelentőségét nem lehetett nem látni (TÓBIÁS 2017). A jelen íráshoz készített interjúk nem árnyalatokat, de a rendszerváltás és kora története vizsgálatához hozzájárulást ígérő kutatási irányokat rajzoltak ki, a várost és polgárait szolgáló munkák sokaságának lehetőségével. Csak szubjektív véleményt látunk alkothatónak arról, lehetett volna-e más sorsa a Csiperó találkozónak, vagy sorsszerű, hogy Farkas Gábor után halt ez az alkotása, bármennyire is gyerekek, felnőttek, felnövő gyerekek ezreivel közösen alkotta. Érvényesnek tartjuk a nekrológban kifejtett véleményünket, Farkas Gábor alkotása nem egy találkozó volt, hanem egy keretrendszer, ami – a találkozóról és az egyesületről folytatott első beszélgetésektől a 2020-ra előkészített, de a Covid-járvány miatt meg nem valósult találkozóiig, harminc éven át készített több ezer embert gondolatok teremtésére és másokkal együttműködő megvalósítására. Annyira erős, termékeny és termő alkotó volt Farkas Gábor, hogy nem nagyon látta egyik interjúalanyunk sem, hogyan vonulhatott volna hátrébb, főleg ki Csiperó bácsi a Csiperóból. 2017-ben már nem barátságos időket éltek a civil szervezetek. A személyiség, a karizma, a tapasztalat, a személy még erőforrás, védernyő lehetett a szervezetnek. Egy szerencsésebb korban, amikor a város ismeri és védi értékeit, a szerepek sokaságának betöltői összefoghattak volna a

⁵ Ezt az irányítási modellt sok város agóraberuházásra kapott támogatás nélkül is eltanulta, így egyetlen intézményvezetővel tartanak kapcsolatot, akinek kiválasztásában és megtartásában a lojalitás látszik kizárólagos szempontnak. Ez a modell vesztes-vesztes helyzetet teremtőnek látszik: a fenntartó elől elvesznek az egyes lakosságcsoportok szükségletei és igényei, a választók pedig bizalmukat veszítik, nem tudván megélni az önkormányzás megvalósulását. A konstrukció talán a helyi hatalom birtokosainak a rövid távú hatalommegtartási érdekeit jól szolgálja. Akkor is rövid távon, ha több ciklusban birtokolják a hatalmat. Mit jelent több ciklus egy város történetében? Kicsit hosszabb pillanatot. A legjobb esélyektől való elkanyarodását a város fejlődésének.

karizmából épülő értékeik intézménnyé szervezéséért. Hiába tartja számon a nemzeti, a megyei és a városi értéktár (*Hungarikumok gyűjteménye – Magyar értéktár*), a város könyveiben egykor drága kincsként szereplő érték mellett most értékjelölésként 0 áll. Hogy a város kultúrájába milyen mélyen épültek be az értékek, hogy azon túl, hogy sok ezer ember egyéni, családi életét biztosan formálták, képesek lesznek-e még valaha összeadódni, azt nem tudjuk. Az biztos, hogy a Csiperónak és mindannak, amivel kapcsolatban állt, amire hatott, annak véget ért a Farkas Gábor alkotta szakasza. Ez meghatározó összetevője Kecskemét ifjúsági munkája egy szakasza lezárulásának is.

ÖSSZEGZÉS

Interjúink alapján úgy látjuk:

- A kecskeméti ifjúsági munkában valószínűleg elkülöníthető egy korszak, ami a rendszerváltás környékén kezdődött, és egyik legfontosabb jellegzetessége, hogy tehetséges, felkészült fiatal szakemberek kerültek az intézmények élére, munkatársaik támogatásával, demokratikus társadalmat építő ifjúsági munkára vonatkozó, tágabban nevelési víziókkal, melyek megvalósításán évtizedekig dolgozhattak. Az időszak fontos szereplői akkor alakult civil szervezetek és azok vezetői is, a reflektorfényben álló Csiperó és Farkas Gábor mellett sokan mások, talán többen, mint a megyeszékhelyeken általában.
- Korszakzárónak látjuk a 2015–2020, szűkebben a 2015–2017 közötti időszakot. A Helpi és az Ifjúsági Otthon önállóságának megszüntetése a városi intézmények által végzett nyílt ifjúsági munkában biztosan korszakzáró. Farkas Gábor halála erős szimbólum egy korszak zárására, de még sok mindent vitt a lendület. Farkas Gábor előtt is tisztelegve készítették elő a 2020-as Csiperó találkozót, amit – ahogy egyik interjúalanyunk mondta: 95%-os készültségi fázisban – végül is a Covid-járvány lehetetlenített el. De Farkas Gábor már beszélt róla, hogy a város politikai vezetése részéről beavatkozási szándékokat érzékelt a támogatásszükséglet miatt kiszolgáltatott szervezettel szemben. Tehát a korszakzárás két meghatározó momentuma a város vezetésének döntése.

Abban, hogy a kecskeméti ifjúsági munkának jó híre volt a korszakban a szakmai körökben, interjúink alapján oka lehetett, hogy

- tényleg jó ifjúsági munka volt, amit igazol tágabb térre is vonzó hatású műhelyek léte, módszertani és egyéb elemezhető kiadványok sokasága;
- nagy személyi állandóság mellett szakmai víziókat megvalósítva dolgoztak intézmények, szervezetek;
- a helyi politikában – bár talán nem stratégaként – voltak ifjúsági munkában tapasztalt szereplők, akik képviselték az ifjúságügyet a várospolitikában;
- a korszak jelentős részében biztosan volt ifjúsági referense az önkormányzatnak és ifjúsági stratégiája, annak kidolgozásában és megvalósításában a városi szervezetekben és civil szervezetekben dolgozó szakemberek sokasága részvételére is támaszkodó munkacsoportjai.
- Az intézmények és szervezetek, nemcsak a vezetőik, de szakértőik révén is aktívan részesei voltak szakterületük országos, több esetben nemzetközi szakmai életének. További vizsgálatra lenne érdemes a Dán Kulturális Intézet hatása, mely a rendszerváltás utáni időszakban nyitotta meg kapuit és 21 éven át biztosan hozzájárult egy modern és sok szempontból eredményes polgári példa mindennapi működésének megismeréséhez.
- Az időszakban sok kutatás készült a város ifjúságáról, a 2011 utáni időben a szociológus ifjúsági referens és a városi intézmények együttműködésével, önkéntesek foglalkoztatásával – látható – ráfordítások nélkül lehetett kutatásokat végezni. A tanítóképző ifjúságkutatásban is jártas oktatói már a '90-es években elkezdtek vizsgálni a város ifjúságát, különböző kérdéskörökben, pályázati forrásokat bevonva. A Iuvenis ifjúságsszakmai műhely, és az ifjúsági területre kutató-professzori pozíció fenttartása egyedülálló volt az országban.
- Kimondottan nagy összegű fejlesztési pályázatokat nyert meg az Ifjúsági Otthon és a tanítóképző, melyek megvalósításában széles intézményi és szervezeti kör működött együtt.
- A tanítóképző bő évtizeden át, amíg jogszabályi lehetősége volt, folytatott ifjúságsegítő-képzést, melyben oktattak a helyi ifjúsági munkások.
- Több szempontból is kiemelkedő volt az időszakon belül a 2013–14-es időszak, amikor hat – többségében civil szervezetek által fenntartott – ifjúsági közösségi tér működött rendszerben, nagyszámú ifjúságsegítő-hallgatót is bevonva, olyan módon, amely a korban az európai mezőnyben is az élenjárók közé tartozott.

- A kecskeméti ifjúsági munka jó híréhez bizonyosan hozzájárult, hogy a város szakemberei sok országos szakmai térben jelen voltak, sokan találkozhattak konferenciaelőadásaikkal, megismerhették jó gyakorlataikat.

IRODALOM

- DIÓSI Pál (2007): Lépéskényszer: kutatási zárótanulmány a Zuglóban élő 14–29 éves fiatalokról. *Új Ifjúsági Szemle* 5/4(=17). 19–66.
- ERDEI Ferenc (1937): *Futóhomok – A Duna-Tiszaköz földje és népe*. Athenaeum, Budapest.
- Helpi Kecskeméti Ifjúsági Iroda és Fejlesztő Műhely Szakmai munkaterv 2015.*
https://kecskemet.hu/uploaded_files/prod/files/migrated_files/2015/03/meghv---kecskem-t-megyei-jog-vros-kzgylse-brtkmegrzi-bizotts2_4.pdf (Utolsó megtekintés: 2025. január 17.)
- Hírös naptár*, Ma történt: 75 éves Burján Sándorné. <http://hirosnaptar.hu/index.php?oldal=matortent&sz=4152> (Utolsó megtekintés: 2025. január 17.)
- HORVÁTH Ágnes (2019): Az ifjúságsegítő képzés kecskeméti modellje. In: *Egyszer volt, hol nem volt... Az ifjúságsegítő képzés Magyarországon*. Szerk. Nagy Ádám. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság. Kecskemét–Budapest.
- Hungarikumok gyűjteménye – Magyar értéktár*. <https://www.hungarikum.hu/hu/content/csi-per%C3%B3-fesztiv%C3%A1l>
- Kecskeméti Települési Értéktár*. <https://ertektar.kecskemet.hu/entries/180> (Utolsó megtekintés: 2025. január 17.)
- Kecskeméti Városfejlesztő Kft.* (2014): *Hírös Agóra multifunkcionális közösségi központ létrehozása Kecskeméten*. <https://kecskemetivarosfejleszto.hu/hiros-agera-multifunkcionalis-kozossegi-kozpont-letrehozasa-kecskemeten/> (Utolsó megtekintés: 2025. január 17.)
- LIBOR Zoltán (2023, szerk.): *A lámpagyújtogató. Esszék, visszaemlékezések Farkas Gábor 80. születésnapjára*. Védőháló Karitatív Közhasznú Egyesület és Adománybolt, Kecskemét.
- Magyarország helységnevtára 2024*. https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=26684 (Utolsó megtekintés: 2025. január 17.)
- NAGY Ádám (2019): Köszöntő gyanánt. In: *Egyszer volt, hol nem volt... Az ifjúságsegítő képzés Magyarországon*. Szerk. Nagy Ádám. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság. Kecskemét–Budapest. 5–8.
- NAGY Ádám (2022a): Ne csak az olvassa verseimet! – Előszó. In: *A lábjegyzeten is túl – magyar ifjúságkutatás 2020*. Szerk. Nagy Ádám. Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont. 5–6.

- NAGY Ádám (2022b): A survey-n is túl. In: *A lábjegyzeten is túl – magyar ifjúságkutatás 2020*. Szerk. Nagy Ádám. Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont. 7–13. *Népszámlálás 2011*. https://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_03 (Utolsó megtekintés: 2025. január 17.)
- Népszámlálási adatbázis* (2022): <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/> (Utolsó megtekintés: 2025. január 17.)
- OROSS Dániel (2016): A magyar ifjúságpolitika „folyamatos megszakítottságának” története. In: *Ifjúságügy-szöveggyűjtemény*. Szerk. Nagy Ádám – Oross Dániel. UISZ Alapítvány, Budapest. 257–278.
- SZABÓ Csaba (2006, szerk.): *Kézikönyv ifjúsági információs és tanácsadó irodák szervezéséhez*. HELPI Ifjúsági Információs és Tanácsadó Iroda, Kecskemét. <https://hirosagora.hu/modszertani-segedletek>
- SZABÓ Csaba (é. n., szerk.): *Nyitott Kapuk – Ifjúságfejlesztés Kecskeméten*. Képes beszámoló. Kecskeméti Ifjúsági Otthon.
- SZABÓ Ildikó – HORVÁTH Ágnes (1995): Tanítóképző főiskolások elképzelései a kisebbségekkel létesíthető kapcsolatokról. *Iskolakultúra* V/24. 24–53.
- TÓBIÁS László (2017): Nekrológ – Farkas Gábor. *Civil Szemle* XIV/2. 5–6.
- TÓBIÁS László (2019): Szakmai életutak az ifjúsági munkában. – Bevezetés: ifjúsági munka a rendszerváltás előtt és után. *Párbeszéd* 6/1. <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/issue/view/180> (Utolsó megtekintés: 2025. október 6.) [view/180](https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/issue/view/180) (Utolsó megtekintés: 2025. október 6.)
- TÓBIÁS László (2022): Szakmai életutak az ifjúsági munkában – Rapi István. *Párbeszéd* 9/1.

RÉVÉSZ GYÖRGY

VEZETŐI SZEREPEK – TÖRTÉNELMI ESETTANULMÁNY A GYEREKMOZGALOMRÓL

Az emberiség évezredekken keresztül fennmaradásának egyik fontos – ha nem a legfontosabb – feltétele a társadalmi tapasztalat nemzedékről nemzedékre történő hagyományozódása. A tapasztalatok megőrzése társadalmi szinten kezdetben a kollektív emlékezetben, később maradandó formában, feliratokon, írott dokumentumokban, számítógépes adathordozókon történt. Emellett az egyén számára mindenkor szükséges információk továbbadása a korai társadalmakban egyrészt a családban vagy a közösség azonos nemű csoportjában, másrészt a beavatási szertartásra való felkészülés során a közösség által ezzel megbízott személy (varázsló, sámán stb.) vezetésével történt, sőt, az elszigetelt törzsi társadalmakban történik napjainkban is. A társadalom által birtokolt tapasztalat radikális növekedése azonban már az ókorban szükségessé tette e folyamat intézményesítését, létrehozva az iskolai oktatást. Az ismeretanyag rohamos növekedésével az iskolarendszer egyre nehezebben tudott eleget tenni a társadalom által vele szemben támasztott elvárásoknak. Különösen igaz volt ez a tényszerű ismereteken túl átadandó tartalmakra, a viselkedésmintákra, a követendő magatartásformákra, a vallásos érzületre, a szépérzékre vonatkozóan. Számos tényező – a testi fenntartás és más kényszerítő módszerek végesen csökkenő hatékonysága, az iskolázottságnak a 19. század végéig alacsony szintje, a templomon és az iskolán kívülről származó információk rohamosan növekvő mennyisége és sokfélesége, valamint a megnövekedett szabadidő – együttesen vezetett a felismeréshez: szükség van új, hatékonyabb módszerekre (is). A 19. század közepe táján a társadalmi környezet is kedvezően fejlődött: sorra alakultak az egyesületek és alapítványok, köztük olyanok is, amelyek képesek voltak átvállalni azokat a szocializációs feladatokat, amelyek meghaladták az iskolarendszer lehetőségeit és kompetenciáit.

E folyamatban mindenképpen kitüntetett esemény a YMCA (Young Men's Christian Association – Fiatalok Keresztény Egyesülete) 1844-es londoni megalakulása. A George Williams által alapított szervezet a keresztény szellemiségű közösség élményét és lehetőségeit kínálta tagjainak, és különös figyelmet fordított a veszélyeztetett fiatalokra. A kicsiny csoport csakhamar világméretű mozgalommá fejlődött, és ma a világ egyik legnagyobb ifjúsági szervezete, amely öt földrész 120 országában mintegy 60 millió embert ér el (tagok, alkalmazottak, önkéntesek, kedvezményezettek).

A YMCA első összejövetelei óta eltelt közel két évszázad alatt a földkerekség szinte minden országában alakultak ifjúsági és – kisebb számban – serdülőkori szervezetek, de a YMCA méreteit és sikereit csak néhány – közöttük a legismertebbek a cserkész- és az úttörőmozgalom – érte el. Számos feltétele van annak, hogy egy szervezet, egy mozgalom sikeres legyen, s e feltételek között kiemelt fontosságú vezetőinek elkötelezettsége, szakmai felkészültsége, emberi magatartása. E sorok írója több évtizede úttörővezető, így értelemszerűen az úttörővezetői sikerekről és kudarokról tud hitelesen beszélni, de az alábbiak jelentős része más serdülőkori szervezetekre is igaz vagy legalábbis adaptálható.

A második világháború után szerveződő magyar úttörőmozgalomnak kezdetben mindössze néhány ezer, még az alakulás utáni években is csak néhány tízezer tagja volt. Bár a vezetőhiány már korán jelentkezett, ennyi gyerekekkel még meg tudott birkózni a néhány lelkes ifjúság, szocialista-kommunista érzelmű pedagógus és azok a baloldali gondolkodású cserkészvezetők, akik vonzó lehetőséget láttak az úttörőmozgalomban. A mozgalom vezetői azonban a létszám növelésével akarták igazolni munkájuk eredményességét, így vált az úttörőmozgalom – kezdetben még a kommunista pártvezetés óvatosságra intése ellenére – viszonylag rövid idő alatt hatalmas, több százezer tagú tömegszervezetté. Ehhez a taglétszámhoz azonban már végképp nem állt rendelkezésre elegendő számú vezető. E hiátus megszüntetésére kézenfekvőnek látszott azoknak a pedagógusoknak az úttörővezetővé nyilvánítása, akik amúgy is a korosztállyal foglalkoztak. Igaz, hogy többségüknek nem sok hajlandósága volt a többletfeladat ellátásához (voltak olyanok is, akik ellenséges érzületük dacára álltak úttörőraj, úttörőcsapat élére!), képzettségük sem predesztinálta őket erre, ám a mozgalomnak a számok bővítésében élő felső vezetőit ez különösebben nem zavarta.

Ahhoz, hogy jobban megértsük a pedagógus úttörővezető szerepkör kettősségét, célszerű a kérdést tágabb összefüggéseiben is megvizsgálni. Azzal ugyanis, hogy az út-

törőmozgalom 1946-tól „otthonra lelt” az iskolában, egyúttal csapdába is esett, hiszen el kellett fogadnia az iskola játékszabályait, s ezáltal maga is iskolássá vált – céljaiban, tevékenységeiben és módszereiben egyaránt. Az ilyen irányú deformálódást mutatja például az 1947. március 2-án a Magyar Színházban az úttörőcsapatok csoportjai által *Szeressük nevelőinket!* címmel előadott műsor, vagy az 1948 őszén meghirdetett *Jó tanulással előre hazánkért!* mozgalom. S álljon itt még két szélsőséges példa: a *Pajtás* 1949. október 15-ei számának címlapján (színesben) jóképű, szőke úttörő pajtás zöld mezőben egyenruhában hason fekve a tankönyvet lapozza, mellette a magyarázó szlogen: *Szabadidőben is jó szórakozás az új tankönyv!* Az ötvenes évek első felében vált széles körű gyakorlattá a tantárgyi rajgyűlések (!) rendszere. Mai ésszel még elgondolni is abszurd: nyelvtani rajgyűlés vagy matematikai rajfoglalkozás! De csak mai ésszel.

Mert az ötvenes évek első felében a pedagógusok és a tanulók – vagy mondjuk így: az úttörővezetők és az úttörők – jelentős hányada természetesnek gondolta az iskola és az úttörőmozgalom szimbiózisát.

Néhány év alatt azonban nyilvánvalóvá vált ennek a struktúrának a sikertelensége, mi több, értelmetlensége, ezen túlmenően – ami a mi szempontunkból a legfontosabb – a gyermek- és ifjúsági mozgalomtól való teljes idegensége. S bár a DISZ XII. plénuma 1954-ben, később az Úttörőszövetség újjáalakuló konferenciája 1957-ben elhatárolódott az iskolásditól, s a jótanulási mozgalom a tantárgyi rajgyűlésekkel és más bornírtságokkal az úttörőtörténet kevésbé dicsőséges lapjára száműzetett, a múlt még sokáig kísértett.

E sorok írója az 1970-es években még gyakran találkozott a hátborzongató „őrsi óra” kifejezéssel, s megrökönyödéssel tapasztalta egy iskolában, hogy ott minden őrs számára a hét azonos napján a hatodik órában van „őrsi óra”, mégpedig – mivel az iskolában a padsorokat őrsönként alakították ki – ugyanabban a tanteremben, ugyanabban a padsorban tartották meg ezt a hatodik – őrsi – órát, mint ahol az előző öt órában és egyébként a tanév minden napján ültek.

Az eddigiek vázlatosan illusztrálják azt a közeget, amelyben a pedagógus úttörővezető tevékenykedett. A továbbiakban tekintsünk el a kényszerszülte pedagógus úttörővezetőkötől, és szűkítsük le a kört azokra, akik igaz hittel, lobogó lelkesedéssel vállalták az úttörővezetői munkát, és – akár cserkész előéletükből, akár képzés eredményeként, akár a gyakorlatban szerzett személyes tapasztalatukból – megfelelő felkészültséggel rendelkeztek ehhez a feladathoz. Amennyiben tehát pedagógusok voltak (a magyar úttörőmozgalom története során az úttörővezetők között mindvégig elsöprő több-

ségben voltak a pedagógusok – a nem pedagógus úttörővezetőkről a későbbiekben külön lesz szó), sajátos, majdhogynem skizofrén állapot állt elő. Az iskolában ugyanis a pedagógusnak igen szigorúan meg kellett feddni Pistikét, mert nem készült, és el kellett (volna) tiltani a délutáni kirándulástól, helyette a vers biflázását ajánlva... De vajon eltilthatja egy pedagógus a gyereket attól a programtól, amit úttörővezetőként ő szervez? (És egyáltalán: megszabhatja-e a pedagógus, hogy a gyerek mit csináljon, amikor nem az iskolában van?) Délután viszont ugyanaz a pedagógus – aki 14 órától már úttörővezetőnek minősült – igencsak megdicsérte ugyanazt a Pistikét, aki lelkesen hordta a rőzsét a tűzhöz, sőt, egyedül ő tudta jól megrakni a tüzet úgy, hogy meg is gyulladjon. Másfelől délelőtt megdicsérte Karcsikát, aki hibátlanul felmondta a feladott verset, délután azonban meg sem tudta szidni, mert Karcsika el sem jött az úttörő foglalkozásra. Talán majd holnap, az iskolában... De vajon megszidhatja egy pedagógus (aki délelőtt természetesen nem úttörővezető!) Karcsikát azért, mert nem érdeklődik az úttörő programok iránt, helyettük inkább szorgalmasan tanul (vagyzeneiskolába jár, vagy sportol...)

Persze, egy gyakorlott pedagógus úttörővezetőnek – némi tapasztalat birtokában – nem okozott nehézséget a dilemma feloldása. Hiszen végre adódott egy olyan lehetőség, hogy a magyar iskolarendszer által hagyományosan preferált kognitív kompetenciákban nem éppen jeleskedő Pistike is sikerélményhez jusson, esetleg némi ügyeskedéssel még azt is meg lehetett oldani, hogy Pistikét az iskolában a döntő pillanatban a tűzrakás vagy a szalonnasütés fortélyairól kérdezve eredményesen abszolválja az évfolyamot. Sőt, még az is előfordulhatott, hogy Pistike lelkes beszámolója után Karcsika is érdeklődni kezd az úttörő programok iránt.

A gyermek persze nehezebb helyzetben volt, különösen az alsó tagozatos kisdobos. Ő ugyanis még nem tudta megkülönböztetni a délelőtti tanító nénit a délutáni rajvezetőtől. Ha a tanítás végén a tanító néni azt mondta, hogy „délután kirándulni megyünk”, akkor az nagyjából ugyanolyan kötelező érvényű volt, mint az, hogy „vegyétek elő az olvasókönyvet”. Sőt, alsó tagozatos szemmel még a délutáni rajfoglalkozás is egy kvázi tanítási óra, és talán még azon sem csodálkozott (volna), ha elégtelent kapott (volna), aki azon nem vett részt, vagy jelest, aki a vetélkedőn jól szerepelt. (Bízunk abban, hogy ilyesmi talán nem is fordult elő.) Szerencsére a gyermek – minden ellenkező híresztelés ellenére – rendkívül tanulékony, és felső tagozatos korára, de a hetedik-nyolcadik osztályra mindenképpen megtanul disztinkválgni.

Ha nem is közvetlen pedagógiai, de legalább ennyire súlyos szervezeti, lelkiismereti, sőt, erkölcsi probléma az, hogy a pedagógus (délelőtt) az iskola dolgozója, akitől igazgatója joggal kéri számon tantervi követelmények és egyéb oktatási jogszabályok teljesítését. Délután viszont – úttörővezetőként – szabad ember, önkéntes, akit ugyan ellenőrizhet a csapatvezető, a csapatvezetőség, alkalmasint még az úttörőtanács is, a gyakorlatban azonban mindenki örül, hogy van, aki – tételezzük fel, hogy jól vagy legalábbis elfogadhatóan – ellátja úttörővezetői feladatait, nemhogy még számon kérné, ne adj’ Isten, bírálná. A pedagógusnak – ha már egyszer ezt a pályát választotta – délelőtt igenis meg kell tanítania a szorzótáblát, Magyarország nagytájtait vagy a pentaton hangsort, sőt, mindezt számon kell kérnie és értékelnie is kell. Délután viszont mindenekelőtt az a célja, hogy a kisdobos vagy úttörő pajtás tudjon sátrat állítani, tüzet rakni, paprikás krumplit főzni, segítsen a társának és ne bántsa a védett növényt, ami mellett és közben persze még jól is érezheti magát, különösen, mivel ezekre nem kap osztályzatot, hiszen mindez csak játék – ha még oly komoly játék is.

A játék lényegében vízvázasztó. Nem lehet jó úttörővezető (általában: gyermekvezető), aki nem szeret vagy éppenséggel nem tud játszani – természetesen mindenekelőtt a gyerekekkel. És nemcsak azért játszik, mert ez módszertani szükséglet, hiszen a korosztály meghatározó – és az iskolában, sajnos, háttérbe szorított – tevékenységi formája a játék, nemcsak kötelességből, pedagógiai megfontolásból játszik, hanem azért, mert maga is élvezi. Egyébként ugyanis a gyerekek hamar észrevennék, hogy „hamisan” játszik, és ez a hitelessége rovására menne. Másfelől persze az iskolában működő pedagógus is szerethet játszani, ám ez nem része a munkaköri követelményeknek, enélkül még lehet pedagógus, akár kiváló pedagógus is. Mindazonáltal számos tapasztalat mutatja a játszva tanulás kiemelkedő hatékonyságát, és azt is, hogy sokkal sikeresebb, eredményesebb az a pedagógus, akinek óráin a gyerekek játszva tanulnak, mint az, aki – ha még oly világosan is – elmagyarázza a tananyagot. (Természetesen a játékot és a játékosságot a lehető legáltalánosabb értelemben gondolva, ideértve a logikai készséggel való manipulációt, az életjátékokat, a történelmi totót, a legkülönbözőbb nyelvi játékokat, vagy akár a tanulókísérleteket is.)

Hasonló a helyzet az énekléssel. Egy pedagógussal szemben – hacsak nem énekes vagy tanító – nyilván nem lehet elvárás, hogy ismerjen dalokat, tudjon énekelni, az meg végképp nem, hogy szeressen is. Egy úttörővezető számára viszont a közös éneklés az egyik legfontosabb tevékenységi forma, tábortüzek, kirándulások, emléke-

zetes együttlétek fényes pillanata. E sorok írója azonban meg kell, hogy vallja: szörnyű énekhangja van. Százával tud népdalokat, úttörődalokat, kórusműveket, munkásmozgalmi dalokat, még operaáriákat is, ám ezek gyakorlatilag felismerhetetlenek az előadásában. A konfliktus annál élesebb, mivel ráadásul szeret is énekelni. Mégis van megoldás. Mindig voltak olyan úttörők, ifik, akik zenét tanultak, vagy egyszerűen csak jó hallásuk volt, akik képesek voltak rekonstruálni a rémesen előadott nótákat (ehhez, persze, kellett az is, hogy – ha hangom nincs is – a hallásom elfogadható, és amikor visszaénekeltek, tudtam korrigálni). Sőt! Évekkel, évtizedekkel később az időközben pedagógusokká (többnyire tanítókká) lett egykori úttörők, ifik örömmel mesélték, milyen jól tudták pedagógiai munkájukban használni a táborokban tanult dalokat – közöttük a tőlem tanultakat is. Ez egy fontos példa – bár nem az egyetlen! – arra, hogy a gyermekvezetői tapasztalat, tudás, módszer „visszaszivárog” az iskolai gyakorlatba.

A játék, a közös éneklés, a kirándulás, a sport, a táborozás az úttörőmozgalomban (és minden gyermekmozgalomban) alapvető, nélkülözhetetlen tevékenységi formák. És nemcsak azért, mert ezekben érzi magát jól a gyerek, ezeket szereti, hanem azért is, mert ezek a közösségépítés alapvető eszközei. Márpedig minden gyermekvezető elsődleges feladata, célja a közösségszervezés, a közösségfejlesztés. Az úttörővezetőé különösen, hiszen az úttörőmozgalom szociológiai eszménye a közösségi lét.

A közösségépítés tekintetében azonban lényeges eltérések vannak a mozgalom és az iskola között. Míg ugyanis minden gyermekmozgalom alapvető entitása a gyermekközösség, az iskolában a gyakran emlegetett osztályközösség a legtöbb esetben csak részben alakul ki. Szerencsés esetben és különösen aktív pedagógusi (osztályfőnöki) közreműködéssel ugyan lehet jelentős sikereket elérni, de nyilvánvaló, hogy a frontális óravezetésre épülő iskolarendszer finoman szólva sem kedvező közeg az osztályközösség kialakulásához. Ahol ez mégis sikerült, ott – szinte kivétel nélkül – tanítási időn túl, lehetőség szerint az iskola falain kívül, többnyire mozgalmi módszerekkel sikerülhetett a szabadidejét erre áldozó lelkes pedagógusnak, aki ezért minden tiszteletet megérdemel, hiszen a közösségszervezés sem szerepel a munkaköri leírásában. Nem véletlen, hogy a pedagógiai szakirodalom a 20. századig nem is ismerte a közösség fogalmát, ami szociológiai „találmányból” lett a közösségi társadalomra eszményként tekintő szocialista pedagógia meghatározó fogalma.

Az úttörőközösségek – de valószínűleg minden gyermekközösség – alapértéke a szolidaritás, amelynek egyik legfontosabb követelménye az, hogy a rászorulóknak

meg kell adni azt a segítséget, amelyre szükségük van, és ami a közösségen belül lehetséges. Természetesen az iskolában dolgozó pedagógusok többsége is megad minden lehetséges segítséget a rászoruló tanulóknak, ez azonban pedagógus hivatástudatából, lelkiismeretéből fakad, és nem jogszabályi előírás. (A nemzeti köznevelésről szóló törvény 46. paragrafusa előírja ugyan, hogy „(1) A tanuló kötelessége, hogy... g) segítse rászoruló tanulóit”, az iskolában dolgozó pedagógusokat azonban nem terheli ilyen kötelezettséggel.) Az úttörővezető azonban – bár nyilvánvalóan egyformán fontos számára minden gyermek – értelemszerűen, elkötelezettségéből adódóan törekszik arra, hogy a segítségre szoruló, hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű gyerek minden vonatkozásban – anyagi, erkölcsi, szociális tekintetben egyaránt – egyenrangú, megbecsült tagja legyen a közösségnek. Gondolhatunk itt a már-már közhelyszámba menő történetekre arról, hogyan jutott el egy gyerek életében először táborozóként a Balatonhoz. E sorok írója számára emlékezetes eset volt, amikor a rászoruló testvérpárt jelentős támogatással sikerült elvinni táborba, és ott, a strandra készülvén derült ki, hogy nincs fürdőruhájuk – szerencsére a tábori költségvetésbe két kislányfürdőruha még éppen belefért. Vagy gondolhatunk az ágyhoz kötött idősen – évtizedekkel korábban maga is úttörővezető volt –, aki évről évre egy-egy rászoruló gyerek tábori részvételi díját fizette ki.

A pedagógusnak képzettsége, szakmai felkészültsége mellett tekintélyt, megbecsülést ad a mögötte álló intézmény, az egész oktatási rendszer. Ha ezzel jól sáfárkodik, ha nem válik rá méltatlanná, akkor jelentős segítséget nyújt abban, hogy munkája eredményes legyen, viszont az intézményi háttér által generált tekintély egyúttal távolságtartást is jelent. A gyermekszervezeti vezető viszont éppen ezt a távolságot szeretné áthidalni, hiszen számára alapvető fontosságú, hogy a gyermekkel közeli, baráti kapcsolatban lehessen, hogy érdemessé válhasson a bizalmára. A pedagógus éppen ezért csak akkor lehet jó úttörővezető, ha át tud lépni az intézményi tekintély által állított korláton. Az úttörőmozgalom hőskorában az Úttörőszövetség tagjai – felnőttek, ifik, gyerekek – egységesen „pajtás”-nak szólították egymást, még ha egyáltalán nem is volt pajtás a megszólított – mondjuk – igazgató pajtás. A „pajtáskodás” már a hatvanas évekből kiment a divatból, legalábbis, ami a megszólítást illeti, de az igazi úttörővezető továbbra is pajtása a gyerekeknek, akivel lehet játszani, viccelni, ha ügyetlen, akár ki is lehet nevetni. De nem árt óvatosnak lenni, mert ha valaki belefeledkezik a pajtáskodásba, és másnap, a fizika órán is folytatja, pórul járhat!

Az eddigiekből is nyilvánvaló, hogy nem egyszerű a pedagógus gyermekvezetők helyzete. Az úttörőmozgalom kései szakaszában gyakran emlegették – hol pozitív, hol negatív – példaként a cserkészetet, ahol „bezzeg” nem pedagógusok a vezetők. Ami persze nem teljesen igaz, hiszen számos kiváló pedagógus cserkészvezetőt ismer a mozgalomtörténet, de tény, hogy a cserészek között igen sok nem pedagógus vezető volt és van ma is. És bizonyára az sem véletlen, hogy az úttörőmozgalom egyik legfontosabb sikertörténete az úttörővasút, amelynek vezetői vagy vasutasok, vagy ifik voltak, pedagógus úttörővezető csak elvétve fordult elő.

A fentiekben többnyire a *pedagógus úttörővezető* formulát használtam. Ha az úttörőmozgalom – a mesebeli kis gömböc módjára, a nagypolitika instrukciójának megfelelően – nem nőtt volna túl magát, akkor csak az arra alkalmas, az önként, szívvel-lélekkel vállalkozó pedagógusok álltak volna csatasorba, és nem lett volna szükség az alkalmatlanokra, a vonakodókra, az ellenségesekre. Ha így történt volna, akkor külön lehetne beszélni pedagógusokról és úttörővezetőkéről, és érdekes kérdés lehetne, mit tenne egy adott helyzetben egy (nem úttörővezető) pedagógus és egy (nem pedagógus) úttörővezető.

S bár a magyar úttörőmozgalom története során az úttörővezetők között mindig túlnyomó többségben voltak a pedagógusok, mégsem feledkezhetünk meg ezekről a nem pedagógus, mondhatni, „civil” úttörővezetőkéről, akiknek közös tulajdonságuk, hogy nem volt „iskolaszaguk”, hogy önként, lelkesen vállalták az úttörővezetői munkát, és értettek a gyerekek nyelvén, többnyire jobban, mint a „hivatásosok”. Voltak közöttük felnőtt szakemberek, akik szakkörvezetőként, túravezetőként, néha a saját gyerekük őr- vagy rajvezetőjeként végeztek rendkívül értékes és fontos úttörővezetői tevékenységet. Többségük azonban fiatal, többnyire középiskolás, ritkábban egyetemista vagy dolgozó fiatal volt, ezért őket ifiknek, illetve, a mozgalom hivatalos terminológiájával ifjúvezetőknek nevezték. Jól érezték magukat az úttörőmozgalomban (többnyire a saját úttörőcsapatukban), és voltak vezetői ambícióik. Természetesen voltak közöttük linkek, alkalmatlanok is, de a többségük veleszületett pedagógiai érzéke, a rábízott gyerekek iránti felelősségtudata, ugyanakkor közvetlen, vidám kapcsolata révén kitűnő vezetővé vált, vagy válhatott volna. A feltételes mód arra utal, hogy az ifik körében igen nagy volt a lemorzsolódás, sokan már az első év után elköszöntek, mert nem tudták összeegyeztetni tanulmányi, munkahelyi vagy éppen családi kötelezettségeiket és időbeosztásukat az úttörővezetői munkával, amit sem a középiskolá-

ban, sokszor az úttörőcsapatban sem ismertek el olyan módon, hogy az elegendő motivációt jelentett volna. Emellett gyakran előfordult, hogy az úttörőcsapatban feladatot vállaló, feladathoz jutott tanítók, tanárok is gyanakodva, elutasítóan viszonyultak hozzájuk, néha azért, mert féltették a gyerekeket, nem bíztak bennük, félték az esetleges problémáktól (például egy kiránduláson bekövetkező baleset jogkövetkezményeitől). És persze ebben az elutasításban gyakran tetten érhető a féltékenység is, hiszen az ifik rugalmasabbak, könnyedebbek, közvetlenebbek, mint az iskolai pedagógusok többsége, a gyerekek nyelven beszélnek, vidámak, népszerűek, és mégis van tekintélyük, a gyerekek felnéznek rájuk. Azokban a csapatokban, ahol ezek a nehézségek nem jelentkeztek, vagy sikerült úrrá lenni rajtuk, az eredmény nemcsak a színes, vonzó csapatéletben, hanem igen gyakran az iskolaközösség fejlődésében is tetten érhető volt.

A szerző különös szerencséje, hogy olyan úttörőcsapatot vezetett és olyan iskolában tanított, ahol a gyerekek rajongásig szerették és tisztelték az ifiket, az iskolában dolgozó pedagógusok kollégaként fogadták el őket és szívesen dolgoztak velük együtt, a gyerekek és az ifik pedig egyaránt tisztelték a pedagógusokat, akik ezt a tiszteletet nem a diplomájukkal, hanem munkájukkal, felkészültségükkel, gyermekszeretetükkel, szociális érzékenységükkel érdemelték ki.

Kicsit másképpen fogalmazva: az úttörővezető – ha valóban érdemes e megnevezésre – akkor is pedagógus, ha nincsen diplomája, és viszont: az iskolai pedagógus is lehet kiváló úttörővezető, de nem a diplomája, hanem emberi tulajdonságai, vezetői képességei okán.

IRODALOM

- LORÁND Ferenc (1972): Az ún. mozgalmi stílusról. *Úttörővezető* 26/1. 27–28.
- RÉVÉSZ György (2017): Gyermekbarátok, tegnap, ma holnap. *Új Pedagógiai Szemle* 6/5–6. 70–78.
- RÉVÉSZ György (2021): Születésnap nekrológ. *Tani-tani.info.hu* július 16.
- TRENCSÉNYI László (1984): Az úttörő szorgalmasan tanul, de nem osztja meg másokkal a tudását. *Ifjúsági Szemle* 5/4. 81–86.

TRENCSENYI LÁSZLÓ

SZAKMAI KULTÚRÁK HATÁRÁN

Négy interjú

A KÖZÖSSÉGFEJLESZTŐ DRÁMATANÁR – PATONAY ANITA

Legendás színházi nevelési társulatokban dolgoztál, voltál meghatározó személyiség. Aztán egy váratlan fordulattal beálltál a közoktatásba. A Lauder, jó, humanisztikus iskola hírében áll. Mégis egy év után „visszaléptél” a színház és iskola határmezsgyéjén elhelyezkedő drámapedagógusi világba. Erről az útról és hivatásodról kérdezlek.

Színész-drámatanár vagyok. Igazán én az ELTE-n találkoztam a drámapedagógiával, a Gabnai Katalin-féle képzésen. Az ELTE-n magyar-történelem tanári szakra jártam. (1995-ben kezdtem.) És volt választható csomag, lehetett a drámapedagógiát választani 12 tanegységes kurzusként. Ezt kezdtem el csinálni. Gabnai tanárnőnek volt egy mondata: aki ilyenről akar foglalkozni, annak mindenütt ott kell lenni. És én *mindenhova* elmentem, mindent megnéztem. Bejelentkeztem a Kerekasztal foglalkozásaira, Lukács Laciékhoz Budakeszire (Kompania Színházi Társulat). Néztem Novák Géza Máté dolgait (21. Színház a Nevelésért Egyesület). Dolgoztam e csapattal színész-drámatanárként is. 1997-98-ban csatlakoztam a 21. Színház a Nevelésért Egyesülethez. Ekkor mindezt az egyetem mellett csináltam. Jelen voltam a Méta Kommunikációs és Nevelési Kör alapításánál.

Kezdtük készíteni a Bárkában a foglalkozásokat, ami már szerintem színházpedagógiaként jelölhető. Találkoztunk a diákokkal színházi előadás előtt, után, nekik csináltunk foglalkozásokat. Ki volt a vezető, ki nem? Nem tudom. Voltak nézeteltérések, innen kiléptem, és Gézáékkal dolgoztam, velük mentem Sepsiszentgyörgyre is. Képzést tartani az ottani pedagógusoknak. Nagyon aktív időszak volt ez. Aztán 2002-ben, amikor Romankovics Eda az első babát, Boldit várta, elhívott, megkérdezte, belépnék-e helyette a Kávába. Először egy előadásról volt szó, aztán ott ragadtam húsz évre.

Aztán a Színház- és Filmművészeti Egyetemen megcsináltam 2004-ben a drámapedagógus képzést, s befejeztem első egyetemeimet is. Tarján Tamáshoz írtam a szakdolgozatom Spiró György munkásságából. Történelemből? Módszertanból nem nagyon írtak szakdolgozatot. Én 56-ot dolgoztam fel *szakértői drámával*, ez volt a szakdolgozat. A Kávába tehát már így kerültem, volt sok minden előtte. Ami meghatározta még pályám: én Győrbe *hazajártam* minden pénteken, vezettem színjátszó csoportokat, felsősöknek, kisiskolásoknak nyolc évig. Az egykori gimnáziumomban kezdtem. Közben Gyevi Bíró Eszter a KIMI-nek (Keleti István nevével fémjelzett országos művészeti iskolai hálózat a dráma-színház jegyében) létrehozott egy telephelyet, s a két csoportom átkerült a KIMI keretébe, helyileg maradt a Kazinczy Gimnáziumban. 2007-ben mondtam: többet már nem megyek péntekente haza.

Tulajdonképpen vendég voltam az iskolában e napokon.

„Igazi” tanári pálya az az egy év volt a Lauder Javne Iskolában. Miért hagytam ott egy év után? Azt éreztem, hogy döntés előtt állok: vagy nagyon jó történelem és magyar szakos tanár leszek, vagy maradok drámapedagógus. Mert ez két egészen másféle létezés. Nekem. Az a másság, hogy ott az irodalom meg akár a történelem is előtérben van, tudásátadásnak kell történnie, előtérbe kerül a személyiségfejlesztés és a közös gondolkodás elé. Engem pedig sokkal jobban érdekel: csapatépítés, osztályépítés, s hogy társadalmi kérdésekről gondolkodjak velük. Mert a tananyaggal szaktanárként haladni kellett akkor is, ha a Lauderben nagy szabadságot kaptam.

Benne volt a választásban a potenciál, de a színészet nagyon hiányzott, a *színjátszó énem*. Ezért döntöttem az elmenetelről, „pályaelhagyásról”. De jó tapasztalás volt.

Tapasztalás: az iskolai tantárgyak az én pedagógiai céljaim elérésére kevésbé alkalmasak, mint a dráma. Van sok olyan irodalomtanár meg történelemtanár, aki ezt nem így éli meg, de nekem előtte a 25 év drámatanárság már meghatározó volt.

Pedagóguslét? Gyerekkoromtól kezdve mindenképp tanár akartam lenni. Rudolf Évával, a drámatanárok – lapzártánkkal egy időben elhunyt – doyenjével is egyeztet-tük ezt. „Arrabonás” (a jeles győri diákszínpad tagja) voltam kilencéves koromtól. Szerettem ezt a győri amatőr színpadot. Éreztem, hogy nekem a színjátszás és a tanárság jó lenne, ha összeérne. Amikor az ELTE-n találkoztam a drámapedagógiával, megérezttem: ilyenre vágytam, csak nem tudtam, hogy ennek már van megfogalmazása, van ilyen foglalkozás, munkakör. Éreztem: ez az utam.

Hogy mit csinálók? Színházi játékot? Emberi dolgot? Mi az öt tevékenység, amit űzök? Munkaköri leírásomban mi lenne? A dráma-műhelyes dolog. Közösségépítés drámafolyamban. Színházi játékok és színjátszás igazán. Mit is *csinálók* ebben én? Csapatot vezetek, közösséget építünk színjátékon keresztül, drámajátékon keresztül.

Hogy közösség legyen? Felfedeztem. Együttjátszás a lényeg. Persze instrukciókat adok – ez is tevékenységem része. Jellegzetessége az instrukcióadási „kultúrának”: a *felszabadító* instrukció. Minél inkább felszabadultan tudjanak játszani! Rácsodálkoznak egymásra a fiatalok, megtalálják a közös pontokat, kapcsolódni tudjanak!

Célcsoport? Gyerek és ifjúság? Az életkori skála: óvodásokkal is dolgozom egészen a középiskolás korosztályig vannak csoportjaim, meg egyetemi hallgatókkal, fiatal felnőttekkel is dolgozom. Csinálók képzéseket a BLUM-programban pedagógusoknak. (Ez a program Bácskai Mihálynak, a jeles szentesi drámatanárnak eredeti nevéhez kötődik, utódai készítettek művészetekben gazdag óvodai, óvodapedagógusi fejlesztő programot e néven.)

Mihez kell pedagógiai felkészültség? Mindenhez. Milyen színész-drámatanár kompetenciára van szükség? Tudatosan építkezem a színjátszó csoportban; először csapatot építünk, utána kezdünk színjátszós feladatokat megoldani. Bizalmi légkör kell, hogy létrejöjjön, hogy meg merjenek szólalni. A drámatanárságban legfontosabb a bizalomépítés. Folyamatban szeretek gondolkodni, ezért találtam ki a „drámafolyamot”, többször megyek egy-egy osztályhoz, kompetenciafejlesztő játékokat kínálok azzal a hosszú távú céllal, hogy ne legyen bullying a közösségben. Nem egy helyzetet akarok vizsgálni, hanem azt mondom: gyerekek, kamaszok, akik jól ismerik és elfogadják egymást, ott ez nem fordul elő, vagy legalábbis kisebb az esélye.

A pedagógiai folyamat annyi, hogy társadalmi létezésünk, demokratikus gondolkodásunk kerüljön előtérbe, megférjenek egymás mellett különféle vélemények. Ez nagyon fontos kulcs.

Herbart, az „ősatya” a nevelés fokozatairól szólván azt írta, először regulázzuk meg a növendéket, aztán jöhetnek a nevelés finomabb húrjai. Nálam a „megregulázás” helyett a csapatépítés, vagyis mégis van egy „preambulum” a munka előtt, ugyan ennek az eszköztára sem független a drámától. Egymásra hangolódó drámajátékokat választok (pl. befejezetlen mondat: „én úgy jöttem ide” – ki miből érkezik; vagy színjátszerű asszociációs játék: kinek mi jut eszébe egy fáról, különleges fáról). Közös fogunk valamiben gondolkodni, így szeretem előkészíteni, akár egymásrahangoló já-

tékokkal: egy tapskör, minél gyorsabban továbbadjuk a tapsot egymásnak. Ez azt hívja elő, hogy most közösségként fogunk működni, a módszer egy-egy ilyen drámajáték. Az az izgalmas a drámapedagógiában, hogy óriási halmaza van. Többféle értelmezés létezik. Amiben én hiszek: az fogja meghatározni, hogy minek nevezzük az adott drámás tevékenységet, hogy melyik gyakorlatot, drámás helyzetet milyen pedagógiai céllal működtetjük, tehát a célkitűzés felől közelíthetünk. Én a magyar és angol drámapedagógiát meghatározó nagy nevek egyvelegét, hajlékony átmenetét képviselem.

Sikeresen látom magam? Igazán konkrét munkák jutnak eszembe. Jól találok hangot minden korosztállyal, az a típusú siker, hogy vannak pillanatok mikor egy színházi játékon keresztül katartikus élmény adódik, bejön néhány helyzet. Rövid színházi jelenet, s van az a pillanat, hogy jó nagy csöndből, önműködően megtapsolják a pici apró jelenetet, mert *valami* ott történt. Ezek jelentenek nagy sikert.

Megtalálom a hangot az egyetemistákkal is. Legyenek kíváncsiak a gyerekekre, ezt tanítom a képzésben is. Ne tudják előre a választ! Én azért nem égtem ki 28 év alatt, mert nap mint nap úgy megyek be a gyerekek, a fiatalok közé, hogy nagyon érdekel az osztály. Van rutinom, fel tudom mérni az osztály dinamikáját, kivel lesz a nehezebb, ez kihívás, hogy be lehessen csatornázni az ő érdeklődését is. A kíváncsiság a legfontosabb.

Mi jelent leginkább nehézséget? Nehezen tudom követni a trendeket, amiben a gyerekek benne vannak, néha érzem akadálnak ezt, nem nézek sorozatokat, nem tudom mi a tic-toc világában a trend, nem vagyok képben az összekacsintásaikkal, van egy-egy divatozó mondat, amit kivesznek a social mediából. Könnyebb lenne, ha ezeket követném. Kitűztem magam elé. De annyi időt elvesz. Ennyi időös leányaim ugyan felkészítenek, kapok itthon képzést, de mégsem élem át, érzem elmaradottságomat.

Mi az, amiben változtam? Eszköztáram változott. Figyeltem erre: elmentem különböző képzésekre, Sáry Laci bácsi képzése nyomán használtam kreatív zenei gyakorlatokat drámaórákon is, voltam egy szociodráma workshopon, most az állókép módszerének (konvenciójának) alkalmazásakor odafigyelek arra, amit ott tanultam. Itt volt a Kávában több külföldi vendég: Chris Cooper, Kostas Amoiropoulos, akiknek egy-egy kérdését beépítem a munkába. Fontos újabb és újabb inspirációkat szerezni. Ez meghatározza a folyamatot.

Arra jöttem rá: a kevesebb több. Nagyon leegyszerűsített színházi jeleneteket mutatok föl. Azt érzem, nekem elég a színházi nevelésben néhány mondat. De a

helyzet tiszta legyen. Kevesebb tárgy, de ha van, azt hajlandó legyen elvinni azt iskolába, ne szenvedjek, hogy felfér-e a villamosra, vagy sem.

Módszerek, újabb inspirációk? Rengeteget olvastam népmeséket, elkezdtem népmese alapon dolgozni. A folyamat arról szól, hogy egyre rutinosabban és bátrabban, a saját gondolataimnak megfelelően. Az ebben való hit segít: bátrabban próbálkozom.

Van-e valami, amit kidobok az eszköztárból? Például. Inkább pedagógiai gondolat ez. Amikor tíz éve éreztem, hogy a fiatal játszótárs most trollkodni akar, akkor erre valahogy reagáltam. Most már először megkérdem. Leállítom a játékot, megkérdem, miért csináltad. Az esetek többségében benne volt, benne van a játékban, csak nem azon az úton halad. Én meg akarom érteni, miért csinálja, ne gondoljam egyből, hogy ez trollkodás. Ez is egy eszköz a kezemben. A „mindig megérteni”. A Lauderben tanultam: mindkét oldalt végighallgatni, ez előtte nem jellemzett, egyből reagáltam, nem hallgattam meg az úgymond elkövetőt.

A szociálpedagógia kifejezéssel találkoztam még az egyetemi tanárképzésben. A szociálpszichológiával és szociálpedagógiával találkoztam, amikor tanultam a fejlesztő pedagógiát (ezt abbahagytam), ott is szerepelt e fogalom a vizsgán.

Mi is az? Olyan pedagógiai gond, ami előtérbe helyezi az ember társadalmi létezését, amiben él. Ezért nem lettem szociálpedagógus, mert e szakmában benne van, hogy a növendék háttérével is foglalkozik, a kliens a tanulással kapcsolatos támogatást is megkapja, s a szülőkkel való kapcsolattartással is foglalkozik. Ez utóbbi kettőbe én nem bocsátkozom.

Színjátszón ugyan a szülőkel a kapcsolat szükségszerű. De ahhoz már egy másik ember kell, hogy ezt átlássa. Nekem nem terepem a szociális hálózatban való működés. Nyáron dolgoztam családsegítők szervezte táborban nehéz sorsú gyerekekkel. Ilyen gyerekekkel nagyon szeretek dolgozni, s ez hiányzik is az életemből azóta, hogy eljöttem a Kávából. Kevesebb ilyen gyerekekkel találkozom most a Perspektíva Drámaműhely keretei közt, ahol ma – miután létrehoztam – dolgozom. A velük való foglalkozás nagy kihívás, hihetetlenül lehet drámával haladni velük, de ott van a kérdés, kapnak-e enni-inni. A táborban ezt megoldják a családsegítő szakemberek, én ezt nem tudnám csinálni.

Elismerem, hogy a szociálpedagógia két jelentéssel bír. A tágabb jelentés rendben van. Ez volt az első mondatom. „Társadalomban elhelyezkedés, megjelenés, gondolkodás.” A szűkebb megközelítéstől elhatárolódom, ami az iskolai szociális segítő, szo-

ciális munkás szerepköre. A hagyományos szociálpedagógus-képzésben erre esik a hangsúly. Igen. A szaktanár magyar és történelem órái során tárgyközpontú, a szociálpedagógus inkább növendéke életben való eligazodását segíti. Személyiségfejlesztő eszköznek tekinti a történelmet, irodalmat is, a drámát. Szerintem mégis a szociálpedagógia *segít felzárkóztatni* embereket akár egy-egy közösséghez, akár csak egy csoporthoz. Úgy képezem: ez a felzárkóztatás ilyen feladat, tanulásban is. Én a drámával csupán mentálisan tudom felzárkóztatni őket.

Elfogadom, hogy van kétfajta emberkép, gyerekkép. A szociálpedagógia számára mégis az uralkodó: vannak segítségre szoruló, többnyire a társadalmi hierarchia alján, peremén, csoportok, akiket meg kell segíteni, hogy olyan helyzetbe kerüljenek, mint a normálisak. Van olyan gyerekkép – mint pl. Korczaké, akár a Lócit bemutató Szabó Lőrincé –, mely minden gyermeket kiszolgáltatottnak, kiszorítottnak tételez a nem nekik méretezett felnőtt világban. Eszerint „minden gyerek *felzárkóztatásra* szorul, akárhová hozta is a golya. Körülveszi egy világ, ami számára óriási, ehhez képest lehet felemelni. A gazdag gyerekekkel is lehet baj, lehet szociálpedagógiai segítség, nem csak a „meleg ebédre” szoruló lény.

Mentálisan, társadalmi értelemben tudok ezzel a gondolattal dolgozni – azaz kapcsolódási lehetőséget teremteni minden gyermekhez. De nem tudok eltekinteni az azoknak jutó elsőbbségtől, akik nehezen jutnak ennivalóhoz, s nekem ez a szociális szférához tartozik. Hogy utána jöhessen ez a mentális fejlesztési folyamat mint régen, akár egy kávé programnál is. Hogy ők valósággal tudjanak *jelen lenni*, muszáj enniük is, s utána jöhet a többi, de muszáj, hogy ne legyen éhes. Ez a helyzet engem annyira leblokkol, hogy még ételmet is én tudjak szerezni. Én akkor csatlakoznék a pedagógiai folyamatba, amikor már a szükségletpiramis alján elhelyezkedő ügyekben megsegítették őket. Ekkor lép be a folyamatba a drámatanár.

S tegye a dolgát legjobb szakmai tudása, lelkiismerete szerint.

A CSALÁDIAS CSERKÉSZPARANCSNOK – MAJORSZKI ANDRÁS

A Miskolci Egyetemen végzett. Kulturális és vizuális antropológia–történelem szakon, ma is tanít a Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban, ill. a GULAG és GUPVI táborok történetét kutató nemzetközi közösség tagja. Az interjút cserkészként, tapasztalt cserkészvezetőként adta.

Három éven át voltam a II. (Észak-magyarországi) Cserkészkerület vezetőtiszte, előtte végigjártam a különböző vezetői/tiszti fokozatok grádicsait, részt vettem napjaink cserkészmozgalmának pedagógiai programja fejlesztésében. 17 évig vezettem az iskolában működő, 1227. sz. Pray György-cserkészcsapatot.

A csapatmunka volt a legfontosabb számomra. 2008-2009-ben a gazdasági válság miatt sok vezető távozott külföldre. Mi megmaradtunk a legnagyobb csapatként a kerületben (ez több mint 300 fő). A világjárvány előtt volt a csúcspont. Egy emlékezetes sárospataki tábor volt a zenit, egy jól strukturált csapatnak „tett be” a járvány. A talpraállításhoz fáradt voltam, de saját nevelésű vezetőket állíthattam be. A mi csapatunkban évente 8–12 óravezetőt képeztünk ki és két-három segédtisztet. Sajnálattalunkra, az érettségi után megannyi érthető okból a szálak lazulnak. De sikerült találni három-négy vezetőt, akik maradtak és átveszik a vezetői munkát.

Új dologba fogtam – a magam és több vezetőársam családi helyzete a magyarázat, megszülettek gyermekeink. A klasszikus, tábor fókuszú cserkészélet helyett „családos kiscserkész csapatot” működtetünk – valamennyien, ha életkoruk megengedi, bejegyzett tagjai a csapatnak. Átgondolt program szerint tartunk havonta egy-két délutáni összejövetelt. Két-három „kósza” óravezető segíti a munkát („kószának” nevezik a cserkészletben a 14–18 év közötti fiatalokat).

Mi köt a cserkészethez?

Pedagógiai beállítódás, ráhangoltság. Ennek hosszú története van. 1989-ben Szerencsre jártam iskolába. Negyedikes voltam, amikor bejött az úttörővezető az osztályunkba. Kérdezte, ki szeretne úttörő lenni? Ketten jelentkezünk. Szerettünk volna úttörők lenni, vártuk az avatást, a zánkai táborozás ígérését. E vonzó világ eltűnt. A párhuzamos osztályban három gyerek jelentkezett. Öt fő, ez kevés – mondta tanárunk. Ennyi gyerekkel nem lehet őrsöt alakítani.

1992-ben a bérmlás-előkészítőn eljött hozzánk egy fiatal pap és néhány jó kiállású fiú és lány cserkészegyenruhában. Gyertek, csatlakozzatok a csapatunkhoz! Akkor ment a Disney-film is: „Utánam fiúk!” A tévé tudósította a gödöllői jubileumi jamboree-t. Összeérték a szálak. Elkezdtem járni a cserkészekhez. Én rossz gyerek voltam, nem is akartak bevenni, a busz is korábban indult Szerencsről a falumba, Ondra. De kitartottam és megragadtam a Sas őrsben.

Tizenöt évesen tettem fogadalmat. Az egyenruha vonzó volt, jelezte, hogy ki vagyok, egyben elnyomta a társadalmi különbségeket. Az erdőben mindenki ugyanaz, ez egységes világ, a tíznapos tábor ideális fiúvilág. Erdei LEGO – mi építettünk mindent.

Tóth László plébános 1947-48-ban volt kiscserkész, ő támogatott minket, nem erőltette, jó szóval, példával járt elől. Mindig ott volt köztünk, de teret adott a fiatal hittanároknak is. A cserkészet átsegített a kamaszkor viharos időszakán. A cserkészet hitet, erőt, tudást és tartást adott. A barátaim és én így lázadtunk.

Visszatérve a „családias csapatra”. Ez szervezőmunkával jár (öt-hat család programját koordináljuk). Hiszen pénteken sok órában van az iskolában, fáradtan esem be. Van, aki átveszi a feladatokat. Fontosak a szimbólumok a gyerekek számára, a zászló, a kürt. De civilben vagyunk. Olyan, mint egy őrsi foglalkozás három teremben: Mocorgók, Óvodások, Farkaskölykök. Szaladgálok a három terem között. S a szülőknek is teret kell adni egy kis beszélgetésre. Ők gondoskodnak a büféről. S a program végén kötetlen játék az iskola udvarán. Komplex történet ez. Közös együttlét, baráti szálak tartalmas játékok közben. Nemzeti ünnepek, karácsony, farsang. Nagy a sikere a maszkkészítésnek és a kokárdarajzolásnak. Nagyon szeretik a „nyomolvasást”. Költségeit mi, szülők „dobjuk össze”.

Szóval bővelkedem eredményekben. Eredménynek nevezem, jobban hangzik így, mintha sikernek mondanám. Ám a csúcsművészt a 2009-ben Szerencsen megrendezésre került Tokaj-Hegyaljai Cserkészhadijáték és Cserkésznapi volt. Az ország minden tájáról három napon át jó időben, 300 cserkészzel a szerencsi várban, sok előkészülettel, koncerttel, táncszízzel egybekötve. S a reflexió sem maradt el. A másik dolog, amivel büszkélkedem: sok vezetőt nevelhettem ki.

A legfontosabb a cserkészetben is az egyéni törődés. Fókuszáltan figyelni mindenkire, ha háromszázan vannak, akkor is. Persze, kreativitás is kell hozzá.

Nem vagyok elégedett magammal: nem vagyok elég szigorú. Bár ez egészen más

szigor, mint az iskolai, ott a kommunikáció kötött, itt közös vállalásról van szó. Önként vállalt feyelem, ha nem fogad el vezetőjeként, akkor elmehet.

Hogy mindennek van-e szociálpedagógiai tartalma? A cserkészetben nagy hangsúlyt fektetünk a gyerekek szociális és társas kapcsolatainak fejlesztésére. Ez az attitűd túlmutat a formális kereteken. Jó példával igyekszünk nevelni.

Cserkészmunkám során különböző társadalmi rétegekhez tartozó gyerekekkel foglalkoztam. Kijelenthetem, hogy a cserkészpedagógia minden esetben működött.

A cserkészet egyik legnagyobb erénye, hogy folyamatosan képes megújulni, felfrissülni, igazodni a kor kihívásaihoz. A legnagyobb gond, hogy Észak-Magyarországon a kedvezőtlen gazdasági és társadalmi folyamatok miatt a csapatok és a cserkészek létszáma folyamatosan csökken. Kevés a vezetőnk. „Kopunk.” De vannak még erős bástyáink!

A GYERMEKBARÁT TÉVÉRENDEZŐ – TAKÁCS VERA

Az ELTE bölcsészkarán végzett magyar–történelem szakon, jelenleg nyugdíjas, 1970–1997 között a Magyar Televízió gyermekműsorok szerkesztőségében volt szerkesztő, rendező, dramaturg. Balázs Béla-díjas. Vele beszélgetek.

Feladatom volt 3–16 éves korú nézőknek készíteni műsorokat, filmeket, tévéjátékokat.

Tanárnak készültem, egy véletlen eredményeként – fiatalítás volt napirenden – kerültem az MTV-be. Azt gondoltam, érdemes megpróbálni „nem középiskolás fokon tanítani”, az iskolába még mindig visszatérhetek, ha ez nem sikerülne.

Mivel a gyermekműsorok szerkesztőségében dolgoztam, természetesen minden munkámnak volt pedagógiai tartalma. Anélkül nem is lehetett volna. Sokan – a magyar értelmiség már csak ilyen – lenézték a gyerekek számára dolgozó szerkesztőséget, mondván, „csak” gyermekműsorokat készítünk. Amikor – főleg pénzkereseti lehetőségként – munkát vállaltak ezen a területen, rémülten vették észre, hogy nem megy könnyen. Lehet, hogy „szakmailag” felkészült, sőt remek munkatársakról van szó, de a gyermekműsorhoz még kellett egy plusztudás. Az érzék – mondhatjuk úgyis: pedagógiai érzék – mert a gyerek (és nagyon nem mindegy, hogy hány éves) számára készített műveknél sokkal több szempontot kell figyelembe venni vagy megérezni. Tartalmilag és formailag egyaránt. Nem lehet hivatkozni beidegződésekre, megszokott dolgok asz-szociációira. A gyerekek minden új, most szerzi a tapasztalatait, ez lesz számára az első benyomás, és nem tűri az unalmat, a lassúságot, a mellébeszélést. Kikapcsol.

A forgatókönyv elkészítésénél nagyon fontos, hogy tudjuk, melyik korosztály számára készül majd a műsor, mit akarunk mondani, tanítani vele, ugyanakkor vigyázni kellett arra, hogy ne legyen didaktikus, ne lógjon ki a pedagógiai lóláb. De tanulság nélkül nem érdemes belekezdeni. Azt tudni kell, hogy a gyerek még most kapja a benyomásait, még nem teszi a többi mellé az új történetet, nem tudja, hogy „ja, ez az a helyzet, amit megéltem már, mert nem élte meg még”. Amikor a nyuszi az óvodában pórul jár, mert bántotta a barátját, elárulta vagy beárulta; a korosztályos néző most kap élményt arról, hogy van ilyen, és hogy ez nem jó (vagy van más, ami jó).

És nemcsak az életkori sajátosságokat kell figyelembe venni, hanem minden másra is érzékenyebbnek kell lenni. Kezdetől motoszkál a fejemben ez a régi sztori. *Felhábo-*

rító dologra bukkant egyik szerkesztőnk a Hajdúságban. Lementek, leforgatták a filmet. A gyerekek és néhány bátor szülő is elmondta, hogy a tanácselnök és az iskolaigazgató mi mindenre használja a gyerekeket, és a gyerekek által, a gyerekek számára gyűjtött pénzeket stb. A konkrétumok ma már lényegtelenek. Nagyszerű anyag kerekedett, büszke volt a stáb, de a szerkesztőnek kezdtek rossz éjszakái lenni... mi van, ha... mi itt vagyunk Pesten, akik nyilatkoztak, ott maradtak... és ki védi meg őket, ki biztosítja, hogy nem esnek ki az ablakon (bocs, ez akkor még nem volt bevett módszer). Szóval a film bármilyen jónak látszott, ment a szemétkébe, mert a gyerekekkel nem lehetett megcsinálni, hogy ilyen helyzetbe hozzuk őket. Vagy meg lehetett volna? ma is úgy látom, hogy nem.

Egy közszolgálati televíziónál fontos volt egyébként annak idején, hogy ne csak a pesti középosztály gyerekeinek életvitele kerüljön a képernyőre. Ugyanakkor megoldhatatlan problémát okozott más rétegek bevonása. Nem volt lehetetlen, de a vidéki szereplők közül is csak olyanokat tudtunk kiválasztani, akiknek a családja megfelelő anyagi teherbírással rendelkezett, fel tudta hozni a gyereket a gyakori forgatásokra... stb. Sorozatoknál volt ez különösen fontos. Egyedi filmeknél – ha a költségvetés engedte – el tudtuk látni a gyereket, sőt jöhetett vele egy rokon felnőtt. És a gyerekek válogatásánál is gondot jelent járt az országot és megtalálni a megfelelő szereplőt. Majd biztosítani a nyugodt körülményeket stb.

Persze volt erre is példa. Egy igazán érzékeny stáb képes erre. Példának hozom az *Utolsó padban* című, Halasi Mária regényéből készült filmet (Kende Márta volt a rendező). Egy kis cigány lányról szól a történet. Sikeres, jó, filmre kíváncszó. A stáb vette a fáradságot és elindult hármas csoportokban országot járni. Iskolákba, ahova cigány gyerekek is jártak, és így találtak rá Imre Etelkára. Vagyis helyesebb úgy fogalmazni, hogy Imre Etelka talált rájuk. Amikor a válogatást vezető asszisztens elmondta, kik ők és miért jöttek, a padból felállt egy kislány, előrejött és ezt mondta:

- Néni kérem, tényleg az *Utolsó padban* című könyvből tetszenek filmet csinálni?
- Igen.
- Hát tetszik tudni, én azt olvastam, én nagyon jól el tudnám játszani a szerepet...

És tényleg el tudta játszani. A mai napig megríkatja a nézőket. Hiteles és jó. Saját magát kellett játszania.

A lényeg, hogy nem szabad kispórolni a fáradozást. Ugyan ma már nem divat, sőt nem is igen lehetséges a személyes szereplőkeresés (casting-cégek végzik a munkát,

persze ez nemzetközileg kitalált, kipróbált mód, de nem ilyen kis országokra találták ki...). Szóval ma már nem engedik be az iskolába a rendezőt, hogy ő nézzen a gyerekek szemébe és a neki legjobban tetszőt találja meg. A casting-céggel való munka a trendi, a menő.

És ez rendben is van, de amikor *A világ legrosszabb gyerekeit* forgattuk, jó dolgunk volt, mert a ragyogó tehetségű Kovács Robika egy kispesti lakótelep „császára” volt, és saját kritikájával, ötleteivel alakított a filmen is. A saját bandája és nehézségei benne vannak a filmben, és így a hitelesség is növekedett. Robi mindig harcolt a lakótelepi életet leszóló nyilatkozatok ellen, mert ő – mint minden normális gyerek – mindenhol megtalálta az életterét, a játék, az udvarlás lehetőségét.

A gyerekek életkori sajátosságaihoz illeszkedő témaválasztás és eseménysor mellett a környezetet is hitelesen kell ábrázolni még akkor is, ha sok fantáziaelem van egy filmben.

Nehézséget okozott, mikor vidéken játszódó történetet kellett forgatni, mert kevés idő volt az akklimatizálódásra, az apró, de jellemző momentumok beépítésére, bár az otthoniak mindig segítettek, ha megengedtük nekik, hogy beleszóljanak.

Az a lényeg, hogy a stáb nem viselkedhet mindentudó és minden tudást kihirdető fensőbbbségként, hanem szerényen és figyelemmel kell kísérni a helyi sajátosságokat.

Ez a sok apróság mind nehezíti a gyerekfilm készítését, ezért a művészeknek egyszerűbb azt mondani, hogy ez *csak* egy gyerekfilm, nem vállalom, mint belefektetni a sok többletmunkát. Összefoglalva: a gyerekeknek készülő műsorok, filmek, tévéjátékok területén minden esetben indokoltnak látom a pedagógiai attitűdöt, felkészültséget. Az ezekre vonatkozó kompetenciákat igazából nem lehet megszerezni. Ezek szerintem érzékalapúak. Vagy van valakiben annyi empátia, hogy tudja és alkalmazza, vagy nincs. Akkor meg jobb, ha távol tartja magát ettől a területtől. Aki vállalja a nehézségeket, az már nyilván eleve rendelkezik valamennyi érzékkel. Ezek a finomságok legtöbbször nem látszódnak, nem mutogatják magukat, csak az egészből érződik anélkül akár, hogy konkrétan a néző felfogná.

Még van egy fontos terület. Különleges helyzetbe jutnak a gyerekek azáltal, hogy a tévében szerepelnek és nézik őket, felismerik stb. Első perctől kezdve tudatosítani kell, hogy ettől ők nem lesznek különlegesek vagy mások, mint a többiek az osztályból, csak van egy ilyen munkájuk, járnak egy ilyen tévés szakkörbe, de ezt a kivételes tagságot bármikor elveszthetik, ha nem viselkednek megfelelően... Nálunk szabály volt, hogy

senki nem ronthat a jegyein, ha eddig négyes vagy hármas volt, most is maradjon legalább annyi, bár a legjobb lenne, ha javítana is. Ezt a gyerekek megértették és igyekeztek. Nem jelenti ez azt, hogy nem volt kivétel. Volt, aki sajnos akár meg is bukott, tudtuk, hogy a tévés szereplés nélkül is megbukott volna. A „kivagyí” viselkedés meg elő nem fordulhatott, mert azonnali kizárással járt. Még akkor is, ha ez dramaturgiailag sokszor alig megoldható feladatot jelentett nekünk, a stábnak. A gyerekek megértették, és elfogadták, hogy a tanulási kikötés nem tartozik egyformán mindenkire, mert vannak megkerülhetetlen szereplők. Ezzel a *sztár és csak szereplő* gondolddal nem kellett megküzdeni, a természetes csoportszellem ezt valahogy megoldotta magától.

Most felnőttként sokat beszélgettünk, és mondták, hogy ezt értették és elfogadták – olyan ez, mint egy falkában, ahol megvan a rangsor, és azt mindenki elfogadja.

Nehezebb volt kezelni a legjobbak közti rivalizálást – az alfák rangsorát meg kellett teremteni mindenféle trükkökkel. Ez a legnehezebb egy csoportban, akik állandóan együtt dolgoznak, közben gyerekek, de felnőttként kell dolgozniuk és viselkedniük.

A pedagógiai munkának ez volt a legtöbb és legnehezebb része, mivel ennek nincs irodalma. Csak az ösztönökre lehetett támaszkodni.

Van még egy terület, amire a kívülállók nem is gondolnak, és bizony nem mindenhol figyelnek rá, de gyerekekkel való munkánál nagyon fontos. Ez a felnőtt stáb összetétele. Ugyanúgy válogatni kel a munkatársakat. Egyrészt olyan szempontból, hogy mennyire viseli el a gyerekek szertelenségét, mennyire képes a szokásos felnőtt késztetéseit legyőzni (adok egy pofont, és majd csendben maradsz). Túl fegyelmezett társasággal nem is lehet dolgozni. Vagyis lehet, de akkor a képernyőre kerülő anyagon látszik, hogy agyonpróbálták és fésülték a darabot. És egyébként is...

A másik fontos, hogy a stáb tagjai képesek legyenek önmérsékletre. Ne dohányozzon a gyerekek társaságában, ne fogyasszon alkoholt, s csak annyit káromkodjon, amennyit a felindultság megkíván...

A KÖZÖSSÉGFEJLESZTŐ POLGÁRMESTER – PETÓNÉ VIZI VALÉRIA

Vannak olyan szakmák, esetünkben most ilyen a „helyi közigazgatóé”, amelyekben vélhetően végbemegy valamilyen „pedagogizálódás”, a feladatvállalás részeként, kultúrájaként olyasvalami, aminek van köze pedagógiához, akárhogy is értjük a pedagógiai tevékenységeket, funkciókat: nevezzük akár embernevelésnek (mondhatni Kemény Gábor, Gáspár László után), felnőttképzésnek (Csoma Gyula, Harangi László és mások értelmezésében). Nos, kedves Vizi Valéria, Péteri település polgármestere, ebben a „minőségben” kérdezlek.

2016-tól vagyok polgármester, előtte 2010-től voltam alpolgármester, 2009-ben választottak először képviselővé a faluban. Végzettségem sok van. Szociálpedagógusként végeztem, utána mesterszakon szociálpolitikát hallgattam, majd az ELTE-n közösségi és civil tanulmányok szakon szereztem diplomát, legutóbb Debrecenben fejlesztéspolitikai szakértőként tanultam. Jelenleg az ELTE-re járok. Informatikatanár leszek. Vissza szeretnék térni az iskolába. Ez a bakancslistámon van. Először is tanítónak jelentkeztem, de a középiskolában, ahová jártam, nem voltak énekórák, így az alkalmassági vizsgán elbuktam. Így aztán nem lett pedagógus-életpályám.

Ügymond „formálisan” sosem tanítottam, felnőttképzésben a közösségfejlesztési területen dolgoztam, településfejlesztési, közösségfejlesztési képzésekben vettem részt, tréningeken is. De „formális” pedagógiával, gyerekekkel, ahogyan pedig szeretnék, még nem. Azt gondolom, hogy ezzel szeretnék foglalkozni a polgármesterség letétele után, tán közben is, ha működik. Szeretnék tanítani. Miért informatika? Ez nagyon egyszerű. Ez ún. rövidképzéses tanárképzés, látható időn belül ad végzettséget. Megkérdeztem az iskolánk igazgatóját elbeszélvén neki, mi az, ami érdekel, hogy hol van hiány, hol tudnék segíteni. Azt mondta: informatikatanár nincs, az bizony jó lenne.

Miért választottam ezt a – mondjuk így – helyi politikusi pályát? Pontosabban: miért választottak ki? Megtalált a történet. Mindig közösségben éltem. Gyerekvasutas, úttörővasutas voltam, „rámragadt”, onnan kaptam egész életre szóló közösségi élményeket. Ez végigkísér közösségfejlesztőként, mindig csoportban dolgozó attitűddel rendelkeztem. Harmincegynéhány éve ideköltöztünk, hamar a Péteri Gyermekekért Alapítványnak lettem kuratóriumi tagja, majd elnöke, aztán az öreg polgármester elődöm megtalált: Vali, gyere velünk képviselőnek. Két-három cikluson át kevesen

szavaztak rám, még nem ismertek, de tettem a dolgom – itthon voltam első gyerekünkkel, segítettem, ahol tudtam. 2009-re, amikor lemondott egy képviselő, már bekerültem a testületbe, s 2010-ben már simán ment a választás.

Mit értünk pedagógiai tartalmon? Effektíve pedagógiai tartalom nincs a munkámban, hisz nem tanítok. Az iskola fenntartói ugyan nem mi vagyunk, elvitte a feladatot a tankerület, de van óvodánk, melynek a működtetői mi vagyunk, rengeteg olyan téma adódik, ami a szakmámhoz közeli. Döntéseket kell hozni különböző szakmákban, területeken, akkor is, ha nem is én dolgozom ott, de az intézményvezetőkkel megbeszélünk mindent, s a fenntartói döntéseket meg kell hozni. Ez az egyik fele a munkám „pedagógiai vonatkozásainak”. S ha a közösségi programokat nézzük? Erőteljesen benne kell ezekben lennem. Kistelepülés vagyunk, a polgármesternek mindent kell csinálnia, nem tudom kinek delegálni a feladatokat, a gyakorlati munkában is részt kell vennem. Másrészt ha vannak ifjúsági kezdeményezések, sport-, kulturális célok, ezek valamennyire nevelési feladatok, ezekben is igencsak benne kell lennem. Harmadrészt: fontos nekem a példamutatás!

Minden szinten példát kell mutatni! Gyerekekhez, fiatalokhoz szólva különösen, így vezetjük a települést. A nyári diákmunkások között is fontos: milyen értékeket képviselünk s közvetítünk. Ez befolyásolja a fiatalokat a munkához való hozzáállásban, így közvetett nevelés akad bőven a munkámban. Értéket tudok mutatni a fiataloknak. Ez pedagógia? S lehet-e ugyanígy az időseknél?

Sokat vagyok velük, megtalálják az utcán. Péteri kistelepülés, mindenhol ott kell lenni, elvárják, hogy ott legyek, ez nagyon fontos. Ha nem is formális pedagógusmunka ez, de a példamutatás, a társas és közösségi attitűdre nevelés átvitt értelemben mégiscsak nevelés.

Tevékenységek?

Közösség-, településfejlesztés, „fönről” nézve ez a legfontosabb. Azt a célt tartani, amit hosszú távon kitűzött a képviselő-testület. Ez a munkám legfontosabb része. Bejövök az irodába, teszem a dolgom, de a fontos az, amit elképzeltünk, amitől fejlődik a település. Akármilyen döntést hozok, ez van a szemem előtt. Apróság a következő példám. Nincs településközpontunk, célunk, hogy legyen. Még nincsenek szolgáltatások, de már megvan hozzá a tér, az évek folyamán vettünk ingatlanokat, az elképzelésünk megvalósításán dolgozunk. Bekopogtat egy vállalkozó, hogy foxpost-automatát állítana. Elhajthatnám, hogy nincs neki alkalmas hely, nincs most rá igény. Minek? De

nem hajtom el, látnom kell, hogy egy hosszú távú terv része lehet, s engedjük a leendő településközpontban a kivitelezést, hiszen erre a szolgáltatásra is szükség lesz egyszer.

Vannak fontos projektek, amiket vinni kell. Kinőttük az iskolát. Hogy oldjuk meg? Hiába a tankerületé a feladat, nekünk is kell gondolkodni a megoldáson, a mi gyerekeink járnak oda. Van koncepció, a művelődési házat fogjuk bővíteni. Ezt kell akkor napirenden tartani, megterveztetni, pénzt szerezni stb. Kisebb projektek? Egy parkoló, járdaépítés, pályázatírás. Elengedhetetlen a mindennapi projektmenedzseri munka, de közben irányítani kell a hétköznapiakat is a kistelepülésen. A közösségfejlesztés azt is jelenti, hogy lássam a településen, hogy ki mit csinál. Kimegyek a közfoglalkoztatottak közé: szondáztatunk-e vagy dicsérjük őket? Ott kell legyek, lássam a munkájukat, így tudom őket motiválni. De közben ma reggel éppen a körzeti megbízott rendőrrel találkoztam, megbeszéltünk két-három dolgot. Sok mindent kell tisztázni különféle szakterületeken, az irodám egész nap nyitva van, bárki bejöhet. Jönnek is a napi teendők között, szerintem ezek fontosak, hogy működjön a közösség. Elérhető vagyok, ami feladat jön, abban tudok segíteni. Ez elviszi a napomat. Tevékenyen veszek részt a mindennapi életben. Ismétlem, kistelepülés (2700 lakos), nincs kinek delegálni a feladatot szakterületek szerint.

Miben érzem magam leginkább sikeresnek? Ezt nehéz megmondani. Nagyon sokat fejlődött Péteri az elmúlt időben, óvodával, bölcsődével gyarapodott, rengeteg pályázatot nyertünk. Nehéz a gazdasági helyzet itt, a repülőtérhez közel. A közeli városok elszívják az ipart, mi a városok közt bújunk meg. Vecsés, Üllő, Monor jóval gazdagabbak. A mi lakosaink látják Budapestet, a környező településeket s hasonló elvárásokat fogalmaznak meg felénk. (Persze, mindig a polgármester a hibás mindenért – hallani nem egyszer.)

Az ember-ember kapcsolat a legfontosabb kompetenciám talán. Szerintem szeretnek az emberek, mert egy vagyok közülük. Ha el kell menni óvodaszépítés, kertrendezés dolgában, ha tudok, ott vagyok. Görhönysütő verseny? Ott vagyok, besegítek. Idemegyek, odamegyek, megnyitom a rendezvényt. Elérnek az emberek. Ez sokat számít. Pozitív az attitűdöm, mindig a jót keresem. Összehozom a szervezeteket, ne csak a saját kisebb programjaikon dolgozzanak a civilek, szervezzenek nagyobbat együtt. Legyen településszintű a program. Lett. Elértük.

A Görhönyszütyi a Hagyományörző Egyesület szervezi. Mellette a Nyugdíjas klub kistérségi tánctalálkozót, a sportkörösök saját maguk sportéletét intézik. Min-

denki elvult a saját programjával, de a másikéra már kevésbé mentek el. Gondoltam, hogy csináljunk olyat, hogy egy napra több programot szervezünk! Jó volt! Délelőtt a görhönfesztyál összekötte a délutáni tánctalálkozóval, s még arra épült volna a futóverseny is (ez utóbbit az eső elmosta). A három szervezetet le tudtam ültetni, fantasztikus napot szerveztek. Jó volt. Aki az első rendezvényre jött, már ottmaradt a délutánin is. Egymásra épülő, komplett programot tudtunk összeszedni. Összejöttek a civil szervezetek.

A Péteri Gyermekéért Alapítvány is működik, de abban nem vehetek részt, hisz közalapítvány, le kellett mondanom a tisztségemről. Ők rendezvényt nem szerveznek, pénzt gyűjtenek, s ezzel támogatnak olyan kezdeményezéseket, melyek „alulról jönnek”, s kevésbé van rá más forrás. 20-30-50 ezer forinttal támogatnak. Három-négy személy intézi, nem egyesületként működnek. Akartak több alapítványt létrehozni a településen óvodának, bölcsődének, iskolának, de azt gondolom, ha elaprózzuk a támogatásokat, akkor nem tudunk hatékonyak lenni. Létrejött például a Péteri Néptáncosokért Alapítvány, de hamar megszűnt, nincs annyi vezető típusú ember, nincs rá kapacitás. Véleményem szerint aki aktív akar és tud lenni, jöjjön be a Péteri Gyermekéért Alapítványba, akár 1%-kal, akár más módon támogassa a közösségeket. Ezt az Alapítványt működtetjük, legyenek ott aktívak a tagok, olyanok, akik dolgoznak, kevés ilyen személy van, de aki vezetői szerepet vállal, az hátán hordja az Alapítványt. Nem a számukat kell növelni a tagoknak, hanem a hatékonyságukat.

A Sportkörben több a kortársam, a hagyományőrök, a nyugdíjasok, a borászok inkább idősebbek. Adott a vállalkozó kedv náluk. Az „alulról jövő” kezdeményezéseket támogatjuk, a művházba bejöhet bárki ingyen, aki péteri, s közösségi dolgot hoz. Legyen ez szülői kezdeményezés, most éppen babaruhabörzét szeretnének. Ilyesminek mindig helyet adunk.

Konfliktusok? Edukatív, békebírói szerepem? Általában ritka, de például a két egyesület Hagyományőrök és Nyugdíjas Klub az egy korosztály, itt van konfliktus. Sikeremnek tartom, hogy össze tudtam hozni őket. Ha van konfliktus, akkor számít a véleményem. Megkérdeznék, adnak rá, segítséget kérnek. Őszinték, elmondják a problémáikat. Adódnak komolyabb dolgok is. Tudtam eddig ezeket kezelni, így most nincsenek nagy ügyek.

Oda kell figyelni, az apró dolgok fontos dolgok. Most lesz a Hagyományőröknek húszéves jubileuma. Éppen egyetemi napom lesz aznap. Kértek, nyissam, meg,

de olyan óráim vannak, amelyeket nem tudok elhagyni. Ám amikor a 30. évfordulója volt a Nyugdíjas klubnak, azt megnyitottam, így most el kell mennem mindenképpen. Erre oda kell figyelni. Ha egyiknél ott vagyok, akkor a másiknál is... Ezek fontos dolgok. Ha ő kirakhatta a plakátját, én miért nem? Amikor megengedtem, nem is gondoltam, hogy majd a másik is kirakná. Lesz-e elég hely? Hová rakják majd? Oda kell figyelni ezekre.

Pedagógia ez is: fiatal anya konferenciát tartana, jó kis dolgot csinált. Helyi erő. Kéri, segítsék neki, vezessem fel a konferenciát, ilyenekkel is megtalálják. Ez teljesen jó. Megjelennek pedagógiai kezdeményezések is, aminek nagyon örülök.

Van-e valami, amiben fejlődnöm kell? Milyen kompetenciámnak érzem hiányát?

Talán nem is feltétlenül pedagógiai dolog: nehezen viselem az igazságtalanságot, szerintem egy polgármester rengeteg igazságtalansággal szembesül, engem ez megvisel, kihat a munkámra. A közösségi média szabadságából jött, hogy bárkinek bármit mondhatunk. Ezt nehezen viselem. Bárki ír valamit, nekem el kell viselnem, akár kollégát érint, akár engem, akár az én munkámat jellemzik olyan dolgokkal, amelyek nem igazak. Üres szavak, mégis bántóak. A ciklus elején hoztam döntést, a Facebook-profilon most nem lehet hozzászólni. Volt egy esetem. A szólásszabadságot kérték rajtam számon. Kollégáimat, az én lelkivilágomat óvom, hogy boldogan tudjak kiállni az emberek elé, tudjak közvetíteni, példát mutatni. Megállítottam azt az utcán, aki számonkért:

- Figyelj, miért írogatsz ilyesmiket a Facebookra?
- Mert el kell viselnetek.
- Valami rosszat csináltam?
- Nem.
- Akkor miért kell olyat mondani rám, a kollégáimra, a munkánkra?
- Mert ezt nektek el kell viselni.

Mi is emberek vagyunk. Meg kell tanulnom, hogy elengedjem az ilyen történeteket. Nyolc év alatt nem sikerült, hogy könnyedén vegyem ezeket. Tudnom kell, ki mondja. Tudjak szelektálni. Ez nehéz. Képesség? Készség? Nem tudom, nagyon nehéz. A közösségi média jó is, de ez a fajta facebookos szólásszabadság nehéz, ez nagyon meg tud viselni.

Mit hagytam el tulajdonságaim, szokásaim közül? Tudatosan próbálok figyelni, hogy mindenki kapjon belőlem. Ez nem újdonság, de polgármesterségem alatt tanul-

tam meg, hogy nagyon fontos. A családi életben mostanában sok hétvégém megy el, a gyerekek sportolnak, ott vagyunk velük a versenyeken, s nekem most ez az első. Még jobban kell figyelni. Mindenhová nem mehetek a hét végén.

Talán próbálok türelmesebb lenni. Nem is a türelmesség a jó szó: dolgozom, hogy ne öröljön fel a sok negatív dolog. Két hete mondtam: nem veszem fel a mandátumot. Nem minden képviselőnek a fejlődés a célja, megjelentek a korábban nem tapasztalt konfliktusok. Ez megvisel. A testületi ülésen hovatovább ügyelnem kell, mit mondhatok, adhatom-e magamat? Sajnos nem. Ezen dolgozom folyamatosan: ne változzon meg az alapvető énem, akiről gondolom, hogy én vagyok. Ne menjek el egy „politikus irányba”, lokálpatrióta akarok lenni, nem politikus! Elmenjek játszómázas irányba? Magamat adjam? El kell kezdenem nyolc év után politikusnak is lenni, ez nekem most feladatot ad. Mindig magamat adtam. Mindig arra kértem barátaimat, kollégáimat, szóljatok, ha más vagyok. Tudatosan próbálok betartani, hogy hű maradjak önmagamhoz.

A szociálpedagógia fogalmát hogy értem? Változott-e tanulmányaim óta? Régen volt. Esztergomban. A szociálpedagógus a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek beilleszkedését segítő pedagógus – ezt tanultam annak idején. Van bennem egy nagyon erős szociális érzékenység, egyebek mellett naponta osztunk ételt rászorulóknak részére a kollégáimmal. Érzékeny vagyok a nehezebb körülmények közt élők iránt, *de most már inkább a pedagógiai részét vállalnám a szociálpedagógiának.*

Mindenkit támogatni, akár szociális, akár pedagógiai alapon? Igen, ez nagyon megjelenik a munkámban.

Elfogadom, ha úgy alakul a szakma, hogy nemcsak a rászorulóknak, hanem az átlagosan élők társadalmi gondozása, beillesztése, nyílt tanulási tereik biztosítása is beletartozik a fogalomba. Erre a figyelemre mindenki rászorul, hogy működőképes legyen. Ha gyerek, azért, mert a világ a felnőttekre van szabva, s odafigyelést érdemel, nem rászorultsága miatt, egyáltalán a helyzete miatt. Ha felnőtt, akkor is elkel a társadalmi segítség.

VARGA JÁNOS

KÖLYÖKCSAPAT A DUNÁN

Újpesti vagyok. 1957-ben, tízévesen lettem víziúttörő. Tanulmányaimat ugyan egészen a felsőfokig a kohó- és gépiparban szereztem, kenyeremet üzemekben kerestem, ám szenvedélyem folyamatosan a folyamhoz, az evezéshez és a gyerekekhez, ifjúsághoz kötött. Részt vettem vízitúrák szervezésében, az Újpesti Hajósklub csónakházának felépítésében, vízitúrázási szakkiadványok készítésében. A Dunát gyerekekkel végigjáró vízi túra vezetője voltam. Az Európa kék szalagja, a Duna (2001) c. televíziós filmsorozat producereként örökítettük meg ezt a nagy Kalandot.

Az Újpest Gyermekéiért (1992) és a Gyermekekért (1999) kitüntetés tulajdonosa vagyok.

1977-től az újpesti vízi úttörő tevékenység irányítója voltam, a változások után, az új helyzetben 1991-ben az Újpesti Hajós Klub Vízi Túrázó Alapítványt hoztam létre a vállalt célok érdekében. 2007-től vagyok nyugdíjas. Jelenleg, azaz a 2025. évben a hajósklub célkitűzéseiben megfogalmazott feladatok megvalósításán dolgozom munkatársaimmal együtt.

Hat újpesti és két vidéki iskolában van olyan ott tanító munkatársunk, akik a tanév folyamán próbálnak kedvet csinálni a gyerekeknek a vízi élethez. Feladatuk a szülők meggyőzése is.

Tavasszal bemutató foglalkozások vannak a vízi telepen. Itt lehet csónakba ülni, evezni. „Lejátsszunk” egy táborozási napot a gyerekekkel. Főzünk, csónakot cipelünk, csónakot mosunk, rendbe rakjuk a felszerelést, fát gyűjtünk, tüzet rakunk. Minden résztvevő, a szülők is, testre szabott munkát kapnak. Olyan munkát, amit szívesen végeznek, és hogyha elvégezték, sikerélményük legyen. Csak dicséret van, esetleges kiigazítások is diplomatikus formában történnek.

Június első felében iskolai osztályok osztálykirándulásai nálunk valósulnak meg. A tevékenység ezeken az alkalmakon hasonló a fentiekhez.

A módszer az, hogy a gyerek látva a környezet nyújtotta lehetőségeket maga találja ki, mit szeretne csinálni. Lehet labdázni, botokkal vívni, felmászni valamire. Gyakori kérdés: „Mit segíthetek”? Ilyenkor azonnal ki van találva egy testhezállós, egyszerű feladat a részére, amit örömmel el is végez.

Jönnek a táborozások. Ennek két fajtája van, a helyben maradó napközi tábor és a másik, a vízi vándorlás, városról városra. Utóbbin a nagyobb, tapasztaltabb gyerekek vesznek részt. Ezeken a programokon a szokásos tábori munkák mellett evezni is kell, naponta 2–6 órát. A tábori munkákat: főzés, bevásárlás stb. a gyerekek végzik el.

A szakmai képzés a gyakorlattal egy időben történik a vízen és a vízpartokon. Ez a kormányosok dolga, hiszen ők ülnek egy órsnyi gyerekekkel egy csónakban, akik az ő szavaira cselekszenek.

A tematika a korábbi „víziúttörői” képzéssel azonos (mely persze szükségszerűen sok mindent vett át a vízcserkészlet hagyományából).

A gyerekek többsége hamar megérzi, hogy a tudás megszerzésével „kapitánnyá” válhat. Egymást támogatják, ha kell, kritizálják a ranglétrán való feljebb jutás folyamatában. A tanult ismereteket átadják társaiknak. Vezetőként az a dolgunk, hogy figyeljük a fejlődés menetét, s ha kell segítsünk.

Vannak a gyalogos természetjáró kirándulások. Hegyekbe, városokba megyünk. Ilyenkor van lehetőség a kultúrát, történelmet, országismeretet belecseppenteni az ifjak képzetébe.

Évente tíz hónapon keresztül vannak az iskolában a gyerekek, itt minden a terepen történik.

Ennek az egész folyamatnak az a célja, hogy a gyerekek vezetővé válását elősegítse. Tudjanak és merjenek önállóan dönteni. Tanuljanak meg felelősséget vállalni másokért. Például ezek a képességek kellenek egy család összetartásához is.

Évente többször van baráti összejövetel: január 1., március 15., október 23., nyugdíjas flottillások napja, Duna-koszorúzás, sportnapok Újpesten és Tiszaugon. Ezeken az alkalmakon részt vesznek a gyerekek, családtagok, a csapat vezetői és régi tagjai, a Honvéd Folyami Flottilla nyugdíjasai, és azok a személyek, akik önkéntes munkájukkal támogatják a csapat működését.

Fontos cél a szervezet működtetése a programok által. A társaság összetartása, barátságok szövődésének az elősegítése; a fiatalok baráti csoportjainak – a szakmai tudás megszerzése útján való – összekovácsolása.

Szeretném az elmúlt 68 év során csapatunkban valaha megfordult barátainkkal éreztetni, hogy jó célok érdekében dolgoztak annak idején a nevelőink. Bízunk benne, hogy a mostani fiatalokból sikerül kinevelni azt a társaságot, akik képesek lesznek ezt a hitet a következő nemzedékek részére továbbítani.

TÁBOROKRÓL

Egy túrának, de különösen egy többnapos („ott alvós”) tábornak több rétegben is van pedagógiai tartalma.

Van egy nagyon tudatos, iskolai vagy egyéb tanulmányokhoz hasonló, „kézzel-fogható” információhalmaz, melyet a gyerekek a tábor során elsajátítanak. Ezeket játékos formában, leginkább a keretmeséhez és a programokhoz kapcsolódóan adják át nekik a vezetők. Például egy klasszikus „Mátyás királyos” vagy ókori „Ró-más” keretmesében sok történelmi eseményt, történetet, személyt megismernek. Erről szól egy akadályverseny összes állomása, egy nagyszabású hadijátékban a helyszínek és résztvevők nevei/céljai, de akár egy kézműves foglalkozás vagy portyafeladat is.

Kevésbé tudatos, de igen fontos szint, a tábori élethez kapcsolódó, gyakorlati tudás szintje. A tábori építmények elkészítésénél gyakorlatban kell alkalmazni az év közben megtanult csomókat, a tűzrakási technikákat, sokféle szerszámot kell rendszeresen használni, közösen az őrssel főzni kell, érteni kell, miért fontosak a higiéniai előírások stb. Ez a „cselekve tanulás” legtipikusabb példája a cserkészet-ben.

De van még egy harmadik szint is, mely talán a legkevésbé tudatos ugyan, de szerintem a tábori pedagógia legegységibb szintje. Ez a közösségi szocializálódás. Egy egész évnyi rendszeres őrsgyűlés nem képes annyira összekovácsolni egy őr-söt, mint pár nap közös táborozás! Az adott közösség normáinak megtanítása, azoknak megértése, elfogadása... Ez az, amit egy tábor bármilyen más módszernél hatékonyabban tud közvetíteni.

A TÁBOROZÁSPEDAGÓGIA GAZDAG SZAKIRODALMÁBÓL

- BÁNLAKY PÁL – SVÉD PÁL – BUDAI JÁNOS: *Olasótábori kis trakta*. Hazafias Népfrent, Budapest 1978.
- FÁBRI FERENC: *Leveleki Eszter emlékezete*. Fapadoskönyv.hu, Budapest 2016.
- JÁNOSI SÁNDOR: 10 tanács a táborozó úttörők vidám műsoraihoz. In: *600 tanács a kulturális, művészeti neveléshez*. Szerk. Jani Lászlóné. ILK, Budapest 1985.
- KAMARÁS ISTVÁN (szerk.): *Országalapítás Bakonyoszlopon*. SZK KMK – Eötvös Károly Megyei Könyvtár, Budapest–Veszprém 1977.
- MIHÁLY GÁBOR – SZATHMÁRI EDIT: *A gyermektáborok világa*. Aromo, Budapest 2010.
- NAGY JÚLIA (szerk.): *Táborozni megyünk 1*. ILK, Budapest 1985.
- PAPP GYÖRGY – TRENCSENYI LÁSZLÓ (szerk.): *Kalandozások múltban és jövőben. Művészeti táborozások Csillebércen*, ILV Ságvári Könyvszerkesztőség, Budapest 1982.
- SZAKALL JUDIT: *Táborozás – Hasznos tudnivalók táborszervezőknek*. Marczibányi téri Művelődési Központ, Budapest 2012.
- SZTRILICH PÁL: *Táborozási könyv*. Főmunkatárs: Koszterszitz József. Magyar Cserkészszövetség, Budapest 1938.
- TRENCSENYI LÁSZLÓ: Hadiösvények és békepipa – táborozástörténet 1919-től napjainkig. In: *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Szerk. Nagy Ádám. Neumann János Egyetem, Ifjúságsszakmai Társaság Alapítvány, Juvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Kecskemét 2018.
- ZSIDI BERNÁT: Kondorfa, cserkész tábor keretmesével, 2015. In: *Leveleki Eszter koszorúi*. Szerk. Dávid János – Fábri Ferenc – Trencsényi László. Fapadoskönyv.hu kiadó, Budapest 2017.

A TÁBOROZÁS MINT EXTRAKURRIKULÁRIS TEVÉKENYSÉG AZ ISKOLÁBAN

*„Holnapra távol lesz ez a tábor,
de vándorolj bárhol, mindig visszavár.
Míg ez a dallam peng a gitárból,
szíved akárhol, csak idetalál.”*

Révész Sándor, a rock-ikon 1982-es dalából van a bevezető idézet, amit a KISZ Központi Művészegyüttes Úttörőkórusával közösen rögzítettek kislemezre (<https://www.youtube.com/watch?v=Abhm-Pwr52o>). Némi háttérismertetés jól jöhet, és ezzel el is árulom, hogy mi volt a személyes motívációm, hogy ezt a mottót választottam. Révész a Generál és a Piramis együttes frontembere volt, nem valószínűsítem, hogy személyes meggyőződésből énekelte fel ezt a dalt, de természetesen ez sincs kizárva. Azt gyanítom, hogy kapott egy visszautasíthatatlan ajánlatot, és gondolom, számára nem okozott gondot ennek a dalnak a feléneklése.

A személyes érintettségem is viszonylag egyszerű; bár óvodás koromtól táboroztam különféle szervezésekben, jobbára az úttörőmozgalom keretében, de nagyjából a dal megjelenésének évétől már én is táboroztattam, és néhány dolog egybevágott: Révész kedvelése, a gitározás és éneklés, na meg a táborok világa, ami jó időkre beszippantott. Később tanító, magyar szakos tanár, majd fejlesztő pedagógus lettem, ebből a szemszögből próbálok ránézni a táborozásra mint pedagógiai lehetőségre.

Néhány pedagógiai alapvetés: az oktatás és nevelés alapvető helyszíne mai tudásunk és vélekedésünk – jobbára tapasztalataink – szerint az iskola és leginkább a tanterem. Az oktatás, az ismeretek „átadása” szempontjából véleményem szerint többé-kevésbé ez meg is állja a helyét, de az ún. nevelés szempontjából nem vagy nem igazán a tanóra a legalkalmasabb helyszín. A nevelés tudatos interszónális akció, mely a nevelt-oktatott személy fejlesztésére irányul, és ez leginkább a tanórák alatt részben, de inkább a tanórákon kívül valósul meg, és rendkívül összetett folyamat. A pedagógus leginkább a személyiségével, öltözködésével, emberségével, humorával etc. valósítja meg; míg az iskola tulajdonképpen minden elemével, gya-

korlatilag egy dekorációs elem vagy akár egy szelektív szemetes is lehet az iskola étosza, üzenete. Ezek alapján megfontolandó gondolat, hogy az extrakurrikuláris tevékenységek (tanórán-tanterven kívüli pedagógiai tevékenység) rendkívüli lehetőségeket biztosítanak elsősorban a nevelés területén, de – tapasztalatok alapján – az oktatás számára is hatalmas lehetőségek kimeríthetetlen tárháza, ha azt tudatosan alkalmazzák. Elsősorban gondoljunk minden olyan tevékenységre, ami a tanórák keretén túlnyúlva, kilép az iskolából: múzeumlátogatás, a környezet, a természeti jelenségek célzott megfigyelése, tanulmányi kirándulás, színház-, kiállítás- és koncertlátogatás, sporttevékenység, csatlakozás helyi és országos tevékenységekhez... Egy a közös bennük: remek pedagógiai lehetőségek, és egy jó pedagógus él is ezekkel a lehetőségekkel.

A TÁBOROZÁS

Kitüntetett, koncentrált pedagógiai lehetőség a táborozás, hiszen intenzíven vesz részt egy gyermek, de akár a pedagógus egy ilyen folyamatban.

Alapvetően két típusa van; az egyik, amikor az éjszakát a gyerekek nem a táborban töltik, hanem az otthonukban, de az igazán klasszikus az „ott alvós” táborozás.

A nagyobb pedagógiai lehetőség ez utóbbi, az „ott alvós” táborokban van, hiszen a gyerekek egyéni érzékenységtől függő traumatikus élmény az otthontól távol töltött éjszaka. Ezzel a ténnyel kevésbé szoktak foglalkozni a táborszervezők, és talán nem is olyan szempont, amivel nekik kellene foglalkozni, de a családoknál valóban megjelenő probléma.

Felkérésre néhány emlékfoslányt keresek elő, pusztán pedagógiai példaként, jellemzően nehezen nevelhető, problémás gyerekekkel foglalkozó iskolákból (Nyitott Világ / Tüskevár Iskola).

Kezdetektől fogva alapvetés volt a tanári közösségben, hogy az iskolán kívüli tevékenységek a pedagógus / iskolai közösség munkájában a nevelés szempontjából egyértelműen hasznosabbak, mint a tanteremben megvalósuló tevékenységek.

Városbújócska, mikor teljes tanítási napokon célzott, az aktuális tananyagnak megfelelő feladatokat oldanak meg az amúgy szakértői papírokkal rendelkező,

nehezen nevelhető gyerekek. Vagy kimondottan terápiás céllal, barlangban csúsznak-másznak, küzdik át magukat terápiásan a „szülőcsatornán”¹, ezzel a saját komfortzónájukból kimozdulva, újraértelmezve a problémáikat.

De az ilyen iskolán kívüli programoknak felülmúlhatatlan eseménye volt a nomád Tisza-túra évtizedeken keresztül mind a mai napig. Különösen az ADHD-s tanulóknak, akiknek tulajdonképpen ez a várva várt iskolai program, ahol lazábbak a szabályok, és tér van a mozgásra. Egyszerű, tiszta szabályok – „ha menet közben felállsz, kiborulsz!” –, és tényleg, nagyon gyorsan kiderül, hogy bizony, ez így van. „Ha nem szedtek tűzifát, nem lesz vacsora.” etc. Ilyen egyszerű szabályok vannak, és mindegyik szinte azonnal vissza is csatolódik... Ezekkel az ADHD-s gyerekek könnyen tudnak azonosulni, hiszen mind életszerű, a primer megértéssel is felfoghatók.

Egy kicsit másképp működik ez a jól funkcionáló autizmus spektrumzavarral rendelkező gyerekeknél. Általában a rettegett, nem kiszámítható dolgok terepe, amit a hátuk közepére sem kívánnak, de ha mégis elhatározzák, hogy részt vesznek a túrán, ők is hamar megtalálják az egyértelmű szabályokat, és életre szóló élményekről számolnak be a későbbiekben.

Volt olyan tanítványunk, aki kényszeres tisztaságmániás volt a hétköznapiakban, de a tábor ideje alatt ez a fixáció ugyan nem tűnt el, de jelentősen leegyszerűsödött. Érdekesség, hogy mikor megérkeztünk a túra végén a pályaudvarra, és anyukája megpuszilta, ő egy fertőtlenítő kendővel letörölte, ezzel a mozdulattal gyakorlatilag visszatért a hétköznapi biztonságos fixációihoz.

Ez a két példa szélsőséges, de a két szélső pont közti neurotipikus – értsd „normális” – gyerekek számára is könnyen belátható, hogy egy ilyen iskolán kívüli lehetőség élvezhető, emlékezetes élményeket ad, és remek nevelési lehetőséget egy jó pedagógusnak. A gondolkodásnak itt természetesen nincs vége, de be lehet kapcsolódni...

¹ Pál-völgyi-barlang, Budapest.

„SOKAN AZ EGYBEN...” A FODOR MIHÁLY SZÍNJÁTSZÓ TÁBORRÓL – NYITÁNNYAL, KÉT TÉTELBEN¹

NYITÁNY: A TÁBOR MINT SPECIÁLIS LÉTHELYZET

Egy gyermek- és/vagy ifjúsági tábor mind idő- és térbeli kereteiben, mind személyi feltételeiben más szociális mezőt alakít ki, mint a hagyományos oktatási-nevelési intézményrendszer. Különösen igaz ez egy művészeti táborra, ahol kiemelten fontos követelmény, hogy a nevelési célok és a tanulási tartalmak a lehető legelmélyültebben és lehetőleg folyamatcentrikusan, a megélés minőségét fokozottan szem előtt tartva teljesüljenek. Kiváltképp igaz ez egy olyan táborra, mely immáron több mint három évtizede megszakítás nélkül működik, és ahol mostanra természetessé, sőt valódi létfeltétellé vált a hagyományok ápolásának és az új generációk bejöveteleiből természetesen adódó folyamatos megújulás egyeztetésének követelménye. A Fodor Mihály Színjátszótábor, amely lassan krisztusi korbá ér, ezt a komplex feladatot oldja meg sikeresen: miközben megéltünk szakmai és emberi konfliktusokat, mégis két generációváltás is zökkenőmentesen zajlott le a tábor fenntartó és működtető drámatanárok, színházi szakemberek segítségével. Lényegében arra a kérdésre keresem a választ, hogy mi lehet a titka ennek a rendkívül erős kohézióknak?

A tábor szó önmagában előhívhat negatív és pozitív konnotációkat: sajnos a történelem borzasztó példákat szolgáltat arra nézve, amikor tömegeket zárnak össze nemtelenül, ordas eszmék nevében, elkülönítő, megbélyegző, sőt megsemmisítő célzattal. Ugyanakkor az emberek, önként és motiváltan, megfelelő közös célok jegyében nagyon szívesen vállalják maguktól is ezt a laboratóriumnak mondható helyzetet a maga kényelmetlenségeivel együtt (pl. el kell szakadni az otthontól, a megszokottól), hiszen rendkívüli élményekkel gazdagodhatnak a frissen vagy már régről ismert embertársaikkal „összezárva egy (vagy több) hétig”. Egy tábor emel-

¹ A 2024. évi Művészetpedagógiai Konferencián tartott előadás szerkesztett, átdolgozott változata.

lett mindig azt a célt tűzi ki maga elé, hogy ott valamilyen új minőség szülessen: egy csapatépítő táborban az össze nem vagy kevésbé tartozókból új közösség, az alkotó táborokban új produktum – akár a semmiből valami. Régóta rögzült – nem titkoltan hívó – nézetem szerint az ember teremtő állapotában, legyen az akár magányos vagy közösségi tevékenység, mindig a saját teremtett voltát éli át, alkotni ilyen értelemben annyi, mint közelebb kerülni a Jóistenhez. És bár mondjuk egy képző- vagy iparművészeti tábor alapvetően magányos tevékenységekre épül, a társas helyzet mégis az egymástól való tanulás, a különféle praktikák ellesése és az azonnali visszajelzések révén építi az ezen a területen dolgozók közösségét. Azt is fogalmazzuk meg bátran, hogy bár minden tábornak megvannak a maga formális keretei, mégiscsak jóval informálisabb, ha tetszik lazább, oldottabb körülményeket teremt a benne részt vevőknek, így távolabb visz a stressztől, de az unalmas mindennapoktól is. És ezen keresztül valamilyen módon minden tábor egyfajta „ünnep, kivágot az időben”, amit évről évre várni lehet, és ahol újra lehet találkozni azokkal, akikkel befejezhetjük végre a még tavalay elkezdett mondatot.

A következőkben a Fodor-tábor több évtizedes működését kívánom bemutatni két tételben. Az elsőben a tábor személyi összetételéből adódó organikus tudásátadás folyamatát vázolom a „Zamárdi-családfa” megrajzolásával, míg a másodikban megpróbálom felfejteni azokat a további „titkos összetevőket”, melyek a személyi kvalitásokon és mester-tanítvány viszonyokon túl a tábor folyamatosan tudatosan és spontán alakuló módszertanával függnek össze, és amely lehetőséget ad arra, hogy a fiatalokban megmutatkozó sokirányú tehetséget megfelelően artikuláljuk és kibontakoztathassuk. Reményem szerint e két tétel, bár a teljesség igénye nélkül, de rávilágíthat a tábor harmincéves folyamatos létezésének, vonzerejének miéértjére is.

1. TÉTEL: A „ZAMÁRDI CSALÁDFÁRÓL”

A Zamárdi Családfa megalkotása azokat a „rokoni szálakat”, mester-tanítványi viszonyokat demonstrálja, amelyek révén többnyire harmincéves, de a legújabb szál esetében is évtizedes távlatokról beszélhetünk, és amely így felfedi azokat a kapcsolatokat, melyek révén a tudásátadás létrejöhet. A családfa ágaira kerülés feltételei is hasonlóak: természetesen vannak tényleges rokonságok, apa-anya-fú/lány viszonyok, de termé-

szetesen a szakmai továbbélés a fontosabb, és amellett, hogy a szereplők sokszoros táborlakók, hátuk mögött legalább évtizedes tapasztalattal, lényegi szempont volt, hogy táborban betöltött pozícióváltás történjen: tanítvány-játszóból az illető alkotóvá vagy legalább szervezővé lépjen elő. Ahhoz azonban, hogy e családja jelentőségét feltárhassuk, pár bekezdésben meg kell ismerkednünk a szereplőkkel, és a tábor rövid történetével.

Előzmények

Az első Pest megyei Gyermekszínházszínház 1993-ban volt Zamárdiban (ahol később még 18 tábor zajlott le, pár év kivételével 2015-ig Zamárdiban voltunk, ezért is áll rá a szánk, hogy ha a táborról beszélünk, „Zamárdit” mondjunk, sőt még bon-mot is született: „idén Zamárdi Lellén lesz...”). A tábort Nagy András László kezdte el szervezni, aki akkor a Pest megyei népművelésben dolgozott, és hivatásos rendezőként, de közben a Nemhivatásos Színházak Szövetsége (a mai Szín-játékos Szövetség) alapító elnökeként rálátott Pest megye és Budapest teljes amatőr spektrumára. Így alakult ki a következő, 1994-es évre a rendezői törzsgárda a legjobb Pest megyei gyerekszínházszínház rendezőiből, akik már a „Weöres” kezdete, 1990 óta közösen fesztiváloztak: ők Fodor Mihály (Bag), Kis Tibor, Majsai László (Fót), Kovácsné Lapu Mária, Jancsó Sárolta (Nagy András László felesége, Budapest), Lukács László (Budakeszi). (A névsor önmagáért beszél, és nemcsak azért, mert az 1998-as tatabányai „Weöres”-en Fodor Misi, Kis Tibi és Lapu Mari együtt nyertek rendezői díjat – Fodor Mihályt a legjelentősebb magyar gyerekszínházszínház rendezők között tartjuk számon, ő, Kis Tibi, Jancsó Sári Csokonai-díjasok, Lapu Mari Mezei Éva-díjas (ezek a legrangosabb elismerések, amit amatőr szférában dolgozóként megkaphattak). Lukács Laci pedig az Országos Diák-színházszínház Találkozó aratott sikert a Táltosjátékkal, amivel 2000-ben a kazincbarcikai fesztivált is megnyerték. Valószínűleg mindez nem lett volna így a „Zamárdi” nélkül. Sajnos, Fodor Mihály 2009-ben elhunyt, így a tábor 2010-ben vette fel a nevét, azóta beszélünk Fodor Mihály Színházszínházról. Még szomorúbb, hogy 2014-ben Nagy András László, míg a rákövetkező két évben Kovácsné Lapu Mária és Kovács Géza hagyott itt bennünket. Emléküket különféle módon ápoljuk az azóta zajló táborokban.

Jómagam 1990 táján kerültem közel a csapathoz az egyik alapító, Lukács László révén, a későbbi tábor másik alapító zeneszerzőjével, Kocsis Csabával, mert ének-karve-

zetés szakos hallgatókként, három éven át 1991 és 1993 között mi szerveztük az alma materünk, az akkori ELTE TFK Markó utcai Lotz-termében azokat a Pest Megyei Gyermekszínházi Találkozókat, ahol a későbbi tábor alapító közössége formálódott. Mivel nem elégített ki pusztán a színházi zenealkotás, 1997-től kezdődően, éppen két évtizedre csatlakoztam a rendezői gárdához, így a „másfeledik generációhoz” sorolom magam, bő egy évtized „távolságra” az imént felsoroltaktól, de mégis tanítványként. Többünket ebből a generációból, akik később meghatározó szerepet vittünk Lukács László vagy Kis Tibor hozott: Váczi Virág, Majsai László, Angyalföldi Zsuzsa, kicsit később Kovács Éva, míg a „második generáció” résztvevőinek nevelésében Fodor Misi, Lapu Mari és férje, Kovács Géza jeleskedett. Idetartozik sok-sok inárcsi játsszó, akikből később rendező, táborszervező lett, és akiket ma KB 35 Társulatként tisztelünk: Fodor Éva és Katus (Misi lányai), Kovács Anna és Zoli (Mari és Géza gyermekei), Szivák-Tóth Viktor, Maczák Ibolya, Balogh Ferenc, Boda Tibor, Ordasi Gábor, Malik Gábor, a Bálint ikrek, az Illés testvérek stb. Szintén ehhez a generációhoz tartozik Nagy L. Tamás (az alapító Nagy András László és Jancsó Sarolta fia), aki most nemrég tért vissza közénk, és akinek „Weöres Sándor”-os diákrendezőként, a 2010-es években csatlakozó, a rákospalotai Dózsa György Gimnázumban tanító Benkovics Sándorral együtt a „két- és feledik / harmadik generáció” – Darabos Petra, Fekete Balázs, Keszte Bálint, Oarga Dalma, a volt „Vörösmarty”-s Bolgár Kata, Őszi Balázs, Gulyás Bence és Hegyi Bence, továbbá saját gyerekeim, Pap Máté és Gergő – felnevelésében van hatalmas szerepük. És talán nem véletlen, hogy ebből a generációból sokan a Pannon Egyetemen, illetve a Pázmány Péter Katolikus Egyetem drámaismereti szakán képződtek-képződnek tovább drámatanárként a szakma legjobbjai által. (Nem véletlen az sem, hogy a drámapedagógus-színháztudományi szakma jeles képviselői közül többen gyerekeik számára választották ezt a tábor, hiszen idejártak-járnak színháztudományi Péter Balázs, Kaposi László, Gyombolai Gábor gyerekei, illetve Szakall Judit és Előd Nóra unokái.)

Jellemző egyébként, hogy miközben a rendezői-csoportvezetői feladatokat vállalóknál a második generáció fellépésétől kezdve a generációk keveredése, együttes jelenléte volt jellemző, addig a tábor fenntartását mindig az aktuálisan belépő új nemzedék vállalta magára: az első nagyjából másfél évtizedben a Pest Megyei Közművelődési és Információs Központ mint fenntartó munkatársaként Nagy András László vezette a tábor 2006-ig, amikor Gaál Anna vette át ezt a feladatot. A 2010-es években

a fenntartói szerepkör átkerült az inárcsi KB 35 Egyesülethez, amelynek munkatársaként Ordasi Gábor vállalta a táborvezetést, míg 2021-től, immár a harmadik generációt tömörítő KOHÓ Egyesület, majd új nevén, Tájéoló Színházi Nevelési Társulat képviselőiként Fekete Balázs és Darabos Petra viszi ezt a funkciót.

Én már ezt a felállást is később kifejtendő „jótábori titkok” körébe sorolom: miközben ugyanis a tábor személyi összetételében együtt érvényesül a hagyományos és az új, a „karmesteri pálca” mégis csak az utóbbiak kezében van, így a szervezői háttér fáradságos feladatát azok viszik, akik ehhez még kellő frissességgel rendelkeznek. Fontos szakmai és stratégiai kérdésekben (pl. pontosan mely korosztályok számára hirdessük meg a tábort?) ugyanakkor természetesen együtt hozunk lehetőleg konszenzusos döntéseket.

A családfa ágai

Az előzmények ismeretében most már rátérhetünk a családfa ágaira: hat olyan családfaág rajzolható meg, mely egy kivételével a tábor alapítóihoz köthető. (A tábor alapításának idejét több okból 1994-ben határoztam meg: bár már 1993-ban is lezajlott egy tábor többé-kevésbé hasonló koncepcióval, mégis olyan későbbi fontos szereplők érkeztek meg 1994-ben, és olyan fontos tartalmi elemek alakultak ki ekkor, melyek indokoltá teszik ezen év alapul vételét.)

1. Szerpentines ág

Az első ág (mely Jancsó Sarolta gyermek-, majd diákcsoportjának nevét viseli) legfőbb érdekessége, hogy kétféle útvonalon is közvetett szálak vezetnek a tábor hajdani alapító vezetőjétől, Nagy András Lászlótól a tábor mostani egyik fő szervezőjéhez, Darabos Petrához, aki hajdani veszprémi szaktársaival együtt mostanra a tábor harmadik korszakának egyik meghatározó személyisége. A tábor alapító (csoport)vezetőjének (Nagy András Lászlónak és Jancsó Saroltának) a fia, Nagy L. Tamás – aki kisgyerekként érkezett, játszóként szocializálódott, majd csoportvezetőként tért vissza körünkbe – a háttérben a Weöres Gimnáziumban csoportvezető rendezőként alapozta meg Darabos Petra szakmai alapképzését. Petra ezt követően a veszprémi Pannon Egyetemen létrehozott nappali drámaismeret szakon sajátította el a szakma alapvető fortélyait. Hozzám hasonlóan itt tanította őt az a Gyevi-Bíró Eszter, aki az általa mű-

ködtetett KOHÓ Műhely révén hosszú ideig szervezeti háttérrel is biztosított Petrának és társainak fesztiválszervezői és színházi nevelési tevékenységükhöz; és Eszter az, akinek színházi gyökerei szintén a tábori múlthoz kapcsolódnak: 1996-ban az akkor Budakeszi Színjátszókkal érkezve itt dolgozott együtt először Uray Péterrel, megalapozva több évtizedes mozgástanári működését.

2. Budakeszi „zenész” ág

A budakeszi ágat azért nevezem zenész ágnak, mert az alapító rendező, Lukács László és csapata alapozta meg a zene kiemelkedő szerepét az első zamárdi években azzal, ahogyan gyerekek és kísérők a színjátszás mellett együtt is muzsikáltak a tábori estén, különböző stílusokban: hol táncházi zenekarként, hol régizene együttesként, hol pedig rockzenekarként. És bár csak 1997-ig voltak velünk, ez a néhány év is elegendő volt arra, hogy kialakuljon az a fajta metódus, ami a mai napig jellemzi a tábort: azon túl, hogy mostanra minden csoportvezető belső indítatásból is fontosnak érzi, hogy az előadásához készüljön el legalább egy eredeti dal, amit mi már a hét folyamán a tábortűznél közkinccsé teszünk, számos alkalom és rítus kötődik a táborokban valamilyen zenei eseményhez, és a dalok egyfajta „időkapszulaként” is működnek, mert felidéznek egy-egy hajdani előadás emlékét. Az alapító zenészek közé sorolom – Lacival érkezve – jómagamat és Kocsis Csaba barátomat, kollégámat. Mi kezdtük el az eredeti dalok írását 1994-ben a Bolhadallal, amit aztán sok másik követett. A zenei alkotógárdához csatlakozott két évvel később Angyalföldi Zsuzsa, majd a révenen érkező több generációnyi fiatal, először a Pesthidegkúti Waldorf Iskolából (Haragonics Sára és Zalán), majd pedig a Vörösmarty Gimnáziumból (Bolgár Kata, Gulyás Bence, Endrédi Nóra) és a Pannon Egyetemről (Várszegi Martin), valamint Zsuzsával közös gyermekeink Pap Máté és Pap Gergely, Geri. És – bár nem ehhez a szálhoz tartozik – itt említtem meg a fóti Váczi Virágot, a legfőbb slágereink szerzőjét, az inárcsi Illés Csabát és Árpádot, valamint a bagi Fodor Évát (Csubit) és Katust. Ez egyben azt is jelenti, hogy fokozatosan minden szálban találunk olyanokat, akik részt vettek zenei alkotótevékenységben.

3. Fóti ág

A Zamárdi Családfa fóti ágán viszonylag kevesen sorolhatók fel, jelentőségük mégis óriási: Kis Tibor egymagában viszi a legtöbb rendezés aligha meghaladható rekordját,

hiszen 25 éven át minden egyes évben készített produkciót 1993-tól 2017-ig. Majsai László hol rendezőtársként vele együtt dolgozva, hol külön, Tibi távozása után pedig új fejezetet nyitva máig aktívan rendez a táborban. Kovács Éva, nemcsak Tibi élete párjaként, hanem saját jogon formálódott az alsó tagozatosok egyik legjobb rendezőjévé országos szinten is – ebben a tekintetben egyébként érthető módon Fodor Mihály tanítványának is vallja magát, ami természetesen a közös tábori munkáiknak is köszönhető. Az univerzális tehetségű Váczi Virág (civilben tévés szerkesztő) pedig valóban „végigzongorázta” azt a repertoárt, amit a zamárdi táborok kínáltak: először játzóként volt jelen, majd asszisztensként, rendezőként is dolgozott, közben legfontosabb dalaink írója lett, de ezen kereteket is túllépve olyan tábori „csodákat” köszönhetünk neki, mint a legfontosabb szabadidős programunk, a Tábori Híradó – emellett a két táborban készült játékfilmben is aktív szerepet vállalt. Ha összeadjuk, akkor ők négyen egyébként legalább 50(!) produkciót készítettek, ami óriási szám.

4. Bagi és...

5. Inárcsi ág

A tábor bagi és inárcsi ágát azért érdemes egységben kezelni, mert a zamárdi táborok második – bagi és inárcsi – generációja a gyermek- és diákszínjátszásból kinőve fiatal felnőttként valóban intézményesen is egyesült – az országos jelentőségű KB 35 Társulatban. Úgy gondolom, ez a tábor létének legfőbb identitásképző eleme, túlélésének záloga volt a 2010-es években, különösen annak fényében, hogy a társulatot működtető egyesület tíz éven át fenntartóként is működött a tábor háttérében. Vagyis az alapító Kovácsné Lapu Mária, Kovács Géza és Fodor Mihály gyermekei és tanítványai (Kovács Zoltán és Anna, Szivák Tóth Viktor, Fodor Éva és Katus, Boda Tibor, a táborvezető Ordasi Gábor, a krónikás Maczák Ibolya és sokan mások) nemcsak, hogy hűségesek maradtak a táborhoz, de részben egzisztenciájuk részévé, működésük meghatározó te-repévé tették a közben elhunyt Fodor Mihályról elnevezett színjátszótábort. A legújabb fejlemény pedig, hogy a bagi és inárcsi ág immáron a való életben is egyesült, amikor 2024 szeptemberében Kovács Zoltán Fodor Katust választotta élete párjának.

6. „Dózsá”-s ág

A „Dózsá”-s az egyetlen olyan ág, amelyik nem kötődik alapítóhoz: Benkovics Sándor a 2010-es évek elején csatlakozott hozzánk rendezőként, és jelentkezett új fizikai

színházi arculattal, valamint a Dózsa Gimnázium dráma- és tánctagozataihoz kötődő új generációval, mely a Pannon és Pázmány egyetemi drámatanári képzéseken palérozódott tovább (Danka Márta, Fekete Balázs, Oarga Dalma), és a már emlegetett KOHÓ Műhelyben, majd, onnan kiválva a Tájoló Társulatban egyesült. Ők azok, akik máshonnan érkező társaikkal (Darabos Petra, Keszte Bálint, Őszi Balázs stb.), valamint a tábor megmaradt első- és másodgenerációs tagjaival (Majsai László, Nagy L. Tamás, Boda Tibor, PGP, Angyalföldi Zs., Illés Árpád, Skodák Ákos, Endrédi Nóra, Pap Gergely stb.), és újonnan érkezőkkel (Hornok Máté, Farkas Attila, Patonay Anita) működtetik tovább – fenntartóként is – a Fodor Mihály Színjátszótábort annak negyedik évtizedében.

2. TÉTEL: „FODOROS TITKAINK”

E beszámoló második tételében rátérhetünk azokra a „titkokra”, amelyek további magyarázatokkal szolgálnak arra nézve, hogy milyen okok tartják egyben immár több mint harminc éve, három generációt átfogóan a zamárdis-fodoros alkotógárdát. Egyszerűbben fogalmazva: miért is vagyunk mi nyaranta együtt és hogyan lettünk „táborfüggők”?

1. Maga a „Családfa”: különféle generációk együttélése és -munkálkodása

A titkok felsorolását a fent jellemzett „Családfával” kell kezdenem: ez jelöli ugyanis a lényegét, vagyis különböző generációk közös művészi-pedagógiai cél érdekében történő egybekapaszzkodását. A most következő pontok lényegében ennek módszertani jegyeit, kialakulásának egyszerre tudatos és spontán körülményeit részletezik.

2. A táborban készült előadások sikere, szakmai visszaigazoltsága

A tábor hosszú, pozitív értelmű „szakmai árnyékot” vet a magyarországi drámapedagógia, és ezen belül a gyermek- és diákszínjátszás történetében, hiszen legendás gyermek- és diákszínjátzó-előadások „bölcsője ringott” Zamárdiban, és volt olyan, ami eredeti felállásban élt tovább és menetelt országos fesztiválokig. (Itt ezeket most terjedelmi okokból nem

részletezem.) A következmény: az alapítók eredeti terve, hogy a csoportjaik keveredése, a csoportvezetők más és más munkamódszerének – a gyerek- és diákszínjátósok általi – megismerése révén a fejlesztő hatás már nagyon korán, a 90-es évek végére túlmutatott a települések határain: olyan tudások és képességek váltak közkinccsé, amelyek nemcsak a Pest megyei, budapesti színjátszásban, hanem országos szinten is érvényesültek. Emellett egy olyan erős, mégis intézményi keretek kényszereitől mentes és szabad közösség szerveződött, amely évekre, évtizedekre szóló szakmai és személyes kapcsolatokat teremtett és teremt a mai napig – hogy Fodor Mihályt idézzem: „Zamárdiban nem lehet megbukni.”

3. Nagycsaládos modell – szemben az iskolai arányokkal, és a nagy számok törvényei

A fenti állítások nemcsak a sikerek fényében, de a számadatokat vizsgálva is igazolódni látszanak, ebből a legfontosabbat kiemelve: átlagosan évente 22-23 alkotó-szervező tanár dolgozik 95-96 játsszóval 7 csoportban úgy, hogy a csoportokban 14-en vannak, vagyis minden 4. játsszóra jut egy alkotó/szervező tanár! Ez azt jelenti, hogy az iskolai arányokkal összehasonlítva, még egy felezett drámacsoportnál is sokkal több felnőtt együttes nevelői hatása érvényesül, és ez a „sokfelnőttös” mintaadás, fiatalokra is átragadó, szabad alkotói légkört teremt.

A számok ezen túl is imponálóak: 216 csoportmunka-előadás (ebből 10 mozgás- vagy fizikai színház és 2 játékfilm), 30 év alatt kb. 3700 résztvevő, kb. 250 eredeti (betét)dal született, és legfontosabb kiegészítő eseményeink, rítusaink esetében is több évtizedes múlttra tekinthetünk vissza: 28 éve vonulunk fáklyás menettel a Balaton-partra, a tábor záróaktusaként, és 22 éve dolgozzuk fel tábori híradókkal a táborlakók mindennapjait stb.

4. Generációk hosszú távú és organikus tudásátadása

A táborban a különböző korosztályok együttműködésének egyik titka nézetem szerint, hogy valójában „feles generációk” dolgoznak együtt, így az egymástól egy-másfél évtizedre lévők (aktív korba érve) időben jutnak lehetőséghez, hogy alkotó képességeiket kibontakoztathassák. Minderre jó példa Kis Tibor és Majsai László együttműködése: Laci Tibinél egy évvel később debütálhatott a táborban, néhány évig külön

csoportot vitt, aztán amikor erre nem volt mód, akkor újra társrendezőként működött együtt Tibivel, majd Tibi távoztával megint önállóan rendez a táborban. Egy másik mintát követve azt látjuk, hogy sokan egyszerűen „belenőnek” a csoportvezetői-rendezői szerepkörbe: kisgyerekből játszóvá, majd asszisztenssé-társrendezővé, később csoportvezető rendezővé vagy a kiegészítő programok alkotó-szervezőivé válnak. Erre több példával is szolgálhatunk, hiszen a tábor mellett kitartó második-harmadik generáció tagjai mind idetartoznak: Váczi Virág, Nagy L. Tamás, Fodor nővérek, Kovács testvérek, Pap Gergely, Szivák-Tóth Viktor, Maczák Ibolya, Boda Tibor. Mindez a gyerekből felnőtté, játszóból alkotóvá válás a szakmai fogások természetes elsajátítását jelöli, ami lényegében az organikus tudásátadás és -átvétel szinomája. Végül ide kell tartozzon a színjátszók és alkotók-szervezők magas visszatérő aránya, ami más népszerű táborokban is gyakori elem. Ám a Fodor-táborok esetében ez sokszor több év kihagyással együtt is érvényesül! A következő két titok a tábori személyektől ugyan független, de a sikeres színjátszó táborozástól semmiképp: az idő- és térbeli kondíciókról lesz szó.

5. Tábori napok mint „jeles napok”, „kizökkent” vagy „szent tér és idő” (Mircea Eliade)

A tábor időkezelése, időbeosztása kapcsán egyre tudatosabban a színházi (rendező és színészek) és a pedagógiai (tanár és osztály vagy csoport) modellek helyett inkább egy tradicionálisabb, rituális, inkább a családokra vagy faluközösségekre jellemző hagyományt követünk, amelyben napi és heti lebontásban megjelennek a hétköznapiak (nappali próbák) és események/ünnepek (esti program), benne a konkrét rítusok: Balatoni Küzdőtér, tábortúzi daléneklés, fáklyás menet a Balaton-partra. Vagyis: a tábor egy hetében – jóllehet rövid időre – egy olyan világ bontakozik ki, amelyikben mindenki világosan látja a saját helyzetét, és ahol emiatt inkább az egész közösség egységes jóléte és jó hangulata dominál, ahol a nagy táborozói létszám ellenére is mindenki megtalálhatja és/vagy megteremtheti a maga kiemelt pillanatait.

6. Ideális táborhelyszín: a „lugasos tábor”

Éveken át, előbb 1993-tól 1999-ig (kivéve 1996-ot), majd 2006-tól 2015-ig a Nagyváradi utcai Pest megyei tábor volt a színjátszó heteink helyszíne – Zamárdiban. Ez az

összesen majdnem két évtized meghatározó élmény azok számára, akik ismerték és szerették ezt a helyet, nem véletlen, hogy a hozzám hasonló öregebb táborfüggőknek még most is „Zamárdi” a szavajárása, ha a tábor szóba kerül, mert ennek a helyszínnek az adottságai meghatározó szerepet játszottak normarendszerünk, működésünk kialakításában. A néhány éve kiadott, Maczák Ibolya által szerkesztett *Zamárdi* könyv ennek kapcsán is Fodor Mihályt idézi: „Ami a táboron belül történik az is valahogy olyan lugasos”. Misi itt azon túl, hogy a táborhoz tartozó lugasos kerthelyiségből a tábor egészét be lehetett látni arra gondolhat, hogy ebben a táborban olyan zugok vannak, amelyek emberi léptéket, kereteket adnak az ott lévőeknek a színjátszó munkához, és a szabadidős létezéshez is. Ugyanakkor fontos, hogy legyen legalább egy olyan központi tér is, ahol össze lehet gyűlni közösségi programokra, és ahol a tábor egész közössége megszólítható. Emellett a minékünk kedves (színjátszó)tábor a Balatonnál van, mert a napi szintű csobbanás ellensúlyozza a testi fáradtságot; és mert a nagy víz, és a természeti szépség látványa-élménye a lelki-mentális fáradásra kínál gyógyírt. Zamárditól pár éve elköszöntünk, de a tábor továbbra is balatoni településen, Lellén van, egy, az eredetihez hasonlító lugasos-sok-kis-zúgos táborban.

7. Összművészeti jelenségegyüttes

Bár ez a jellemzés eredendően pedagógiai fókuszból közelít a Fodor-táborhoz, a titkok felsorolásakor nem hiányozhat a művészeti szempont sem. A Fodor Mihály Színját-szótábor ugyanis esztétikai tekintetben nem pusztán színházi, hanem összművészeti jelenségegyüttes. Hadd soroljam végig, hogy az egyes művészeti ágak hogyan építik ezt a sajátos interdiszciplinaritást. A tábor képző- és iparművészeti eleme a hozott és talált természeti tárgyakkal épülő kellékek, jelmezek együttese, spontán „díszlete” pedig minden körülményben térspecifikus, az adott tábori vagy azon kívüli (akár Balaton-parti vagy Balaton-beli) helyszín, mely organikusan formálódik az előadások és egyéb rituálék képére. A mozgás és a tánc nemcsak a darabokhoz készült alkalmazott koreográfiák révén jelenik meg a táborban, hanem sok-sok évben önálló mozgásszínházi, illetve a mozgást prózai dialógusokkal, zenés betétekkel ötvöző fizikai színházi előadások készülnek, míg az esti programsávban a tánc kollektív formái is megjelennek. Ugyanilyen fontos a film, a mozgókép szerepe is, és nemcsak a táborban készült két játékfilm miatt: a már említett tábori híradók egyrészt a tábor „itt és most” történő

jelleget erősítik a résztvevőben, ugyanakkor évtizedekre visszamenően tartósan dokumentálják a táborozók mindennapjait. A zene szerepét több ponton elemeztem, itt most a dalok, kísérőzenék eredeti voltát, helyben születését emelném ki a jelen lévő alkotó zenészek révén, valamint azt a szerepet, amelyet a színjátszástól függetlenül is visznek azzal, ahogyan legfőbb rítusaink, hagyományaink alkalmával évtizedeket hidalnak át ezek a „saját dalok”. Végezetül azokat a színjátszó munkán túli művészeti és közösségi eseményeket említem, amelyek az egész tábori közösségben az összetartozás érzetét erősítik: balatoni küzdőtér, sajátdalos tábortűz, táborfaktor, Fodor-olimpia, fáklyásmenet a Balatonra.

ÖSSZEFOGLALÁSUL

Remélhetőleg a fentiekben sikerült számba venni azokat a legfőbb ismérveket, amelyek a Fodor Mihály színjátszótábort egyedivé teszik és például állíthatják a jövő drámapedagógiával és gyerek- és diákszínjátszással foglalkozó szakemberei számára. Az eddigiek nyomán nem túlzás azt állítani, hogy a Fodor Mihály Színjátszótábor pedagógiai és esztétikai értelemben is túlmutat önmagán, hiszen az itt bő három évtizede zajló folyamatos edukációt, a tudásátadás, „átörökítődség” egyedi és organikus modelljét nyugodtan lehet egyaránt „jógyakorlatú” mintának és andragógia fejleménynek tekinteni. Arról a módról beszélek végső soron, ahogyan a sok évig jelen lévő, a belezülető, a sok év után visszatérő, a rácsodálkozó és más táborlakók ebben az évtizedek alatt formálódó szociális mezőben elevenen és folyamatosan egymásra hatnak – ők, „sokan az egyben...”

IRODALOM

- MACZÁK Ibolya (2014, szerk.): *Zamárdi*. Zrumezcky Dezső Művelődési Ház, Inárcs.
- PAP Gábor Papesz (2021): *A dramatikus zene felfedezése*. Selinunte Kiadó, Budapest.
- PAP Gábor Papesz (2021): *Zene Zamárdiban – Cseppkőjátékok*. <https://selinunte.hu/cseppkojatekok/zene-zamardiban/> (Utolsó megtekintés: 2024. november 1.)
- <https://adattar.kb35inarcs.hu/> (Utolsó megtekintés: 2024. november 1.)

BÁRÁNY MÁRTA

A DUNA KÖRÜLÖLEL!

A drámapedagógia ereje az oktatásban

A Duna-parti séták élménye sokunkat megragadja. Bármelyik évszakban megvan a varázsa, és bizony nagyon lehet szeretni is. Jó néhány évvel ezelőtt az AVKF drámapedagógia szakirányú pedagógus szakvizsgára felkészítő képzésén vettem részt, ahol ismét megérintett a Duna, s nemcsak Vác városának folyóval való kapcsolata miatt. Az élet úgy hozta, hogy a drámaszigorlati tételtem legfontosabb elemévé is vált. Egy olyan tételnek, ami talán a legkevésbé volt vágyott a részünkről: „Drámafoglalkozás készítése reál tantárgyak kapcsolatában”. A drámapedagógia szót meghallván, az olvasóban szinte teljesen biztosan egy magyar irodalom óra sejlik fel vagy egy diákszínjátészó előadás emléke. S valóban nem megy nagyon tévútra az ember, ha errefele jár. De a drámapedagógia ennél sokkal több! Elfogultságom azt mondatja velem, hogy a drámapedagógia a pedagógiának ez az eszköze az oktatásban, maga a Minden! Huszonöt kisebb-nagyobb gyermekek és felnőttek közt eltöltött tanév mondatja velem ezt. Olyan páratlan játék-, megélés-, átélés-, belehelyezkedés- és megértésélményt okozva diáknak, s nem utolsósorban pedagógusnak, kollégáknak is, ami maradandó élményként kíséri el a játszót. És hogy miért is volt különleges ez a szigorlati tétel, amit azóta sokszor játszottam újra és újra a játszóimmal (legutóbb az AVKF Drámaünnepén)? Mert éppúgy tartalmaz irodalomhoz, művészetekhez kapcsolódó részeket, mint meg-hökkentő módon, fenntarthatósággal, fizikával, matematikával, történelemmel vagy épp földrajzzal kapcsolatos elemeket. A tanítási dráma univerzális eszköz, amely közelebb hozhat bármilyen tantárgyat, anyagrészt tanárhoz, diákhoz egyaránt. A drámapedagógia eszközeivel megélni, átélni és megérteni a tanulás folyamatát nemcsak a diákok számára okoz felejthetetlen élményt, hanem nekünk, pedagógusoknak is. Vajon te, kedves kolléga, mit játszanál, ha kézbe vennéd ezt az eszközt?

A drámapedagógia lényege az aktív részvétel, az érzelmi bevonódás, a beleélés játé-kossága és a közös alkotás. Alkossuk hát közösen újra az általam vezetett foglalkozást, és éljük át a közös utazást, amelyben mindenki tanul.

I. Szerződéskötés: „Játékra hívlak Benneteket! Gyertek és álljunk körbe! Még nem ismerjük egymást, de egy biztosan összeköt minket: a mai Drámaünnep. Szeretném, ha szerződést kötnénk. Ez azért fontos, hogy biztonságban érezhessük magunkat. Bármikor játszhatsz és bármikor vissza is húzódhatsz, ha úgy érzed. Tudd, hogy itt, csak jó válaszok vannak, amit megoszthatsz velünk, de akár csöndben is maradhatsz. Legyél biztos abban, hogy bármit mondasz, itt értő fülekre talál, meghallgatunk és elfogadjuk azt. Lesznek olyan részei a játéknak, ahol megérintjük egymást. Csak annyit engedj, amennyi neked is jól esik. A játéktér, a körberakott székekkel kijelölt terület. Szeretném, ha ezt nem hagynátok el, csak indokolt esetben. Ha mindenki megengedi, tegeződjünk.”

II. Asszociációs kör: „Álljunk körbe, és indítok egy asszociációs kört. Mondd ki az első szót, gondolatot, ami eszedbe jut.” (*mindig jobbra indulunk*) Pl. KÉK.

Elhangzott a víz szó többször is. Legyen a következő éppen ezért: VÍZ. *Az asszociációs kör második részében szeretek elindulni és külön-külön szemkontaktust felvenni a körben állókkal. Így velem már mindenki szembenézett egyszer, már nem vagyok annyira idegen. Ebben a körben még nem érintek meg senkit, az még korai és indokolatlan lenne.*

III. Erdőjáró: „Helyezkedj el a térben! Figyelj arra, amit hallasz, vezetni foglak! (*halk, semleges handpan zene szól*) Indulj el a térben ahogy jól esik. Próbálj befele, a lépteidre figyelni. A talajra, ami a lábad alatt van. Lassan emeld a nézésed felfelé. Figyeld meg a melletted elhaladó emberek cipőjét, ruháját, a színeket, amit viselnek. Még kerüld az érintkezést. (*ebben a gyakorlatban tudjuk megfigyelni a jelenlévőket. Mozgásukat, állapotukat, bátorságot... Itt minden továbblépést érzésre irányítunk. Ez a rész remekül vezet a résztvevők tudatos jelenlétéhez és az egymásra hangolódáshoz. A lépések fokozatossága, a tekintet keresése, majd az érintés nagyon jól előkészíti a csoport dinamikáját.*)

Lassan emeld fel a fejed... Keresd a tekinteteket! Ha találkozott a tekintetetek, akkor pár pillanatra tartsátok is meg. Most sétálj tovább úgy, hogy érz hozzá a melletted elhaladóhoz, bárhol a kezdeddel. Kérlek, állj meg ott, ahol vagy és hunyd be a szemed!”

IV. Imaginációs gyakorlat: *(Az imaginációs gyakorlat remek lehetőség arra, hogy a résztvevők egyéni és kollektív élményeket alkossanak.)* Kérlek, maradjon csukva a szemed, míg a halk zenét hallod. Apró magocska vagy, ami kihullott egy magasan szárnyaló madár csőréből. Egy folyó partjára esett a földre. Lassan érzed, ahogy megtelepszel ezen az új helyen. Nézz körbe! Mit látsz? Mi van körülötted? Érzed, hogy lassan elered az eső. Megpattan a burkod és apró gyökeret eresztasz a földbe. Biztonságban vagy, s egyre mélyebbre engeded a gyökereidet. Már egy kis magoncként állsz a földben. A szél simogat, amikor a leveleidet érinti. Békés időszak ez. Egyre növekszel, és olyan nagygyá válsz, amilyennek csak szeretnéd. *(Itt nagyon érdekes látni, ahogy valóban látszik, hogyan növekednek az ember-fák.)* Milyen fa vagy? Mekkora a lombod? Adsz-e otthont valaminek? *(A kérdésekre mindig az felel, akinek megérintem a vállát. Ha látszik, hogy nem tud megszólalni, akkor továbblépünk.)*

Hirtelen besötétedik feletted az ég. Egyre erősödik a szél is. Megmozgatja az ágaidat, néhányban meg is kapaszkodik. A hatalmassá váló vihar már erősen tépáz. Érezd meg bátran, hogy milyen érzés ebben a viharban állni! Hagyd, hogy az ágaidat megmozgassa olyan erővel, amilyennel csak mered... Lassan csendesül a vihar, enyhül az eső, már egyre kevésbé érzed a víz és vihar erejét. Újra békésen állsz faként. Milyen érzés volt átélni a vihart? Milyen volt, amikor...”

V. Játék a víz halmazállapotaival: „Most csoportokban fogunk játszani. Alakíts 8 fős csapatot. A papírszalaggal jelöljétek ki egy bögre formájú területet a földön. Ha készen vagytok, akkor olvassátok el a borítékban lévő üzenetet! Ebből megtudhatjátok, hogy mik vagytok.

a) **Szilárd állapot – jég:** „Nálatok a pohár jeges vízzel van tele. Ti vagytok a jég részecskéi, amelyek szorosan egymáshoz tapadnak. Mozoghattok, de csak minimálisan, helyben rezegve. Ne hagyjátok el a helyeteket, és maradjatok egy egységes formában!”

b) **Folyékony állapot – víz:** „Most a pohárban lévő jég megolvadt. Ti vagytok a vízrészecskék, amelyek szabadon mozognak egymás körül, de továbbra is közel maradnak egymáshoz. Az alakzatotok követi a pohár formáját.”

c) **Légnemű állapot – pára:** „Most a pohárban lévő víz felmelegszik, és párologni kezd. Ti vagytok a vízgőz részecskéi, amelyek gyorsan és szabadon mozognak, szinte egymástól függetlenül.”

„Ha már pontosan tudják a víz részecskéi, hogy hogyan mozognak, akkor nézzük meg mind a három állapotot, vajon a többiek kitalálják-e, hogy melyik halmazállapotot jelenítitek meg.” *(A szimuláció közben érintéssel meg lehet szólaltatni a részecskéket, hogy hogyan érzik magukat, milyen érzés jelent meg bennük, milyen megélni a különböző halmazállapotokat.)*

VI. Legyél magad a Duna! „A víz hatalmas erővel bír. Átlép gátakat, kilép medréből. Csendesen előbukkan a Fekete-erőben és szalad a Fekete-tengerig. *(A földre leteszek egy 5-6 méter hosszú kék, fonalgombolyag-darabot.)* Kérlek, fogd meg a fonalat bárhol! *(Az egyik játékost felállítottam a székre.)* A széken állótól ered a Duna. Alakítsd ki a folyó folyását! Ha úgy érzed, hogy jó helyen vagy, elég kanyargós, vannak egyenesebb részei. Ha mindannyian úgy érzitek, hogy elkészültetek, akkor kész a folyónk.” *(Ebben a helyzetben lehet beszélni a folyásirányról, az ártérről, az árvízről, árasztásról, folyószabályozásról, a Duna érintette országokról, amit sorrendben fizikailag is fel lehet csíptetni csipesszel a fonalfolyóra.)* Érdekes megjegyzés hagyta el az egyik fiatal száját a játék után: „Ha én így tanultam volna a földrajzot a gimiben, akkor tudnám mind a mai napig.” Ezek az őszinte megnyilvánulások mindig megerősítenek abban, hogy valóban nagy hatása van az élményalapú tanulásnak.

VII. A víz hordaléka: „A víz összeköt minket, mint ahogyan fogjuk közösen a fonalfolyónkat. Tegyük le a folyónkat a földre! Ezeket a hordalékokat a Duna-parton találtam és hoztam ide.

*A rakodópart alsó kövén ültem,
néztem, hogy úszik el a dinnyehéj.
Alig hallottam, sorsomba merültem,
hogy fecseg a felszín, hallgat a mély.
Mintha szivemből folyt volna tova,
zavaros, bölcs és nagy volt a Duna.*

Szeretném, ha közösen építenénk egy installációt ezekből a hordalékokból *(land-art)*. Bármit bárhova rakhatsz, amihez kedved van. Mi mindenről mesélhetnek ezek a kövek? Mi mindent láthatott a folyó, az évszázadok alatt?”

VIII. Lezárás: Lezárásként mindig egy nagyon kedves, már gyakorlattá vált versikét mondunk. „A kezeiddel fogd is meg a melletted állót! »Ezzel a kezemmel adtam, ezzel a kezemmel kaptam, jót játszottam, de most vége!«” (*dobbantással zárunk, amolyan visszazökkenés miatt*)

A drámapedagógia ereje éppen ebben rejlik. Nem pusztán egy tanítási eszköz, hanem egy olyan módszer, amely képes életre kelteni a tananyagot és közel hozni azt minden résztvevőhöz. A játék közben nemcsak tanultunk a vízről, a Dunáról vagy a természet törvényeiről, hanem át is éltük ezeket. Megéreztuk, milyen viharban állni, hogyan kapcsolódnak a víz részecskéi, és hogyan mesélnek a kövek az idő múlásáról. Ez az élményalapú tanulás nemcsak tudást ad, hanem olyan emlékeket is, amelyekre évekkel később is szívesen gondolunk vissza. Ahogyan a Duna türelmesen formálja a partjait, mi is formálódunk ezekben a közös pillanatokban. A játék, az érintés, a figyelem és az egymásra hangolódás olyan értékeket ad, amelyek túlmutatnak a tantermen. Ezeket magunkkal vihetjük a mindennapokba, és talán egy kicsit másként tekintünk majd a világra, a környezetünkre vagy akár egymásra.

A drámapedagógia nemcsak módszer, hanem lehetőség arra, hogy a tanítás új dimenzióit fedezzük fel. Olyan eszköz, amely képes életre kelteni a tananyagot, mély érzelmi bevonódást teremteni és a diákok számára maradandó élményeket nyújtani. Kedves Kollégák! Merjetez játszani, kísérletezni és megélni a tanulás örömét együtt a diákjaitokkal! Hiszem, hogy mindannyiunkban ott rejlik az a kreatív erő, amely ehhez szükséges – csak meg kell engednünk magunknak, hogy szabadon áramoljon. Kezdjétek el, és teljesen biztos, hogy ti is rengeteg energiát és inspirációt kaptok majd. Ha egyszer belevágtok, látni fogjátok, hogyan alakul át a tanterem egy kreatív műhellyé, ahol nemcsak hallgatói, hanem aktív résztvevői is leszünk a tanulási folyamatnak. A módszer nem tökéletes óravázlatokat kíván, hanem nyitottságot és rugalmasságot, hogy közösen fedezhessük fel, hogy jó tanulni!

Nem utolsósorban a drámapedagógia nemcsak a diákokat, hanem minket, pedagógusokat is gazdagít. Egy-egy jól sikerült foglalkozás energiája továbbvisz a hétköznapi nehézségein, és új értelmet adhat a munkánknak. Bátran tegyétek meg a lépést! Próbáljátok ki, mert a tanítás élménnyé formálható, és ez az élmény az, amely mindenkinek ad valami maradandót, hiszen: „Ezzel a kezemmel adtam, ezzel a kezemmel kaptam, jót játszottam, de most vége!”

KOZMA JUDIT

IN MEMORIAM KRÉMER BALÁZS



Balázsnak ezt a képét sokan szeretjük. Nagyformátumú ember volt, mind fizikailag, mind szellemileg. Balázs a „szociálisok”: szociológusok, szociálpolitikusok és szociális munkások közösségének tagja, elméletalkotója és tanára volt. A Ferge-iskola talán legnagyobb képviselője. Életútjáról érdemes saját magát meghallgatni egy nemrég készült interjúban, mely a „Kikazok” podcastban jelent meg.¹

Nemcsak őt siratjuk, hanem vele a háború utáni – Magyarországon „a ratkóknak” nevezett – nagygenerációt, magunkat is. Ezzel a generációval együtt búcsúzik a világtól mindaz, ami a második világháború után felépült: a csak kisebb ciklikus válságokkal megzavart gazdasági fejlődés, a jólét növekedésével jellemzett hosszú korszak, ami megteremtette a jóléti állam materiális alapjait, a szegénység elleni küzdelmet, azt a hitet, hogy a társadalmaknak az emberi méltóság megteremtése és megőrzése

¹ KIKAZOK – egy beszélgető műsor a szociális szakmáról, közös ügyekről, a szociális látásmódról. „ez a szakma nagyon nem olvas, nem hajlandó gondolkodni, vitatkozni” – Dr. Krémer Balázs (1. rész) <https://www.youtube.com/watch?v=iHYKmWaSgQ&t=13s>

érdekében kell működniük, hogy az állam feladata a társadalmi problémák kezelése (orvoslása és az orvosolhatatlanok kontroll alatt tartása), hogy a nemzeti politika alapja az alkotmány, ami szerződés az állam és az állampolgárok között a felek jogairól és kötelességeiről, melyben az állampolgári jogok az állam felelősségeit határozzák meg. És búcsúznak a közép-kelet-európai társadalmak rendszerváltási reményei is. Búcsúzik tehát mindaz, ami Balázs minden megszólalásának, írásának, tevékenységének lényegét és alapját jelentette.

Krémer Balázs könyveit olvasva szembe kell néznünk azzal, hogy itt van a világvége: a kapitalista gazdaság működésének végkifejleteként előálló klímaválság az emberiség egészét fenyegeti, a fejlett Nyugat polgári demokráciái egymás után futnak bele a politikai válságba, Európában háború van, előretörnek és egyes országokban hatalomra is kerülnek a rég nem látott szélsőjobboldali ordas eszmék, a bizonytalanság félelmet szül, ennek talaján pedig mindent elural a propaganda, az ámtítás, az elterelés, a diktátorok megmentővé kikiáltása. E honban már a „szociális” kifejezés is anatóma. A szociálpolitika helyett dívik a „gondoskodáspolitiká”, ami azt jelenti, hogy semmilyen támogatásra nincs az állampolgárnak joga. Ha kap segítséget, az jótékony adomány, amit meg kell érdemelnie és köszönnie a források őrzőinek, a hatalmasoknak. A közmunka formájú munka is könyöradomány, amiért a tapasztalatok szerint a szó szoros értelmében koldulnak a szegények. A szociális munka kifejezés sem elfogadható a hatalmon lévőknek, mert a szociális munkások minden megnyilvánulása mögött a jó társadalomról szóló képzet van. Ez a társadalomkép persze szólhat arról, hogy a jó állampolgár engedelmes, nem lázad, kussol, de szólhat arról is, hogy aktívan keresse a kockázatok és hiányhelyzetek, azaz a szociális problémák megértését, és tegyen valamit ezek enyhítéséért, bekövetkeztük megelőzéséért.

A következő világkorszak fenyegetéseivel megküzdeni már nem a nagygeneráció dolga lesz. Balázs viszont utolsó, *A valakik társadalma*² című könyvével hagyott az utódoknak testamentumot, mellyel válaszolt arra a kétségbeesett kérdésre, hogy mit is kellene tenni itt a világvége fenyegetései közepette. Ezt az üzenetet összefoglalta a „Felelős Állampolgárok Köre” pódiumbeszélgetésében, melyet Bíró Lászlóval folytatott.³

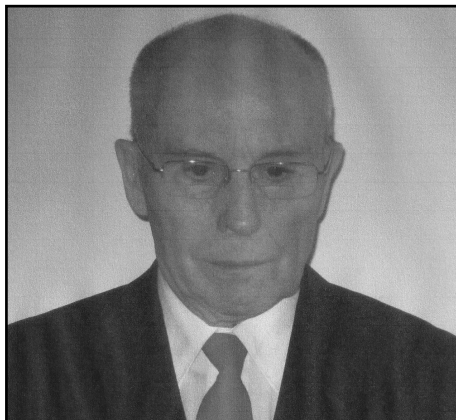
² KRÉMER BALÁZS: *A valakik társadalma. Az ember társadalmi jelentőségéről és annak hanyatlásáról.* Napvilág Kiadó, Budapest 2022.

³ Pódiumbeszélgetés Krémer Balázzsal. <https://www.youtube.com/watch?v=4UyB7Wtavcw&t=6s>

A recept talán nem segít, de mindenképpen lehetővé teszi méltóságunk megőrzését. A recept végtelenül egyszerű: gondolkodjunk és beszéljessünk, értsük meg, hogy miben vagyunk benne. Hiszen még az áradó információból is csak akkor lehet hír, ha beszélünk róla. Minden tudomány valamilyen módon leegyszerűsíti az embert, és a meghatározottságát, korlátait emeli ki. Pedig az embernek van szabadsága, nem kell birkának lennie, aki némán megy a vágóhídra. Minden ember lehet valaki, aki kérdezhet, kételkedhet, felfedezőútra indulhat, kísérletezhet, de mindenekelőtt építhet bizalmon alapuló kapcsolatokat másokkal. A kapcsolatok, az együttlét, a bizalom, a közös cselekvés a hatalom alapja. Mindenkinek lehet hatalma, lehet valaki. Krémer Balázs szerint a válság az uniformizáltságból következik. A konvenció szerinti cselekvés megfelelő akkor, ha minden rendben van. De ha baj van, akkor az embereknek valakivé kell válniuk. Nem szabad spórolni a közösségépítő vállveregetéssel, összekacsintással. Fel kell állni a képernyők előtt, és le kell menni a kocsmába, hogy egy sör mellett megvitassuk közös bajainkat, ahogy azt Balázs annyira szerette.

Ebből is látszik, hogy mit szerettünk annyian barátként, kollégaként, tanítványként Balázsban. Ma is hallom: „Hülye vagy, Jucikám!” Hogy azután elmondja az ellenvéleményét, legutóbb például Iványi Gábor ügyében. Amivel persze nem értettem egyet, de ez nem volt baj. Az ellentmondásos esetekben többféle álláspont megfér egymás mellett. A lényeg, hogy beszéljessünk, gondolkodjunk, együtt legyünk. Talán sikerül megváltanunk a világot. Ezt javaslom Balázssal az utódoknak.

EGY SZERZŐ EMLÉKE – KOVÁCS SÁNDOR



Kovács Sándor egyetemi tanár a különszám szerkesztésének kezdetén tanulmány írását vállalta a serdülőmozgalmak vezetőinek pedagógiai szerepvállalásáról. Az írás nem készült el. Szerzőnk 2024 novemberében 88 évesen elhunyt.

A komlói bányavidék nevelte. Itt kapott fiatalon tanári megbízatást, majd befolyása alá vonta az úttörőmozgalom, csapatvezető, majd a város úttörőelnöke lett. Innovatív iskolát igazgatott. A pécsi tanárképző főiskola, majd egyetem fogadta magához, haladt a felsőoktatás grádicsain, vezetett intézetet, volt dékánhelyettes.

Tisztelettel és alázattal szolgálta a kortárs Gáspár László életművét, írásaival vezetve őt be a nemzetközi kánonba. És ő volt az elsők között, aki hazánkban a francia népi, baloldali reformer Celestin Freinet munkásságát méltatta. Egy időben tagja volt az Úttörőszövetség Országos Tanácsának – annak reformokra törő esztendeiben.

Utolsó írásának tekinthető az a levél, melyet a *Szociálpedagógia* folyóirat ifjúságügyi különszámának előkészítése során írt, s melyben az ifjúsághoz kötődő munkásságát foglalta össze:

„Pályaválasztási indítékaim között elsősorban szaktudományi ösztönzések voltak (természettudományok, bölcsészet, következképp mindkét irányban képeztem is magamat), de egyáltalán nem volt véletlen, hogy mindezt a tanárképzési mezsgyén vettem birtokba. Kiváló általános és középiskolai tanáraink példái vezettek.

Szakemberi tevékenységem pedagógiai tartalma abszolút mértékben érvényesült.

65 évnyi tanári gyakorlatom csakis ezt példázza. (Tavalyelőtt még dolgoztam!) Tevékenységeim voltak: nevelés, tanítás iskoláimban; kompetens tanárok képzése főiskolán, egyetemeken; neveléstudományi kutatások hazai munkahelyemen, hazai iskolában (ezeken fölül franciaországi, belgiumi egyetemeken, kutatóintézetekben, kísérleti iskolákban); ifjúságmozgalmi szerepvállalások; közoktatási vezetők képzése.

Sikereim közül talán a tanárokat képező és kutatói aktivitásomat érdemes leginkább kiemelni.

Szerepköreimnek, hivatási eszköztáramnak igencsak változatos volt a története, ahogy 1958-tól napjainkig az oktatáspolitikát ezt és azt engedélyezett, ilyen-olyan ösztönzéseket adott, ahogy konfrontálásra készítetett, amiképpen a kutatónak kinyílt a nagyvilág.

Az ún. hátrányos helyzettel a múlt század 60-as, 70-es éveitől kezdve folyamatosan küszködik a magyar oktatásügy. Kutatási feladataim, kísérleti iskolai közreműködéseim során ez a nézőpont markánsan mindig is jelen volt.”

Fő művei

Innováció az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest 1988

Az iskolaműködés elemzése és fejlesztése. JPTE, Pécs 1994

(Társszerzővel): Pedagogues contemporaines. Paris 1996

BÚCSÚSZAVAK HELYETT

Lapzárta után a 2025. év első negyedében az emberséget s az emberiséget megjelenítő jeles, kiemelkedő személyiségek távoztak az élők sorából. Jelentőségüket az idő méri meg – nyilván szakmánk és a szakmánkat tükröző folyóirat is visszatér majd az életművek méltatására. Globális hatás, nemzetközi és hazai befolyás a szociális segítség világában. Búcsúszavak helyett felidézzük a szociális munkás (Hegyesi Gábor 1948–2025) néhány sorát, a nevelésfilozófus Mihály Ottó (1938–2025) gondolatait és Jorge Mario Bergoglio, azaz Ferenc pápa (1936–2025) gyermek barátainak írt levelét. Emlékezzünk rájuk!

„Üdvözlöm a leendő kollégákat, akik most vagy száz év múlva esetleg elolvassák ezt a beszélgetést, mert érdeklődnek a mostani, esetleg a száz évvel ezelőtti szakmai történések iránt. Nagy dolog lenne, ha a szociális munka az örökkévalóságnak is tudna érvényeset mondani! [...] Szerencsére olyan régen születtem, hogy ott lehettem, amikor egy szakma elkezdte magát kitalálni, mert az lényegében egybeesett a munkába állással. A szakma történetéből nyilván pontosan tudja a Tisztelt Olvasó, hogy az újabb kori szociális személyes szolgáltatások rendszerének, vagyis a szociális munka professzionális kialakításának a megindulása a nevelési tanácsadók megalapításával kezdődött 1968 körül – nem véletlenül! Itt utalnék arra a társadalomtörténeti összefüggésre, hogy Magyarország egy különös színfoltot jelentett Közép-Kelet-Európában, a nagy szovjet birodalom államszocialista rendszerében.

A [...] Rákosi-korszak fennen hirdette, hogy a szocializmusban nem lehetnek szociális problémák – ezért meg is szüntette a szociálpolitikával foglalkozó Népjóléti Minisztériumot és a civil szervezeteket, amelyek jelentős része szociális területen tevékenykedett –, mivel a társadalmi struktúrába épített rendszerek (pl. a teljes foglalkoztatás, a majd néhány év alatt teljessé váló társadalombiztosítás, az áruk és szolgáltatások árának nagyfokú állami támogatása, az alapszükségletek tervezett kielégítése) megakadályozták a szociális problémák kialakulását. Ez elméletileg egy szép konstrukció volt. Még azt is lehet mondani, hogy ez – a sztálinizmus bűneit kivéve – szerethető is lett volna, bár nem teljesült soha. [...]

Visszakanyarodnék '68-hoz, amikor megtörténik a második szociális reformlépés, a nevelési tanácsadók bevezetése. Ennek is politikai oka volt, ahogyan az alkoholgondozó központok megszervezésének. Nos, 1968-ban vált fontossá egy másik csoport, aminek ugyanilyen fontos problémái voltak, mint a munkásoknak, s ez az ifjúság volt. De milyen bajuk lehetett a fiataloknak abban az államban, ahol elvileg »nincsenek problémák«, mi lehetett a gondjuk? Emlékeznék-e Cseh Tamás dalára: »A hatvanas években tetőpontra hágott az ifjúsági probléma...«? Ez az egy mondat is mélyen bevilágít a dolgok lényegébe. [...] Akik hatvankettőben kezdtek, azok egy sztálinista gimnáziumot kezdtek el. Hatvanháromtól reformiskola volt. Pszichológiát és esztétikát is tanultunk, két olyan tárgyat, ami addig tiltott imperialista áltudománynak számított. A szociológiával és a kibernetikával együtt ezek megint a szabadság szimbólumai voltak. [...] A nevelési tanácsadó rendszer létrehozása [...] nem önmagában áll, hanem a korszak szelleméből következik. Amikor reformidőszak van, akkor a párton belüli reformerők szövetséget kötnek a párton kívüli reformmemberekkel, akik a rendszert alapvetően elfogadják, és javítani szeretnék. Baloldaliak, akik balról kritizáltak abból a szempontból, hogy a rendszer nem valósítja meg a céljait. Vagyis felrötták a rendszer vezetőinek, hogy a humanisztikus, emberi teljességet ígérő rendszer nem foglalkozik olyan problémákkal, mint hogy gyerekek elmenekülnek otthonról, hogy családi botrányok, verekedések vannak, a gyerekek boldogtalanok és néhányan öngyilkosok lesznek stb. – s ezekre a rendszernek nincs válasza.

Pedig ez elvárható lenne egy olyan rendszerben, ami céljai szerint humanizáló, nem kizsákmányoló, s már húsz éve van hatalmon, vagyis ezek a fiatalok már ebben a rendszerben születtek és nőttek fel. [...] Az 1973-ban elindult pszichopedagógia szak megalapítója, Murányi-Kovács Endréné [...], aki járt Párizs tizenharmadik kerületében, ahol a nevelési tanácsadót kitalálták. Ez egy iskolapszichológusi hálózat [...], melynek az a koncepciója, hogy a gyerekeket in situ az iskolában, tanulás közben kell támogatni, akár a tanárral van baja, akár a többi gyerekkel, mert ugratják például, akár azért, mert a fejlődésében olyan zökkenők vannak, amikkel nem tud megbirkózni. Például gyerekkorában traumatizálódott, mert háromévesen jelen volt, amikor a nagymamája meghalt stb. Itt szakmai eszközökkel kell segíteni a gyógyulást. A csúcsponton – már később, a nyolcvanas években – 156 nevelési tanácsadó volt Magyarországon. A reform tehát létrehozta az ifjúsággal foglalkozó szociális, pedagógiai intézményt. [...] 1972-től pedig megjelenik egy olyan munkakör, ami számunkra a

legfontosabb – ezt hívták családgondozónak. A nevelési tanácsadóban a legelején nem volt még családgondozás, de az ott dolgozó munkatársak: pszichológusok, orvosok nagyon gyorsan felismerték, hogy kétféle munkára van szükség. Az egyiket ők végzik akkor, amikor bejönnek a szülők, gyerekek a nevelési tanácsadó falai közé, leülnek egymással, s elkezdődik a szakmai munka. Ennek során fogalmazódik meg az igény egy más típusú munkára is. Jó lenne tudni ugyanis azt is, hogyan is élnek otthon, milyen a kapcsolatuk a szomszédokkal, milyenek a munkahelyi viszonyaik stb.? Hogyan fogjuk mindezt megtudni? Kellene valaki, aki mindezt összegyűjti. Így találunk rá a családgondozóra, aki elmegy a családhoz, a szomszédhoz, a munkahelyre, szakmai felhatalmazással és célokkal. Budapesten a harmadik családgondozó voltam, tehát elég korán bekerültem a hálózatba. Kiváló kollegáim voltak!”

HEGYESI GÁBOR (2018): Emlékek a szociális munka születésének társadalomtörténetéről. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat* 5/4.

*

JOGI ÉS PEDAGÓGIAI NORMÁK: A POSZTMODERN PEDAGÓGIA PARADOXONA

„A pedagógiában, pontosabban az iskola világában a jogi normák természetesen nem a gyermeki joggal jelentek meg. Az iskola mint szervezet, mint intézmény régóta jogszabályi keretek között működik, és a pedagógusokra, tanulókra vonatkozóan is hosszú ideje léteznek bizonyos jogszabályok. Ez utóbbiak azonban csak a pedagógusoknak, tanulóknak a szervezetben, az iskolában, a munkajogi és tanulói jogviszonyban való viselkedését, magatartását szabályozták, és nem érintették magát a *nevelés folyamatában* működő pedagógiai normarendszert. A gyermeki jogok formájában azonban az általános emberi-állampolgári jogok és ezek speciális gyermekekre szabott kodifikációja jelenik meg, amely jogok már magát a pedagógiai-szakmai hatás- és viszonyrendszert is érintik.

A két normarendszer ütközésének lényege: hogy a *jogi norma* – lényegét tekintve – a *negatív szabadság eszményére* épül, a *negatív szabadságot garantálja*. Mélyebb elemzés nélkül: »ami nem tiltott, az szabad«. Az etikai vagy úgymond tudományos

alapozású *pedagógiai normák* viszont a *pozitív szabadság értelmében fogalmazznak* »kelleket«, mivel a nevelés mint fejlesztő tevékenység *per definitionem* a szabadságot pozitív szabadságként, mint valamire való szabadságot, a »jóra« való felkészítés-felkészülés szabadságát kell hogy kezelje.

Az etikai alapozású, a »jó« és »rossz« értékduálra támaszkodó, ön maga legitímációját az abszolút etikai normákban kereső iskolai etikai szocializáció (a nevelés) számára a jogi norma »idegen test«. Ahogy egy másik, ugyancsak tudós kollégánk fogalmaz: »Az egyes diákok jogainak korlátozása ugyanis előfeltétel ahhoz, hogy az iskola betölthesse közösségi megbízatását. Nyugodtan állíthatjuk: minél szélesebbek és nagyobbak a diákok szabadságjogai az iskolában, annál kisebb szabadságfokú felnőttek lesznek belőlük. Az iskola mint kényszerintézmény ugyanis a »szabadságjogokat« annak érdekében csökkenti..., hogy a közösségi és erkölcsi tudásban és a piaci (szakmai) elvárásoknak és megrendeléseknek az egyén később eleget tudjon tenni.« [...] Eltekintve attól az abszurdításokhoz vezető tételtől, hogy a korlátozott szabadságfok növeli a jövőbeni szabadságpotenciált, az idézet egyfelől igen pontosan rögzíti a pedagógiai és jogi normák paradoxonát, másfelől azt a megoldási reflexet, amelyet a pedagógiai normák diktálnak. Azaz: a jog alárendelését a pedagógiai és/vagy etikai normáknak. »A rossz iskolának egyébként lehet kiváló házirendje, s a jónak akár hiányozhat a diákönkormányzata is, mivel az iskola 'lelkét' a (jó) tanárok lelke és szelleme okozza« – indokolja a szerző a paradoxonnak a »cél (az etikai alapú pedagógiai norma) szentesíti az eszközt« típusú megoldását. Ebben a klasszikus pedagógiai konstrukcióban tehát nincs helye az alanyáltalános és általánosan kötelező jellegű jogi normáknak. Az értéktartalomra irányuló pedagógiai normák mentén a »jog« (lásd a büntetés és jutalmazás pedagógiai logikáját is!) elsősorban a célnak való megfelelés függvényében adható jutalom. A »jog« nem adott, hanem adható. A jog alárendelése az etikai alapú pedagógiai normáknak azonban nemcsak pragmatikusan értelmezett jogi szempontból (ti. mert törvényt sért), hanem az erkölcs pluralizálódása miatt elméletileg és gyakorlatilag is diszfunkcionális. Nem mondhatjuk, hogy gyakorlatilag lehetetlen – az iskolai erkölcsi szocializáció mindennapjai sokkal inkább erről az alárendelésről tanúskodnak –, de a pluralista, a csoporterkölcsök erőterében létező, működő társadalomban szakmailag is egyre kontraindikáltabbá válik. Az erkölcs pluralizálódása ugyanis a pozitív szabadságra vonatkozó ítéleteket, az elérni kívánt jövőt is pluralizálja, azaz a pozitív szabadságra irányuló pedagógiai normák egyetemességét is

felmorzsolja. Azzal, hogy az erkölcs társadalmi integrációs funkcióját egyre inkább a jog veszi át a csoporterkölcsökön belül érvényes erkölcsi normák helyett, a jog nemcsak a pozitív szabadságra irányuló pedagógiai normákat, hanem az azokat orientáló csoporterkölcsöket is saját keretei közé szorítja, sőt erősségük vonatkozásában maga alá is rendeli. A nevelésnek tehát az elméletben értelmeznie, a gyakorlatban kezelnie kell az etikai (pedagógiai) normák és a jogi normák ellentmondását. A nevelés legitimitációja nem történhet a jog ellenére. A »jó« nevelés nem lehet »jogosulatlan« nevelés. Az iskolai erkölcsi szocializációban ható pedagógiai normáknak (és módszereknek!) is (egyébként szakmailag diszfunkcionálissá válnak) csak a jog (a gyermeki jogok) által (is) védett negatív szabadságok sérelme nélkül lehet a pozitív szabadságokra (erényekre) irányuló szocializáció »kelljeit« megfogalmazni és »követelni«. Kicsit sarkítva: a plurális társadalmakban az iskolai erkölcsi szocializáció elsősorban »jogszocializáció« [...] Úgy tűnik tehát, hogy a posztmodern helyzetben a megoldást – és meggyőződéseim szerint a »köz« iskolája számára ez az etikai autoritás határa is – egy értékartikulációs folyamat kínálja. Ennek az a lényege, hogy egyrészt lejátszódnak a megfogalmazási-tisztázási lépések, másrészt miközben a pedagógus alapvetően neutrális szerepe nem szűnik meg (tehát az egyes álláspontokat – a törvénybe ütköző magatartási modellek kivételével – nem minősítheti, az etikai dual, a »jó« és »rossz« között kifeszített skálán, semmilyen módon nem szankcionálhatja, és nem használhatja még az érzelmi represszió eszközeit sem), jelentősen segítheti az erkölcsi probléma felismerését, értelmezését és az erkölcsi ítélőképesség fejlesztését azzal, hogy elemezhetővé, vitathatóvá, értelmileg reflektálhatóvá, ellenőrizhetővé teszi a különböző erkölcsi követelményeket és erényeket. A »value-articulation« lehet az alapja a pedagógus értékszocializációt segítő tevékenységének és saját iskolai etikai és szakmai-etikai magatartásának is.”

MIHÁLY OTTÓ (2001): Pedagógiai, etikai, tudományos és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban. *Új Pedagógiai Szemle* 51/1. 4–16.

*

„Kedves Ferenc pápa! Te már nem vagy fiatal, és sok dolgot csináltál már. Mit szeretnél megtenni az életedben, hogy szebb és őszintébb legyen a világ? Üdvözlök Hannes és Lidewij, 9 éves ikrek, Hollandiából

Kedves Hannes és Lidewij!

Sok dolgot szeretnék még tenni. Mindig mosolyogni szeretnék, mindenekelőtt Istenre, hogy hálát adjak mindazért a jóért, amit az embereknek ad. Szeretném megköszönni Istennek a türelmét. Belegondoltál már, hogy Isten mennyire türelmes? Nagyon türelmes. Isten vár ránk, bízik bennünk. Szeretnék segíteni a szenvedőknek, szeretnék megbizonyosodni afelől, hogy nem történik több igazságtalanság, vagy legalábbis nem annyira sok. Szeretnék segíteni a gyerekeknek, hogy megismerjék Jézust. Szeretném azt is, ha nem lenne többé rabszolgaság a világon. Még sok rabszolga van a földön. Sok. Szeretném mindezt megtenni, de öreg vagyok, és már nagyon kevés maradt életem fonálának gombolyagján... Isten eldönti majd. Franciscus”

ANTONIO SPARADO (szerk., 2016): *Kedves Ferenc pápa! Írták Ferenc pápa és a világ különböző részein élő gyerekek*. Jezsuita Kiadó, Budapest.

KOBL ADRIENN

KUTATÁS A COVIDRÓL ÉS A GENERÁCIÓKRÓL

(BÖCSKEI BALÁZS – FEKETE MARIANN – NAGY ÁDÁM – SZABÓ ANDREA: *A maszkon túl. Generációs koronavírus- és válságmegélések vizsgálata több kutatási módszer együttes alkalmazásával*. Gondolat Kiadói, Budapest 2024. 224 oldal. ISBN 9789635564880)

A maszkon túl című kötet olyan kivételes vállalkozás, amely a Covid-19 világjárvány hatásait egy generáció szemszögéből kívánja feltárni. A szerzők, Böcskei Balázs, Fekete Mariann, Nagy Ádám és Szabó Andrea az ifjúságkutatás eszköztárát és tapasztalatát használva keresik a választ arra, hogy vajon a világjárvány képes-e egy új „Covid-generáció” kialakítására, illetve, hogy ezek az évek milyen mély nyomokat hagytak a fiatalok mentális egészségén, társadalmi kapcsolataikon és önképükön.

A kutatás középpontjában a generációs identitás kérdése áll: a kutatók a mannheimi „közös sors közössége” fogalmát hívják segítségül annak megértésére, hogy a járvány közös élménye vajon kialakít-e egy új generációs narratívát. A generáció szót sokan felelőtlenül és megalapozott tudományos háttér nélkül használják. Ezzel szemben a jelen kötet szerzői tudományosan alátámasztva, átfogó megközelítéssel gondolkodnak és dolgoznak ezzel a fogalommal. Ahogyan a kötet végig hangsúlyozza, a globális események hatásai csak az idő múlásával nyerhetnek teljes jelentőséget. Az azonnali megfigyelések nyomán kialakult narratívák idővel megszépülhetnek vagy épp átalakulhatnak, így a Covid-19 hosszú távú hatásait még nem lehet teljes bizonyossággal értékelni (csupán „éppen akkor, éppen ott” mintázatokot feltérképezni). A szerzők szerint ez a kutatásuk egyik limitációja.

A tanulmány külön figyelmet fordít a fiatalok sajátos helyzetére, ami kiemelkedő szemléletváltás: életükben a vizuális kultúra és a digitális kommunikáció előtérbe kerülése alapvetően formálta tapasztalataikat. A kutatók szerint a fiatalok¹ idejének és tevékenységeinek szétválása – például a munka, pihenés és szórakozás közötti hagyományos határok elmosódása – olyan új kihívásokat hozott létre, amelyek a társa-

¹A kötet fiatalok alatt a 15–29 éveseket érti.

dalomtudományi kutatás számára is megkövetelik az eszközök megújítását. A vizuális kommunikáció, például a mémek használata, nemcsak az egyéni önkifejezés, hanem a közösségi identitásépítés fontos eszközévé vált.

A szerzők rámutatnak arra, hogy a fiatalok vizsgálata számos módszertani dilemmát vet fel. Az online és offline viselkedés közötti különbségek, a digitális tér dinamikus változásai, valamint az életük gyorsan átalakuló feltételei mind megnehezítik a hagyományos módszerek alkalmazását. E kihívások ellenére a tanulmány célja, hogy mélyebb betekintést nyújtson a fiatalok tapasztalataiba, és hozzájáruljon a jövő generációinak jobb megértéséhez.

A szerzők módszertani sokszínűsége a vizsgálat egyik legnagyobb erőssége, amely különösen jól tükröződik a „citizen science” (közösségi tudomány) megközelítés alkalmazásában. A diákok aktív bevonása nemcsak résztvevőkké, hanem „a tudomány művelőivé” is tette őket, hozzájárulva az adatok hitelességének növeléséhez és a kutatás szorosabb kapcsolatának kialakításához a vizsgált generáció narratíváival. E módszertani nyitottság részeként a szerzők egy ponton szándékosan „átpasszolják a labdát” a fiataloknak, lehetőséget adva számukra az önkarakterizálásra. A résztvevőknek arra kellett reflektálniuk, hogy vajon a társadalmi és környezeti hatások következtében külön generációt képeznek-e, vagy más kategorizáló tényezőket éreznek közelebb magukhoz. A folyamat eredményei szerint a 16–29 éves korosztály többsége elfogadja a generációk közötti felosztást, bár az idő előrehaladtával ez az elfogadás fokozatosan csökken. Generációformáló eseményként kiemelték a digitalizáció térnyerését, a személyes kapcsolatok átalakulását, valamint a koronavírus-járványt, kisebb mértékben pedig az orosz–ukrán háború hatását. A könyv rámutat arra is, hogy bár a klasszikus X, Y, Z generációk továbbra is népszerű kategóriák a fiatalok körében, megjelennek olyan új jelentéstartalommal bíró „címkek” is, mint a Covid-generáció vagy a TikTok-generáció, amelyek pontosabban ragadják meg az aktuális tapasztalatokat.

A tanulmány külön kiemeli, hogy a *big data* alapon nyugvó *social listening* módszer² alkalmazásával több mint 2 millió szövegtörzset elemzése történt meg, amely a fiatalok által leggyakrabban használt platformokra és folyamatokra (komment, tagelés, reakciók)

² A *big data* alapú *social listening* egy olyan adatgyűjtési módszer, mely során a kutatók hatalmas mennyiségű, különböző online forrásból származó adatot, például közösségimédia-posztokat, blogbejegyzéseket, kommenteket, fórumhozzászólásokat gyűjtene és elemeznek.

fókuszált. Ez a módszer lehetővé tette, hogy a szakemberek az online kommunikáció mélységeit is feltérképezzék. A módszertani eszköztár további elemei közé tartoznak a mélyinterjúk, az online fókuszcsoporthoz tartozó interjúk – NET-fókuszok –, amelyeket a kutatók a Zurvey.io tartalomelemző szoftver segítségével hangulatanalízisre (szentimentanalízis) alkalmaztak. Ezek révén a fiatalok személyes tapasztalatai és közösségi narratívái is megjelenhettek. Ahogy a kötetben áll, a szerzők nem lázadni szeretnének a hagyományos módszertannal szemben, hanem azt csak akkor és ott alkalmazzák, ahol az a legmegalapozottabb következtetések levonására alkalmas.

Ezért készítették egy 1000 fős online kérdőíves vizsgálatot 2023 májusában. Ennek célja, hogy felfedje, milyen szokások maradtak fenn, és mi változott a pandémia időszakában. A Covid-19 érintettségét vizsgáló kérdések elemzésekor a szerzők nem mutattak ki jelentős eltéréseket a korcsoportok között, azonban markánsan megjelenik a „települési lejtő” jelensége, valamint az iskolázottság alapján kialakult különbségek.

Az érintettségen kívül a kutatás – módszertantól függetlenül – kiemel dimenziókat, amikben összehasonlítást végez. Az egyik kiemelt terület a munka világa volt, ahol a járvány következtében jelentősen átalakultak a munkavégzés és az iskolába járás feltételei, különös tekintettel az online oktatásra és a home office térnyerésére. Emellett a szabadidős tevékenységek terén is jelentős változások történtek, amelyek során a digitális térben zajló szórakozási formák kerültek előtérbe. A mentális egészség szintén fontos fókuszpontként jelent meg, mivel a fiatalok körében az elmagányosodás, szorongás és egyéb mentális problémák növekedése volt tapasztalható. Végül, de nem utolsósorban, az emberi kapcsolatok átalakulása (kortársakhoz fűződő viszony, családi kapcsolatok) kérdése került előtérbe, amely a közösségi élmények csökkenésével párhuzamosan új kihívásokat hozott a szociális kapcsolatok terén. Ezek a fő témák számos altémát is érintettek, például a médiahasználati szokások változásait, valamint a Covid-specifikus jelenségeket, mint a maszkviselés vagy az oltási hajlandóság társadalmi percepciója. A vizsgálat nagyon izgalmas „melléktermékeként” kirajzolódik a fiatalok problématerképe is, amely a társadalmi elszigeteltségtől kezdve a jövővel kapcsolatos bizonytalanságokon át a digitális tér hatásáig számos területet lefedett.

A kötet fókuszcsoporthoz tartozó interjúi feltárják a különböző generációkhoz tartozó fiatalok – a 15–20 és a 21–30 éves korcsoport – önmagukról és egymásról alkotott véleményeit. E megállapításokban önreflexív gondolatok keverednek a más generációkról alkotott ítéletekkel. Kiderül, hogy a vizsgált korosztály is két külön generációhoz so-

rolja magát, melyek között a választóvonalat a 24-25 éves életkor jelenti. Érdekes megfigyelés, hogy a generációkat lineáris vonalon képzelik el a megkérdezettek, ahol az idő előrehaladtával a fiatalabb nemzedékek helyzetét egyre kedvezőtlenebbnek látják. Miközben nagyobb szabadságot és lazább szabályokat említenek, paradox módon úgy vélik, hogy nehezebbé vált a személyes kapcsolatok kialakítása, valamint a mentális egészség fenntartása. Úgy érzik, kevésbé képesek kontrollálni életük alakulását, mint az idősebb generációk. Ez a megállapítás érzékletes képet ad arról, hogy a fiatalabb generációk önértékelése és helyzetértékelése hogyan formálódik egy folyamatosan változó világban.

A generációk közötti különbségek leginkább technológiai és kulturális jellegűek. A fiatalok a szlenget, az öltözködést és a közösségi médiahasználatot azonosították elválasztó tényezőként. Ez azt mutatja, hogy a globális problémák hosszú távú hatásai csak idővel válnak láthatóvá, és a jelenlegi narratívák még átalakulhatnak.

A kutatók szerint ennek a folyamatnak a megértése kulcsfontosságú a fiatalok generációs önképének értelmezésében. A *maszkon túl* című kötet nemcsak a fiatalok válságmegéléseinek átfogó bemutatását nyújtja, hanem új módszertani irányokat is kijelöl a társadalomtudományi kutatások számára. A szerzők által alkalmazott interdiszciplináris megközelítés, a *social listening* innovatív alkalmazása és a kvalitatív-kvantitatív módszerek egymásra építése lehetővé tették, hogy a kutatás túllépjen a hagyományos ifjúságkutatás keretein. Különösen figyelemre méltó a kutatás azon törekvése, hogy a fiatalokat aktív közreműködőként vonja be a tudományos folyamatokba, amely nemcsak hitelesebb eredményekhez vezetett, hanem a vizsgált közösség szemszögéből is relevánsabbá tette a vizsgálatot. A szerzők ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy a Covid-generációs identitás kérdése még idő előtt van: a járvány hatásainak hosszú távú következményei csak az idő múlásával válnak teljes mértékben érthetővé.

ÖSSZEFOGLALÓK

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

A TÁRSADALOM PEDAGOGIZÁLÓDÁSA, AVAGY ÚJ PROFESSZIÓK A NEVELÉSÜGYBEN?

A szerző a 20. század végén kezdődő s napjainkra kibontakozó jelenségeként írja le, hogy egyre több értelmiségi szakmának növekszik meg a segítő és fejlesztő (pedagógiai) tartalma. 150, különböző szakemberrel készített interjút – s mindezek alapján igazolja állítását. Megállapítja, hogy a „társadalom pedagogizálódása” jelenségvilágban fokozódik a szociálpedagógiai komponens.

Kulcsszavak: szociálpedagógia, tanár, civil, a „társadalom pedagogizálása

RÉVÉSZ GYÖRGY

VEZETŐI SZEREPEK – TÖRTÉNELMI ESETTANULMÁNY A GYEREKMOZGALOMRÓL

A szerző évtizedeken át tanított általános iskolában s volt ugyanakkor ifjúsági vezető a magyar úttörők mozgalmában. Visszaemlékezései és a 20. századi mozgalmatörténetre kiterjedő történeti kutatásai alapján azt a helyzetet vizsgálja, hogy a két szerep (a tanáré és az ifjúsági vezetőé) milyen hasonlóságokat és milyen különbségeket mutat.

Kulcsszavak: ifjúsági vezető, úttörő mozgalom, történelem

TÓBIÁS LÁSZLÓ

HELY – SZEMÉLYISÉGEK – MEGÉLÉSEK / NARRATÍVÁK

A szerző egy kulturális hagyományban és az ifjúsági munkában gazdag alföldi megyeszékhely ifjúságügyi intézményrendszerét mutatja be a maga dinamikus változásaiban. Forrásai közt a „történetben” meghatározó személyekkel készült strukturált interjúk a meghatározóak.

Kulcsszavak: Kecskemét, ifjúsági munka, hagyományok

ABSTRACTS IN ENGLISH

LÁSZLÓ TRENCSENYI

THE PEDAGOGIZATION OF SOCIETY OR NEW PROFESSIONS IN EDUCATION?

The author describes the phenomenon unfolding at the end of the 20th century as one in which the helping and developmental (pedagogical) content of an increasing number of intellectual professions is growing. He substantiates his claim with 150 interviews conducted with various professionals. He concludes that the social pedagogical component is intensifying in the phenomenon of the "pedagogization of society".

Keywords: social pedagogy, teacher, civil, the pedagogization of society

GYÖRGY RÉVÉSZ

LEADERSHIP ROLES – A HISTORICAL CASE STUDY FROM THE CHILDREN'S MOVEMENT

The author taught in elementary school for decades and was also a youth leader in the Hungarian Pioneer Movement. Based on his memories and historical research covering the history of the youth/child movements in the 20th century, he examines the similarities and differences between the two roles (teacher and youth leader).

Keywords: youth leader, pioneer movement, history

LÁSZLÓ TÓBIÁS

PLACE – PERSONALITIES – EXPERIENCES/NARRATIVES

The author presents the youth welfare system of a county seat in the Great Plain region, rich in cultural traditions and youth work, in its dynamic changes. Among his sources, structured interviews with key figures in the "story" are decisive.

Keywords: Kecskemét, youth work, traditions

SZERZŐINK

BÁRÁNY MÁRTA: iskolaigazgató, Szentistvántelep (Budakalász).

HENKRICH MIHÁLY: középiskolai tanár, Lauder Javne Közösségi Iskola (Budapest).

KOZMA JUDIT: egyetemi docens, Miskolci Egyetem, Szociológiai Intézet. **A témával kapcsolatos publikációi:** K. J. (é. n., társszerzőkkel és tanulmányok): *A szociális munka elmélete és gyakorlata* 4. kötet. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. – K. J. (2006, szerk.): *A szociális munkások személyes és szakmai fejlődése*. In: *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Szerk. Kozma Judit. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest. – K. J. (2014): *Lát-lelet a megváltásról*. Wesley János Kiadó, Budapest.

KÖBL ADRIENN: médiaszakember (Szeged). **Jelentősebb publikációja:** K. A. (2024): A tudományba vetett bizalom alakulása: értékek és dimenziók. *Kultúra és Közösség* 15/3. 187–202.

MAJORSZKI ANDRÁS: középiskolai tanár, cserkésztsízt, kulturális antropológus (Miskolc). **Publikációi:** M. A. (2014): Amikor a „kis munka” 33 hónapot jelentett – ondi kényszermunkások a Szovjetunióban. *Múlt-Kor. Történelmi magazin*, szeptember 26. – M. A. (2014): „Málenkij robot.” Ondiak kényszermunkán a Szovjetunióban (1945–1947). *Történelem és Muzeológia* 2. 91–94.

PAP GÁBOR: középiskolai tanár, drámapedagógus, Vörösmarty Gimnázium (Budapest). **A témájával kapcsolatos publikációja:** P. G. (2022): *A dramatikus zene felfedezése*. Selinunte Kiadó, Budapest.

PATONAY ANITA PhD: színész-drámatanár, Perspektíva Drámaúhely (Budapest). **Az interjú témájához kapcsolódó publikációja:** P. A. (2021): „A szabadság laboratóriuma.” *A Pincésínház mint a diákszínház egy lehetséges útja*. *Theatron* 15/1. 102–114. – P. A. (2023): Dévényi Róbert, a közösségteremtő rendező, a munkásszínház meghatározó személyisége. In: *A gyermekkultúra hőszai*. Szerk. Eck Júlia – Trencsényi László. Bibliotheca Comeniana XXIII. Sárospatak. 67–76. – P. A. (2023): Rudolf Ottóné, Galamb Éva életútja. *I. m.* 147–156.

RÉVÉSZ GYÖRGY: ny. általános iskolai tanár, a gombai Dózsa György úttörőcsapat vezetője tagja volt. **A témában megjelent publikációi:** R. Gy. (2009, szerk. és tanulmányok): *Magyar gyermek- és serdülőkori szervezetek a rendszerváltás idején*. Mozgalompedagógiai füzetek

1. Magyar Pedagógiai Társaság – Múltunk Öröksége Alapítvány, Budapest. – R. Gy. (2013, szerk.): *A hagyományok szerepe a gyermekszervezetek tevékenységében*. Mozgalompedagógiai füzetek 6. Magyar Pedagógiai Társaság – Múltunk Öröksége Alapítvány, Budapest. – R. Gy. (2015, szerk. és tanulmányok): *Vándortáborozás*. Mozgalompedagógiai füzetek 9. Magyar Pedagógiai Társaság – Múltunk Öröksége Alapítvány, Budapest. – R. Gy. (2016, szerk. és tanulmányok): *Előre!?* Mozgalompedagógiai füzetek 11. Magyar Pedagógiai Társaság – Múltunk Öröksége Alapítvány, Budapest. – R. Gy. (2025, szerk. és tanulmányok): *Víziúttörők*. Mozgalompedagógiai füzetek 16. Magyar Pedagógiai Társaság – Múltunk Öröksége Alapítvány, Budapest.

TAKÁCH GÁSPÁR: mérnök, cserkészvezető (Budakalász).

TAKÁCS VERA: Balázs Béla-díjas szerkesztő-rendező, a Gyermektelevízió egykori munkatársa (Budapest). **Az interjúval kapcsolatos publikációi:** T. V. társszerkesztővel (1982, szerk.): *Tízen túliak könyve. Rádióhallgató és tévénéző gyerekeknek*. RTV-Minerva, Budapest. – T. V. (2019): Volt egyszer egy gyerektelevízió. *Új Pedagógiai Szemle* 68/11–12. 5–22.

TÓBIÁS LÁSZLÓ PhD: egyetemi docens, Veszprémi Érseki Főiskola, Szociális Tanulmányok Tanszék (Veszprém); szociálpedagógus, tagja az MTA Szociálpedagógiai, illetve Szociális Munkás Albizottságainak. **A témában megjelent főbb publikációi:** T. L. (2013, szerk. és tanulmányok): *Kicsi Minden Gyerek*. Gyerekparadicsom Alapítvány, Budapest. – T. L. (2018): A tábor, mint szocializációs hely: a táborhely szerepe a táboroztatók céljainak megvalósításában. In: *A komfortzónán is túl...: A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Szerk. Nagy Ádám. Neumann János Egyetem, Ifjúságsszakmai Társaság Alapítvány, Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Kecskemét. 133–149. – T. L. (2019): Mint bűvópatak. Az ifjúsági munka relevanciája a szociális professzióban. In: *Egyszer volt, hol nem volt: Az ifjúságsegítő képzés Magyarországon*. Szerk. Nagy Ádám. Neumann János Egyetem, Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Kecskemét.

TRENCSENÝI LÁSZLÓ: az ELTE címzetes egyetemi tanára, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága Szociálpedagógiai Albizottságának elnöke. **A témában megjelent főbb publikációi:** T. L. (1988): *Pedagógus szerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest. – T. L. (2014): *Impakt faktor*. Neveléstudományi tanulmányok. Fapadoskönyv.hu Kft., Budapest. – T. L. (2015): *Az iskola belső világa*. Fapadoskönyv.hu Kft., Budapest. – T. L. (2020): *Irodalmi, történelmi játékok*. Új Helikon Bt., Budapest. – T. L. (2021): *Szoc.Reál. Válogatott írások*. Új Helikon Bt., Budapest.

VARGA JÁNOS: az Újpesti Hajóklub vezetője (Budapest).

VIZI VALÉRIA: tanár, polgármester (Péteri).