

Trencsényi László^{1, 1} – Nagy Ádám²

* Eötvös Loránd Tudományegyetem

** Pallasz Athéné Egyetem, Selye János Egyetem

Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létejogosultsága

A premodern világból kilépő iskolát érő kritikákban a modernizációs elvárások és sajátos posztmodern kihívások torlódtak egybe már a XX. század korai éveiben is (hogy aztán a XX. század történelmi fordulatai ezt a torlódást még drámaibbá fogalmazzák).

A „Pusztuljatok bilincses iskolák” Ady-féle formulája a tanúja a XX. század elején modernizációs kihívásokkal küzdő Magyarországon iskolaügyének. Az értelmezések és a fejlesztési követelések jellegzetesen három irányban haladtak.

Vannak irányzatok, amelyek az iskola átfogó reformjával, forradalmával válaszolnak, „új” iskolakép, Európa-szerte megannyi „új iskola” kerül a középpontba.² Az új iskolakép megalkotói funkcióváltással válaszoltak a kihívásra: többnyire a „bővülő” funkciók különböző változatokban megjelenő új rendszere (Freinet, 1972; Kerschensteiner, 1912; Gáspár, 1977; Loránd és Mihály, 1985) lett a jellegzetes, bár ugyancsak sajátos „megújulási” válasz volt az iskolafunkció szűkülése is (Mihály, 1980).

Vannak irányzatok, amelyek az iskolát ontológiailag tartották, tartják idejétmúltnak (vagy éppen eleve értelmetlennek), ez az irányzat jut el Illichessel szólván az „iskolátlanított társadalom” víziójáig (Illich, 1971; Holt, 1971).

A praxis – és a követő elmélet – természetesen megteremtette a két törekvés szintézisét is, mondhatni a hegeli formulával: „megőrizve szüntette meg” az iskolát; úgy átalakítva, hogy már alig ismerni rá az ősförmára (ecole de la Rue, city as school (Ferran, 1977) l. Bárdossy, Kovácsné és Tratnyek, 1993). Más vonatkozásban, de határozottan más iskolaképet rajzol – nem kisért az iskolán kívüli világgal való szerves kapcsolatrendszerével – a heterogén életkorú „tanulókat” foglalkoztató, több árnyalatban kibontakozó felnőttoktatás is.

Írásunk középpontjában a háromféle válasz – teóriában és praxisban is megmutatózó – összefüggéseinek az elemzése áll. Dolgozatunkban felvetjük, hogy a hagyományos nevelésfilozófiai, neveléstörténeti, iskolakutatási szemléletmódok mellé új diskurzusokra van szükség a jelenségvilág árnyalt feltárására, s új megközelítésre az iskola jellegéből adódó problémák kezelésére.

A kutatási probléma felvetése történeti kontextusban

Jellegzetes, hogy a reformokat, új iskolát képzelő, építő irányzatok a XX. századfordulótól kezdve megannyi új funkcióval ruházták, ruházták volna fel, kiterjesztették az iskolafunkciót a hagyományos „iskolásított tudás elsajátításán” – akár modernizált tudástranszferén – túl. Másképp fogalmazva ezen elképzelések visszavezették, avagy visszavezették volna – többé kevésbé „pedagógiaileg megszelídítve” – mindazokat a társadalmilag releváns tevékenységeket az iskolának elnevezett közösségi térbe, amelyek közül azok annak idején kiemelkedtek (Gáspár, 1977): A kiterjesztésnek, terjeszkedésnek jellegzetes irányjai – egyszerre történeti, egyszerre szinkron leírásban – a munkaiskolák; a school-city system-moddre épülő iskolaközösségek, iskolaállamok és ezek szimulációi (Trencsényi, 1994b); a tágabb értelemben vett művelődési, közművelődési funkciókat az iskola falai közé integráló modellek (community school, ÁMK); olykor ezek kombinációi (Trencsényi, 2012). Nem véletlen tehát, hogy „új” iskolaképről beszélnek a változások, reformok, forradalmak, hívei.³

Ezzel párhuzamosan a másik szándék az iskolai tér humanizálása vagy humanizáló ellenpontozása. Ez a gondolkodás mindig is megkérdőjelezte a tekintélyalapú nevelés létjogosultságát, de legalábbis primátusát. Helyette a gyerek érdekeit vette alapul, amely egyaránt jelenti az autonóm kiteljesedést és a társadalmi beilleszkedés szempontjait (Nohl, 2000). Ez egyúttal iskolakritika is volt, legalábbis kétségbe vonta az iskolaintézmény hegemoniáját a modern társadalommal adekvát szocializációban. Ezen, szociálpedagógiainak nevezett gondolkodásmód szerint a család és iskola hatalmi megkonstruált-sága nem ad, nem adhat választ tucatnyi fiatalokat érintő, érdeklő kérdésre. A *szabadidős közeg* (Nagy, 2013) és ennek az alrendszerében érvényesülő ifjúsági, közte kamasz életmód, többek között éppen attól lesz más, mint az iskola, hogy a szerepek a spontán, vagy éppen manipulált, de spontaneitást mutató – a nevelésről is evolúciós szemmel gondolkodó Csányi Vilmos megfogalmazásában a „zsarnoki” –, a hatalomtól szabadulás lehetőségét megélő, formálódó közösség függvényében alakulnak ki (Csányi, 2011).

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy a szabadidős tér történelmileg – már a premodern korban, az iskolázás előtti korszakban – is adott volt. E korok emlékét idéző gyerek- és kamaszvilág „szabadságfoka” korántsem volt ugyanaz, mint a modernitásban vagy manapság a posztmodernben. A hagyományok, szokások, ünnepek és hétköznapiak rendje, a rituálék és liturgiák erősen determinálták – keményen funkcionálissá tették – azt a kevés időt is, ami a szabadságra, jelesül a szabad döntésekre, illetve a játékra jutott. Az iskola egyre inkább hálójába fonta az egész fejlődő, fejlesztésre szánt individuumot – néhány korábban emlegetett kivételtől eltekintve –, kizárta, lényegében delegitimálta a csoporttényezőket, valóságos (nem álságosan deklarált) közösségi aspektusokat. E törekvésekből következően kapott új jelentést – így elsősorban az autonómiatörekvések szimbolikus világának jelentését – az „iskolán túli” szabadidős tér.⁴

Az iskolán kívüli megközelítések nem feloldják vagy túlhaladják, de ellenpontozzák az iskolát, a felhatalmazott (választott) hatalommentes helyzetek terepén nyújtva a sokféle szocializációs minta előnyeit.⁵ Kulcsszavaik az egyén- és fejlesztésközpontúság, az erőforrás- és nem problémacentrikus megközelítés, továbbá a szabadidős-szocializációs tér egyenrangú elismerése, illetve az ebből következő szolgáltatásalapúság (Nagy, Bodor, Domokos és Schád, 2014). Pedagógiai jellemzőjük, hogy ügyfélközpontúak és nyitottak (nyílt végűek), azaz nincs előzetesen elrendelt tartalom, módszer vagy forma a hasonló elképzelésekben, azt a benne részt vevők alkotják. A pedagógiaileg felhatalmazott személy nem gyakorol közvetlen és kizárólagosan követendő befolyást a folyamatokra, így nem tölti be a hagyományos tanárszerepet. Az ilyen pedagógiai tevékenység jól körülhatárolható, ám „befejezetlen” meghatározású, mert egy állandóan változó, fejlődő gyakorlatot jelez. Ellentétben az iskolai pedagógiával, ezen tevékenységeknek nincs napirend-

szertű célkitűzése, a nemformális tanulás módszertana épp ennek kiiktatásával teremti meg a nyitottságot (amely nemcsak térben, de a jövőtervezést tekintve is értelmezett).

A szociálpedagógiai megközelítés újításai az alábbiakban összegezhetők:

- Aktivizáló, gyermekközpontú hozzáállás jellemzi.
- Progresszív pedagógiai elképzeléseket tűz ki maga elé: *kompenzatórikus, szabadság- és együttműködéselvű*, a gyermeki jogok és a „neki való nevelés” értékrendszerre érvényesül (Fóti, 2009).
- A kortárs interakciók pedagógiailag kívánatos minőségének biztosítását vállalja: többek között ilyen a társas-, közösségi helyzetek megteremtése, a tanulói részvétel, az önkormányzatiság, a kortárs mediátorok jelenléte.
- Szociális kontaktust igényel: a személyesség egyszerre érvényesül a bánásmódban, a gyerekek iránti fokozott figyelemben és megjelenik az elfogadásban, inklúzióban, toleranciában.
- Új együttműködést alakít ki a szülői házzal, a lokális és szakmai környezettel, a gyermekjóléti rendszerekkel, szakemberekkel, intézményekkel (Mihály, 1999; Bodonyi, 2014; Makai, 2007, 2013).⁶

Ezen elvek iskolai érvényesítésekor megbomlik a tantárgy – tanóra – tanév – évfolyam/osztály – osztályzat kiváltsága: integrált-komplex tárgyak jönnek létre, az epochák, erdei iskolák, a projektfeladatok sora, rugalmas óratervek átalakítják az iskolai időt, vegyes életkorú tanulócsoporthoz szerveznek éppen a szociális tanulás érdekében, a fejlesztő – jobbára szöveges – értékelés válik gyakorlattá.

Az alapkérdés az, hogy a fenti alapelvek mint társadalmi konstrukciók pusztán az iskolaintézményről alakuló értelmiségi gondolkodást – megannyi utópisztikus víziót – befolyásolták-e, vagy tartós, akár irreverzibilis hatásuk volt a mainstream iskola tényleges működésére. Magunk a két alternatíva közt látjuk a realitást: vannak ciklusok, amikor érzékelhetőek e hatások az iskolában, de e ciklusok (akár egyedi innovációk, akár iskola-mozgalmak, akár felvilágosult oktatáspolitikai akaratok) rövid élete törvényszerű, a visszarendeződés hatalma erősebb, s ennek okai is jól elemezhetők, elkülöníthetők. Az okok közt tartjuk számon az iskolaintézmény, a pedagógiai kultúra hagyományos, többször leírt (Gölnhofer és Nahalka, 1992) inerciáját, a „vaskos bástyák” (Takács, 1987) „várvédőinek” ragaszkodását ahhoz, hogy (szerény) hatalmuk attribútumait megőrizzék az egyre „szemtelenebb” „büdös kölykök” (Csányi, 2011) előtt. Sok esetben a szülői társadalom is az engedelmességre szoktató, a nebulóknak feladatot adó, cserébe mobilitási esélyeket kínáló hagyományos iskolát várja el és támogatja. A makrotársadalmi helyzetek elemzése is idevezet. Új, forradalmi hatalmak rövid ideig szövetségesnek tekintik a reformpedagógiai alapelveket (alapvetően saját, új elitjét és középosztályát megteremteni kívánó célok által vezérelten – a Tanácsköztársaságtól, Szovjet-Oroszországon át a II. világháború utáni Magyarorszáig –, de konszolidációjuk rendre a visszarendeződést támogatta. Tegyük hozzá: e forradalmi hatalmak rendre forráshiányos államok voltak, s a reformpedagógiai iskola a hagyományos intézménytípusokhoz képest költségesebb.

A reformpedagógiák válaszkísérletei a kulturális antropológia diskurzusa felől

Az *expressis verbis* nevelésről szóló (szak)irodalom – egyes antik görög szövegtörödéktől (Trencsényi-Waldapfel, 2003), illetve Quintilianustól eltekintve – jeles szülők, fejedelmek, fejedelmi gyermekek, nemes úrfi családok neveléséről szóló „intelmekkel” kezdődik (például István király intelmei vagy Rotterdami Erasmus és mások reneszánsz kori művei), ahol az uralkodó tanítgatja fiát, a trónörököszt a jó királyhoz méltó visel-

kedésre.⁸ Tulajdonképpen a tömegiskola kialakulása (*Trencsényi*, 2007) hozta létre az igazán neveléstudományinak számítható szaknyelvi-szakirodalmi teret, amely előbb az iskola, majd a „nem iskola” pedagógiai folyamatait is diskurzusába vonja. Miképpen a pszichológia a *jobb*, hatékonyabb, emberarcúbb, adaptívabb (Kálmán és mtsai, 2011 – Kálmánnal kezdődő tétel nincs a szakirodalomban!) iskolai működés megfogalmazásával segítette a pedagógiát, úgy a szociológiai szemléletmódban kemény, rendszerszintű *iskolakritika* bontakozott ki, egészen az iskolátlanításnak mint reálfolyamatnak leírásáig, vagy annak követeléséig (*Dutton*, 1976; *Sentient*, 2003). Ehhez igazán már csak ráadás a „kulturális antropológiai diskurzus” belépése a neveléstudományi gondolkodásba. Hogy Csányi Vilmos „evolúciós” iskolaelméletét idézzük (2011), a „bűdös kölykök” iskolába terelésének nem is az egyre inkább intézményesülésre szoruló tudásátadás, hanem egyenesen a „demokráciatanulás” a tartalma, funkciója.

Ezekben a gondolkodásmódokban vannak optimista, reformer válaszok (is). A reformpedagógia válaszai hármas alapelvet követnek:

- Az iskola – belülről vagy kívülről, de érvelésünkben ez nem sarkalatos kérdés – reformálható.
- A reform(folyamat) fő szempontja jobbra a humanizálás, differenciálás, emancipáció, a „tanulói részvétel” megvalósítása.⁹
- Mindez leírható – a tantervezés felszabadtításától, a tanulási folyamatok eszközeinek, csoportszervezési elveinek, más tanulószervezési attribútumainak bemutatásán át a tanulási eredmények értékeléséig – az újragondolást támogató eszközökkel.

Ezen elvek mentén születtek meg a reformpedagógia első hőszainak (Cecil Reddynek, Montessorinak, Steinernek, Deweynek, Karácsony Sándornak stb.) izzóan idealista iskolái, amelyek aztán többnyire a külső világ kataklizmáinak – válságok, világháborúk, diktatúrák stb. – hatására csaknem kihültek, de legalábbis reálisra zsugorodtak. A „második” korszak kezdeményezőinek többsége, a hőszok követői, munkásságuk alkalmazói (Petersen, Korczak, Freinet, Domokosné, Sztéhlo, a NÉKOSZ pedagógiáját alapozó Mérei és Kardos) már nem elsősorban világmegváltó-világhódító reformokat hirdettek, hanem saját elképzeléseiknek igényeltek – kisebb-nagyobb hangerővel és eredménnyel – teret. Különösen ’68-hoz közeledve lett az „alternatív pedagógiák” követelése a „térséget nekünk is!” jelszavává (*Trencsényi*, 1993; *Bodonyi*, 2014), és így maradhattak meg azok a szigetek – olykor nemzetközi iskolafenntartó társaságok, kommunák stb. –, amelyekben érvényesültek a reformok elvei. Ugyanakkor ezek szigetek maradtak. Hamar szertefoszlott ugyanis az a citoyen vágyalom, amely az előjogokon alapuló érvényesülés helyébe a meritokrácia kikövetelt eszközeként emlegeti a polgári társadalom iskoláját. Az iskola – az iskolák feletti hatalmat gyakorló állam, az ennek befolyása alatt álló egyház(ak) (*Nagy*, 1992) nyílt vagy rejtett üzenetét követve – továbbra is rendeltetészerűen, az elsajátított tudásformák közti különbségként legitímálta a társadalmi különbségeket (*Loránd*, 1980; *Ferge*, 1976). Sőt, az iskola – a legtöbb XX. századi szociológus erről beszél – nemhogy enyhítette, inkább sokszorozta az esélyegyenlőtlenségeket, nem csupán rejtett tanterve, középosztályi működésmódja, de a tantervbe foglalt tudások „osztálytartalma” miatt is (*Bourdieu*, 1971, 2008; *Loránd*, 1980; *Ferge*, 1976).¹⁰

Mindezzel együtt mégis mobilizálódni elsősorban több iskolázással lehet. Az iskolázásban töltött idő alatt először is több komfortnak és kevesebb veszélynek van kitéve a gyermek (kortárs fekete-afrikai pedagógusok alapanekdotái, hogy így tudják megmenteni őket a végtelenségig kizsákmányoló gyermekmunkától, de olykor a szavannai vadállatoktól is); s tény, hogy az iskolai csoportélet spontán interkulturalizmusában újabb és újabb viselkedési mintákat tanulnak a gyerekek egymástól. És nem lebecsülhető végül az a legitímált tudás sem, amelynek a tanulók valamennyire a birtokosai, használói lesznek, s amely valóban nélkülözhetetlen a társadalmi kommunikációban (nyelvi kód, egészség-

ügyi-életviteli ismeretek, állampolgári fellépés, bizonyos szaktudások stb.), illetve ehhez csatlakozik az utóbbiakról szóló – a modern világban elengedhetetlen – certifikáció. Minden oktatásszociológiai adat arról szól világszerte, hogy a magasabb iskolázottság jobb esélyek velejárója az életben (Radó, 2007; Delors, 1997), s ez a tapasztalat sokáig legitímálta az iskolát, főként a mobilitásra esélyes alsóbb középosztály családjai körében.¹¹

Amíg van a társadalom által is érzékelt, az iskola segítette mobilitás, addig kezelhető az iskolázással szembeni ellenállás mind a jövőjüket illetően biztonságban magukat érző „előkelőbbek”, mind a jövőjükkel reálisan mint esélytelenséggel számoló „szelekcióra szántak” körében. Ahogy azonban a polarizáció jóvoltából az „iskolabarát” alsó középosztály nékonyodik, úgy veszít az iskola társadalmi presztízsből. A társadalom „tetején” immár nincs szükség az iskola támogató erejére, az iskolázottság „megvásárolható”, nem egy esetben az otthoni tudásforrások korszerűsége e családoknál messze felülmúlja a tömegiskoláét. S ami ennél is fontosabb, már nem kell „hová” mobilizálódni, a „hely” biztosítva van. Az iskola szabályrendszere, kapcsolati hierarchiája nyűg, a szülők bátran perbe szállnak az iskolai hatalommal, kivonják gyerekeiket az iskolából. S az iskola „boldogan” szabadul tőlük mint nyűgtől (Gohnhofer és Nahalka, 2001; Trencsényi, 2001, 2011).¹²

Az iskola így válik alapvetően szociális intézménnyé, „pusztán” melegedővé, étkezőhelyé, pszichés gondozás terepévé, szabadidőközponttá; rosszabb esetben pedig a deprivált társadalmi csoportok gyermekeinek őrzött gettójává. Értelemszerűen e tanulók nem az iskola, a tanárok kedvencei, s ahogyan a gyerekek reményei, esélyei fogynak, úgy vonulnak ki ők is az iskolából (vagy be sem vonulnak), az „iskolakerülés” jelensége rendre újratermelődik. Az iskola közvetítette tudás az ő számukra haszontalan, szubkultúrájuktól gyakran teljesen idegen.

Mindazonáltal a „gyerekek a családban a helye” köznapi gondolatához hasonlóan azt a reformerek sem vonja kétségbe, hogy „kell egy hely” – a család és a társadalom más alrendszerei között –, amelynek megannyi ideológiába rendezve, alapvetően ez a *köztesség* a dolga. Az a kérdés kíséri végig az iskola történetét, hogy ez milyen alapvetésekkel, módon és formában valósuljon meg. A válaszok kritikai hangsúlya különösen élénkké vált a posztmodernitás jelenségeinek értelmezése során, hiszen az új generációknak óriási igényük van arra, hogy urbanizált, sőt globalizált körülmények között is „szellemi-mentálhigiénés melegedőre” leljenek. Szükségük van kortárs kapcsolataik rendezett, szakértelemmel segített, támogatott megélésére, alapvető tanulási készségeik és motivációjuk megalapozására, a család (bár nagyon komplex, de mégiscsak egyedi) értékvilágának és műveltségképének integrálására más családok értékvilágával és műveltségképével. Az iskola (iskolaideológiák) ennek tükrében többféle módon reagáltak a fent leírt helyzetre (Mihály, 2005):

- Elkezdtek saját fenségük hirdetését, befordultak, rossz híret kelte a nem-iskola közvetítette értékeknek, nem versenyt, nem együttműködést hirdetve, hanem szak-

Az iskola így válik alapvetően szociális intézménnyé, „pusztán” melegedővé, étkezőhelyé, pszichés gondozás terepévé, szabadidőközponttá; rosszabb esetben pedig a deprivált társadalmi csoportok gyermekeinek őrzött gettójává. Értelemszerűen e tanulók nem az iskola, a tanárok kedvencei, s ahogyan a gyerekek reményei, esélyei fogynak, úgy vonulnak ki ők is az iskolából (vagy be sem vonulnak), az „iskolakerülés” jelensége rendre újratermelődik. Az iskola közvetítette tudás az ő számukra haszontalan, szubkultúrájuktól gyakran teljesen idegen.

mai bezárkózást (szűkített iskola). Ez az elképzelés haragosnak, legyőzendő ellenfélnek tekinti a tévét, az internetet, olykor még magát a családot is. Az érvekben egy a közös: csak az iskola tudja megmondani, mi a jó. A „szűkített iskola” árnyékában a fiatalok mindig megalkották „pad alatti forradalmukkal” (Karácsony, 1948) saját birodalmukat (Mihály, 1999), a *Legyek urán*, a *Gittegyleten* (Molnár: Pál utcai fiúk) és a *Second Life*-on át a *World of Warcraft*-ig.

- Megpróbálták szigorítani, rátelepedni az egyre gazdagodó, iskolán kívüli szocializációs szolgáltatásokra, befolyásolni azok működését, a tanulók hozzáférését (pl. tanulmányi eredményhez kötve bizonyos szolgáltatásokat), megpróbálva a „hűtlenkedő” szülők (újra) megnyerését (totális iskola), melynek ideológiai megalapozása: mégiscsak az iskola közvetíti a leghatékonyabban a társadalom deklaráta, sugallta normákat. Ezt a verziót egy valamennyire is fejlett polgári demokrácia kizárja, s tudomásul veszi, hogy a tanulói jogviszony, a tanulói mivolt csak az egyik szerepe a fiatalnak, s nem fedi le a maga teljességében az egyént: a szabadidős tér lehetőség arra, hogy a Mihály által is jelzett (1999), az iskola által „öngerjesztett” totalizálódással kapcsolatos folyamatokat megakassza. Ezen iskolamodell gyakran tekinti legitimáló érvként a környező társadalom, célcsoportjai „kulturális ingerszegénységét”, „leszakadtságát”, a település „intézménytelenségét”, s a hátrányos helyzetre adott válasz gyanánt vonzza be (miközben a szelekció jogát magához vonja) „szigetébe” a hagyományosan és modern környezetben „normálisan” működő tevékenységeket, közösségi formákat.
- Tudomásul vették, sőt „örültek” annak, hogy a modern közvetítőrendszerek, nemkülönben a helyi társadalom, környezet (ennek intézményes, illetve nemformális szférája) valamilyen módon mégiscsak legitim társadalmi értékeket, műveltséget közvetítenek, s keresik az intenzív együttműködések, partnerséget, nem törekedve dominanciára (nyitott iskola). Ezen iskolák modelljükbe a „külső világ” valamely elemét emelték fókuszba: a *munka* mint kohéziós elem köré szervezték az iskolát (a munkaiskola az egyik legerősebb reformpedagógiai áramlatként is számon tartott); vagy megpróbálták – a school city-system mintájára a politikai, közélet modellezéseként *iskolaköztársaság* formájában – a teljes élettevékenységbe való beleszólásra jogot formálni, s bár más-más úton, de magukba fogadni a szabadidőt, a közösségi élményt, demokráciát, eljutva akár a köztulajdonig is; vagy pedig az eliskolásított tanulás mellett/helyett a széles értelemben vett művelődés (nonformális kultúratekermelés, kultúrafogyasztás) tevékenységei kerülnek központba. Ez utóbbi modellben az intézményhasználók köre is többgenerációs, többszerepű, megőrizve megszüntethető a hagyományos tanulói/diák szerep – vélték az ÁMK megfogalmazói (Vérszi, 1980; Eszik, 1996; Jeney, 1986; Mihály, 1999; Trencsényi I., 2015).¹³ Valamiféle – talán a fentieket szintetizáló – választ jelentenek az elidegenedett iskola és a társadalom megromlott kapcsolatának helyreállítására a közösségiiskola-kísérletek – különösen a „permanens művelődés” optimista európai közhangulatában (Dave, 1976; Mihály, 1978; Delors, 1997).¹⁴ Ezen iskolák alapelve, hogy a „hatalomgyakorlásban”, illetve a szolgáltatások igénybevételében is vegyenek részt a laikus intézményhasználók, mint például a Waldorfban a tényleges alapítók, a szülők, de ezt az elvet akarták szolgálni a magyarországi Általános Művelődési Központok is.¹⁵ A „community schoolok” modelljében kulcsfontosságú harmadik alapelv, hogy a „nem-hivatásosok” tanító szerepben is megjelennek (helyi teknővájó cigány a nógrádi Ságújfalun, a település „mesefája” Tiszafüreden, agármérnök apuka Pesterzsébeten stb., lásd Lőrinczi, 1992; Trencsényi I., 2015). Ez a „kibővített” iskola a „négyzetben” szinte már nem is iskola! Az iskolátlanítás kihívására – pozitív választ adva a megértéssel követett iskolakritikusoknak, Holtznak, Reimernek, Illichnek – a megőrizve megszüntetett iskolával válaszolt a fentebb ismertetett irányzat.

A tapasztalatok valamennyi, még a tradicionális iskolától pedig legmesszebbre húzódtott modellek esetében is a „visszaiskolásodásról” szólnak: a 80-as évek nagy magyarországi ÁMK-kutatása alapvetően ezt igazolta (*Eszik, Fóti, Pócze, Somorjai és Trencsényi, 1990; Pócze és Trencsényi, 1987*). A waldorfos szülők is gyakran panaszolták, hogy a tanári kar gyakorlatilag (a hatékonyságra hivatkozva) visszavette a hatalmat az iskola felett. Maga Vekerdy is resignáltan adott számot a honosítás buktatóiról (2011). Ezek az „iskolaszige-tek” legtöbbször az adott establishmenttel szemben legfeljebb megtűrve, de inkább attól üldözöttve jutottak ideig-óráig levegőhöz, s nehezítette létüket az iskola szervezeti jelle-gű működési kényszere, homogenizálásra törő rendszer volta is. Jellegzetes, hogy azok a nagyformátumú pedagógusegyéniségek,¹⁶ akik ezen iskolákat létrehozták és működtették (lásd feljebb a héroszokat és követőiket), tulajdonképpen csak addig voltak képesek ezt megtenni, amíg maguk is személyes kovászként tartották egybe saját kezdeményezésüket (*Trencsényi, 2011*).

Felmerül tehát a kérdés, hogy ezen a tanuláson túl a *teljes életet* vagy annak egy részét modellezni, befogadni kívánó iskolák miért nem terjedtek el, miért maradtak meg térbeli és időbeli zárványként az iskolaügy történetében. Lehetséges, hogy azért nem szerves-ültek ezen elemek a pedagógiai mainstreamben, mert egyedi példaként igen, különösen humánus központi mesterekkel igen, de rendszerszintű elvként nem működőképes az iskola kisgömböci elve?¹⁷ Nem lehet, hogy a zárványszerűség azért van állandóan jelen e kísérleteknél, ezen modellek azért élnek csak ideig-óráig, mert személyes és nem intéz-ményes garanciák vannak csupán a működésükre?

Ha áttekintjük a reformpedagógia „történeteit”, rendre hősies kezdetük, konzoli-dált működésük, majd (többnyire tragikus) pusztulásuk hármasságaként írhatók le. A Waldorf-iskolákat elsöpri a fasizmus, a Jena-Plan iskolákat az NDK szigora teszi lehe-tetlenné, Makarenskót elbocsájta (majd ezután cinikusan magáénak sajátítja ki) a beren-dezkedő sztálinizmus, Korczak növendékeivel válik füstté és hamuvá Treblinkán, a népi kollégiumokat bezárják, Domokosné Új Iskoláját, a KIE ebesi Fiúkfalvát, Szehlo Gau-diopoliszt bedarálják a konzervatív pedagógiát zászlójára tűző ún. „szocialista” állami iskolarendszerbe, Loránd elhagyja a Kertész utcát, a Róbert Károly körüti Nevelőintézet kísérletébe a „gyermekem nemzetközi évében” belebukik, a szentlőrinci iskolakísérletet ellehetetlenítik, Törökbálint a „pater familias” halála után az oktatáspolitikai játszmák helyszíne lesz, az ÁMK-kat eltünteti az iskolák államosítása, stb. S ha e rövid felsorolás-ban nemcsak a konkrét politikai, kulturális összefüggéseket, okokat tárjuk fel, hanem az ontológiai magyarázatot sem zárjuk ki, talán könnyebben érthetjük a csendes vagy zajos összeomlásokat (*Kahn, 1992; Makai, 1996*).¹⁸

Törvényszerű-e, hogy a csodálható utópiák mintáiként maradnak a szakma rossz lel-kiismeretű kollektív emlékezetében az előbb említett példák? Lehetséges-e, vetődik fel újra a kérdés, hogy a „posztmodern kihívásra” – még hátrányos helyzetű, fejlődésben megakasztott régiókban is – mégse a nyitott iskola a jó válasz, hanem a „harmadik szo-cializációs közeg” (a ténylegesen szabad szabadidő) jelenségvilágának tudomásulvétele, sőt intenzív fejlesztése, facilitálása, s az iskolafunkciónak e viszonyok közti újragondo-lása? Ha az iskolaintézmény – egyébként indokolt – radikális átalakítása, átalakulása megannyi nehézségbe ütközik, s ezenközben a „harmadik szocializációs közeg” (*Nagy, 2013*), a dinamikus piacok diktálta versenyben, presztízsből, magatartásformáló hatá-sában, tudástranszferét illetően, sőt közösségi-szocializációs szerepeit tekintve is haté-konyabb, akkor a támogatási politikának érdemes lenne erre jobban fókuszálnia. Így az iskola új helyzete ebben a kiterjedt és folyton változó „bolygórendszerben” nem az iskolaközpontúság geocentrizmusa, neadjisten kizárólagossága, hanem a bázist jelentő, fékeket és ellensúlyokat *pedagógiai* eszközrendszerrel megteremtő és biztosító sokboly-gós együttes egyike lehet. Állásponturnk szerint e közvetítő szerepet jelentő (mediáló) feladatvállalással töltheti be „másodlagos szocializációs” szerepét (*Csoma, 1983*).

Mindazonáltal a lifelong learning kihívására is ad ez valamiféle választ: ez az iskolakép ugyanis már nem a gyerekek, kamaszok iskolájának képe, hanem a „tanuló társadalomé”. Ez a kívánatos nemzedékközi tanulási együttlét egyébként a gyerekek iskolájának kultúráját is radikálisan átalakíthatja, hiszen az „iskolapadban ülő” felnőttek „padja” már végképp messze nem ugyanaz a pad, amellyel Karinthy *Tanár úr kéremjének* nebulói bosszanthatták tanárukat. Az ő tanulási technológiájuk kiszolgálása az iskolai kultúra innovációjának legfontosabb motorja lehet.

Mégis iskola? Szocializációs funkciók

Csányi „evolúciós” szemléletét (2011) segítségül hívva, a „tömegiskola” funkciója az idő haladásával számot vető (a premodern időtlenséget mindenképpen tagadó), gyorsuló „modernizációban” az új meg új nemzedékek „betörése” jelenik meg szocializációs kihívásként. E „betörés” vonja magával az iskolás gyerekek családjának életébe való erőteljesebb „beavatkozást”, nem egy nevelési ideológia szerint „önzetlen” támogatást. Ez a szándék az alapvető magyarázata az iskola hatása, tevékenységi rendszere szükség-szerű expanziójának. Ehhez társult – a világnak ezen felén mindenképp – a „kettős nevelés” fogalomgyűjtése, melyben az iskola képviseli a „tudományosabb”, „hatásosabb”, „jobb” stb. nevelést, a „maradibb”, „szubkulturálisabb”, „szegényebb” családi és környezeti nevelési hatásrendszerhez képest. A társadalomnak mindig van olyan csoportja, amely ezt a beavatkozást nem éli meg agresszióként, s nem aggódik a gyermeki privát szféra totalitárius bekebelezése miatt, leginkább ez legitimálja az iskola (az iskolásított tudás iskolásított közvetítésének) „expanzióját”. S tulajdonképpen ezek a csoportok legitimálják azt az államot is, amely e feladatot végrehajtja (paradox módon olykor éppen az expanziót filantrópiával, gyerekszeretettel, egyéb etikus értékekkel megjelenítő humanisztikus alternatívok bekebelezésével együtt). Ilyen állam lehet konzervatív-ellenforradalmi, de lehet modernizáló-forradalmi is. Gondoljunk akár e körben a Ratio Educationist létrehozó hatalmi körre, de felidézhetjük az ún. kommunista rendszereket létrehozó „forradalmi” államokat is, amelyek a hatalomátvétel előtt erőteljesen társadalmasítottak (pl. Nékosz),¹⁹ a hatalomátvétel után pedig magukhoz ragadják az iskola tartalma és működése feletti irányítást. A történeti tapasztalatok leginkább azt mutatják, hogy ez a „behatolás” – akár édesítve, akár keserítve – nem éri el hatását, kontraproduktivitását igazolják a rendre bekövetkező apróbb-nagyobb lázadások, kitérés kísérletek.²⁰

Másfelől az iskola mint a másodlagos szocializációs közegként ismert terep jelentésében kifejezésre jut, hogy a vérségi kapcsolatok, természet adta közösségek horizontján túlmutató társas-társadalmi viselkedés megtanulására „teremtődött meg”. A család „bensőséges” szeretetkapcsolata, a mindenek felett álló gondoskodás és elfogadás világából kitekintő-kinövő gyerek e közeg segítségével illeszkedik be a kisközösségbe, majd a társadalomba.²¹ Igen ám, de a modernitás ezen szocializációs parancsát a posztmodernben érvényre jutó kritikai pedagógia tagadja, mert beilleszkedésre „méltatlannak” találja az adott (voltaképpen a mindenkor adott) társadalmat, társadalmi viszonyokat. Került is egy szociálpszichológiailag „szelídítettebb” beilleszkedés-definíció, hiszen – úgymond – a forradalmár is köszön, kanállal eszi a levest, nem ugrik le a mozgó villamosról, gatyát vagy bugyit hord, a széken ül, az ágyban fekszik, nem löki fel az utcán társát, illetve, ha fellöki, tudja, hogy mire számíthat, halottait eltemeti, újszülöttjeit köszönti stb.. Emellett persze a családot kialakulása óta ilyen meleg fészeknek tételező elképzelés is meglehetősen kritikátlan, hiszen jól tudjuk, hogy meghatározott korokban messze nem volt ez így, s így az elsődleges és másodlagos szocializációs közegek között is gazdag átmenetek léteztek a különböző kultúrákban. Ugyanakkor tény, hogy a nevelőintézményben új, más szabályok, normák, kapcsolatrendszerek tanulhatók, s ezekre szüksége van a fejlődő-

dő egyénnek és a társadalomnak is, hogy „gyakorlóterepként” legyen ilyen „társadalmi keszón”.

A kérdés az, hogy mi lehet a történeti, kulturális antropológiai oka annak, hogy az iskola annyira „megszerette” ezt a társadalmi megbízatást, hogy érzékelhetően egyre kevésbé akarja (képes?) elengedni, kiengedni a gyereket, a kamaszt (Csányival szólva: a „bűdös kölyköt”). Különböző ideológiák termelődnek erre a helyzetre. A „Ha tanítási időben elhagyod az iskolát, és bajod esik, engem csuknak börtönbe” primitív érvrendszerétől a gyerek valódi védelmére, érdekeire való hivatkozásig. Hiszen a „kinti világ” rossz, fenyegető, veszélyeztető – őrizzük meg gyerekként a gyereket (csúnyábban mondván „infantilizáljuk”, ameddig csak lehet). Nota bene, hogy aztán annál nehezebben „illeszkedjék” az iskola elhagyása után a munka, a családalapítás, az állampolgári magatartás, korábban a kötelező katonai szolgálat világába! Mondhatni: az iskola kialakít magának – jó szándékkal-e, vagy (ösztönös, tudatos) szakmai önvédelemből – egy „másfeledik” szocializációs közeget, olyan normarendszert, viselkedési, tanulási és tudáskultúrát, amely csak az iskolában érvényesíthető.²² A primer magyarázat tehát az iskola sajátzerűségeiből, személyzetének önálló érdekszeréből vezeti le az iskola „eliskolósodásának” magyarázatát. A pedagógus ehhez ért (erről hiszi, hogy ért hozzá), ebben a közegben tudja megőrizni hatalmát – a gyerekek, de szüleik felett is – hát kialakítja ezt a világot.²³ Ám az új generációkat, a XX. század közepe „dühöngő ifjúságának” életérzéseit kifejezve, ez a „szép jövő” józanul már alig érdekelt.²⁴ A szabadidő ilyen-olyan maximalizálásával (nyári táborok, iskolakerülés stb.), különböző kivonulásokkal teremtették meg jelenükben ideáikat. Az ő „megfékezésükre” működteti az állam (a családok támogatásával) az egyre hosszabb idejű benntartózkodást igénylő iskolákat? S pedagógus, szülő, állami tisztviselő egyaránt gyalázza a csúf piaci világot, mely talmi örömeiket kínálva csábítja az ifjúságot hamis értékek és hamis proféták felé.

Mégsem iskola? A korábbi válaszok elégtelensége

De ez a piacellenes koalíció igazán nem működik, mert a városi létben szükségképpen kialakuló kamaszbandák (gangek) „domesztikálására” immár nem az iskola látszik a legalkalmasabb terepnek. Így a hagyományos szociálpedagógiai, animatori alapokon kibontakozik az ifjúsági munka, létrejönnek az iskolától több-kevesebb távolságot tartó mozgalmak, szervezetek (P. Miklós, 1997; Trencsényi, 1997, 2000), a gyógypedagógiai kultúra és a szociális munka kultúrájának fejlődésével szoros együttjárásban pedig kibontakozik az intézményes gyermekvédelem; s piacra lép a gyermekkultúra:²⁵ gyermeknyvkiadás, gyermeksjajtó, majd gyermekmédia, gyermekszínház, gyermekfilmek, gyermekkiállítások stb. Egyre nagyobb teret követel magának az ifjúsági kultúra, a klubok világa (Diósi, 1983; Diósi és Köles, 1983; Földiák 1977; Török, 1987), mely már alig-alig domesztikálható.²⁶ Zinnecker és itthon Gábor Kálmán (2006) ifjúsági korszakváltásnak nevezi az átmeneti ifjúkorból a saját ifjúsági kultúrát megélt iskolai ifjúkorba történő átmenetet, az új világot kereső új lázadást,²⁷ míg nem a táborok ifjúságából²⁸ a fesztiválok ifjúsága (s mára a Z-generáció screenager világa) lesz.

Ebben a válaszban újra csak új helyzetbe kerül az iskola. Egyfelől tudomásul kell vennie, hogy mindezek koordinációjára nincs kompetenciája, még inkább nincs „társadalmi megrendelése”: paternalista állam belegyömöszölné mindezt az iskolába, egy kicsit is szabadabb társadalom esetén engednie kell – forrása úgy sincs rá – a családok, fiatalok, gyerekek szabadságvágyának, vagy éppen a piac szabályainak. Másfelől a pedagógiai felelőssége – a pszichológia által jól feltárt „teljes személyiség”, „holisztikus személyiségkép” stb. igénye – meghatározza a feladatot, hogy ne csak a diákszerpebe szürkülő tanuló- és vizsgázógépnek tekintse a növendéket. Tetézi ezt az információs társadalom

életútjainak sokszínűsége, a screenageri lét tanulási módjai, a szabadidős tanulási helyzetek divergenciája, a gamifikáció iskolai határokat felnyitó mechanikája (Nagy, 2013; Fazekas és Nagy, 2016). Ez a feladat új szerepkört, facilitáló szerepet vár el a „gyerek-kísérő” pedagógustól, s nyitottabb, a partnerek autonómiáját tisztelő, egyenlő felek kapcsolatrendszerét vállaló partnerfelfogást az iskolaintézménytől (lásd ifjúsági irodák, klubok, ifjúsági házak, ifjúsági pontok stb.). Ebben a kihívásban rejlik a posztmodern iskola paradoxona. Új modellek váltak, válnak szükségessé, vagy az iskola eltűnik a társadalmi intézményrendszerből...

Így újra felvetődik a kérdés, hogy a „posztmodern kihívásra” – még a hátrányos helyzetű, fejlődésben megakasztott régiókban is – mégsem feltétlenül a nyitott iskola a jó válasz, hanem a „harmadik szocializációs közeg” (a „szabad” szabad idő) jelenségvilágának tudomásulvétele, sőt intenzív fejlesztése, facilitálása, s az iskolafunkciónak e viszonyok közti újragondolása. Látnunk kell, hogy az iskola felszámolása nem napirenden lévő feladat, bonyolult érdekszövetség tartja jól-rosszul felszínén. Hasznos és legitim túléléséhez a jogokkal felhatalmazott intézményhasználók, kisgyerekek és ifjak, tanulók és diákok (s nem csupán gondviselőik), illetve partnereik (beleértve a szabadidős tér reprezentánsait és a települési önkormányzatokat, nemkülönben az állam felelős személyeit, szervezeteit) konszenzusa együtt szükséges megannyi vágyakkal, elképzelésekkel, szándékokkal, hagyományokkal, perspektívákkal, kultúrával.

Egy megújított szociálpedagógiai diskurzus értelme²⁹

Ahhoz, hogy értelmezni tudjuk a „bővített iskola” és a „pedagógiailag (is) facilitált ifjúsági szabadidő” – az iskolazavarokra valamiféle válasszal szolgáló, így összefüggő, mégis alternatív – modelljeit, ki kell lépnünk a hagyományos neveléstudományi diskurzusból. Ehhez a kilépéshez ajánljuk a szociálpedagógia³⁰ megújított fogalmát, annak XXI. századi értelmezését,³¹ azt az interdiszciplínát, amelyet az iskola világát terhelő követelmény- és normarendszer nézőpontjaitól bizonyos értelemben megszabadított segítő – fejlesztő – facilitáló társadalmi tevékenység tudományos reflexiójaként értelmezhetünk. A szociálpedagógia értelmezésében helyet kér magának a szociális segítés, az ifjúságkutatás, a gyermek- és ifjúságvédelem, a gyerekek, serdülők, fiatalok informális vagy nonformális szervezeti világa, segített közösségi kultúrája.³² Ily módon a szociálpedagógia egyszerre integratív részdiszciplínája a neveléstudománynak (harmonizálva érintkező társtudományok – szociológia, szociális munka, politológia stb. – diskurzusaival), másfelől diszkrétan elkülönül a neveléstudomány hagyományos, XIX. századi tudományelméletben gyökerező alrendszerétől, azokra (is) gazdagítóan reflektálva.

Míg az iskola történelmileg top-down szervezet (mint korábban írtuk, az elit, a hatalom felől teljesedett ki és lett valamennyi társadalmi csoport számára elérhető), addig a szociálpedagógia bottom-up fejlődött (Giesecke, 2000), hiszen először a társadalom leszakadó részei számára vált elérhetővé, a hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozás kapcsán alakult ki, s teljesedett ki úgy, hogy valamennyi fiatal számára hozzáférhető lett. Míg korábban a szociálpedagógia elsőrendű feladatának a társadalom leszakadó rétegeivel, illetve a testi, szellemi, szociális okból akadályozottakkal, veszélyeztetettekkel (Schlieper, 2000) való pedagógiai munkát tartották (pl. szegénygondozás, büntetés-végrehajtás), mára ez a teljes társadalmi spektrumot átfogó szolgáltatássá vált. A hagyományos kliensek számára a szociálpedagógia így megmarad „kemény szociálpedagógiának”, addig a többi fiatalnak afféle „soft szociálpedagógiaként” jelenik meg (hiszen a mentálhigiénia, a ventilláció azok számára is szükségesek, akik nem küzdenek deklarációs, szociokulturális vagy lelki kihívásokkal). A szociálpedagógia nem csak „elsősegélynyújtás” marad, hanem „az egész nevelési immanens jellemvonása” lesz

(Schlieper, 2000), közösség általi közösségre nevelés. Ennek okán a modern szociálpedagógia fő feladatának azt tekinthetjük, hogy összhangba hozzuk: a nevelés közösségben, szociális kapcsolatok hálójában zajlik (amiről az iskolapedagógia sokszor megfeledkezik), ugyanakkor a „műveltségvezés” az egyén mint autonóm, önhatalmú személy terében történik (Schlieper, 2000).

Nem lehetséges egyetlen intézményben az összes szocializációs feladatot teljesíteni, ezért a szocializáció a pedagógiaileg tervezett intézmények kontextusában értelmezhető csupán, s az egyes intézményeknek itt meg kell határozni a pedagógiai feladatokat (Giesecke, 2000). Hovatovább a pedagógiai tér didaktikailag tervezettségére a posztmodernitásban esetlegessé is válik, annak már csak egyes részeit (még az iskolai oktatásnak is csak egyes részeit) lehet tervszerűen projektálni. Ez az értelmezés kifejezetten feltételezi az iskolán túli pedagógiai terek létét. Így válhat a szociálpedagógia egyenrangú partnerré a tervezett pedagógiai térrel, hiszen – a becki kockázattársadalomban többé vagy kevésbé, de mindenki veszélyeztetett – kiszélesedett ügyfélköre arra formál igényt, hogy az iskolában történő kognitív tanulás mellé a szociális tanulás szintén ismertessék el. Ez alapján fogalmazhatja meg a szociálpedagógia XXI. századi feladatát az a választásos életrajz (Gábor, 2006), melynek kapcsán az autonóm életvilágok sokféleségének támogatása és a társadalomba való beilleszkedésnek összeegyeztetése a legfontosabb cél a fiatal korban mint önálló életszakaszban és a felnövés folyamata során (vö. a *Nemzeti Ifjúsági Stratégia*, 2009 küldetésével), annak érdekében, hogy az életpálya nagyobb törésektől mentes folytonossága megőrizhető legyen.

E paradigma³³ elsősorban a nevelésemlelet/nevelésfilozófia számára szolgálhat fontos, új megközelítésekkel, s – a nemformális informális tanulás, andragógia kontextusát tekintve – van tanulásemleleti relevanciája is. A praxis oldaláról nézve pedig – tekintetbe véve a társadalmi gyakorlat gazdagodását, alapvetően posztmodernnek tekinthető kihívásait – indokolt egy újabb integratív neveléstudományi diszciplína tételezése, ennek sajátosságainak feltárása, kutatási metodológiájának rendszerszerű összegzése.

A szociálpedagógia ebben az új értelmezésben (Nagy, 2016) azon területeket igyekszik megjeleníteni, amelyek szakmai krédójában, kutatási fókuszában az ifjúsági világ hagyományos család- és iskolaközpontú neveléstudományi értelmezési keretén túllépő, s emellett új szintereken, funkciókban, közösségekben megjelenő pedagógiai jelenség-univerzumot tekintik kutatói, feltárási feladatuknak, árnyalva és gazdagítva a neveléstu-

*Így válhat a szociálpedagógia egyenrangú partnerré a tervezett pedagógiai térrel, hiszen – a becki kockázattársadalomban többé vagy kevésbé, de mindenki veszélyeztetett – kiszélesedett ügyfélköre arra formál igényt, hogy az iskolában történő kognitív tanulás mellé a szociális tanulás szintén ismertessék el. Ez alapján fogalmazhatja meg a szociálpedagógia XXI. századi feladatát az a választásos életrajz (Gábor, 2006), melynek kapcsán az autonóm életvilágok sokféleségének támogatása és a társadalomba való beilleszkedésnek összeegyeztetése a legfontosabb cél a fiatal korban mint önálló életszakaszban és a felnövés folyamata során (vö. a *Nemzeti Ifjúsági Stratégia*, 2009 küldetésével), annak érdekében, hogy az életpálya nagyobb törésektől mentes folytonossága megőrizhető legyen.*

dományi nézőpontokat és diskurzust. Ebben az értelmezésben – hasonlóképp a nevelés-szociológiához – a nevelés a „probléma” és a társadalomkutatás ehhez az eszköz, lényege pedig a nevelés kérdéseinek társadalmi összefüggésrendszerbe helyezése. Ugyanakkor a szociálpedagógia nem csupán sajátos praxisok integrált fogalma, hanem a neveléstudományi kutatói érdeklődés sajátos diszciplinájaként is jól elhatárolható a nevelésszociológiától. Tárnya szerint: míg a nevelésszociológia a nevelés világába tartozó jelenségek szociológiai összefüggéseit, okait, következményeit, indikátorait tárja fel, addig a szociálpedagógia azon praxis sajátos működését tekinti – akár éppen szociológiai, de megannyi más tárdiszciplína eszközrendszerével –, amelyek beleférnek a fent említett segítő- fejlesztő-facilitáló társított tevékenység-együttesbe. Így szociálpedagógián nem az oktatás szakpszichológiáját értjük, hanem a pedagógia társadalmi kontextusát: a gyermekkor halálaként aposztrófált jelenségvilágot, illetve az iskolai ifjúkor és az elhúzódozó felnőtté válás jellegzetességeit, amely értelmezések az alapvetően szociológiai-nevelésszociológiai diskurzusból neveléstudományi drámává is transzformálják a problémát.

Irodalomjegyzék

- Almássy Balázs (2016): A Nyugat korának képe az abszolút pedagógusról. In: Hudra Árpád, Kiss Endre és Trencsényi László (szerk.): *Abszolút pedagógusok*. Magyar Pedagógiai Társaság Kiss Árpád Műhely, Budapest. 108–122.
- Barcsi Tamás (2012): *A kivonulás mint lázadás. A kultúrától az ellenkultúráig, avagy a megtalált szabadság*. Publikon Kiadó, Pécs
- Bárdossy Ildikó, Kovácsné Tratnyek Magdolna (1993): *Város mint Iskola avagy Ahol mindenki egy csillag. Útmutató pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek és minden érdeklődőnek egy személyközpontú iskolamodellről*. PSZM Projekt. Calibra Kiadó. Budapest.
- Benedek István (1964): *Aranyketrec*. Medicina Könyvkiadó, Budapest
- Benyovszky Andrea (2013): Otthonoktatás az Amerikai Egyesült Államokban. *Tani-tani Online*, 2016. 09. 13-i megtekintés, http://www.tani-tani.info/otthonoktatás_az_amerikai
- Bodonyi Edit (2014): *Modern alternatív iskolák*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Bodor Ferenc (2000): *A nomád nemzedék. Fiatalok népművészeti mozgalma*. Selyemgombolyító – Népművelési Intézet, Budapest.
- Bourdieu, P. (1971): Reproduction culturelle et reproduction sociale. *Information sur les sciences sociales*, 10. 2. sz. 45–79. DOI: 10.1177/053901847101000203
- Bourdieu, P. (2008): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Tanulmányok*. General Press, Budapest
- Bús Imre (2013, szerk.): *Tanulmányok a gyermek-kultúráról*. PTE IGYK és Gyermek-kultúra Kutatócsoport, Szekszárd
- Csoma Gyula (1983): *Elviszik-e a kutyák az iskolát?* Móra Kiadó, Budapest
- Dave, R. H. (1976, szerk.): *Foundations of Lifelong Education*. UNESCO Institute for Education and Pergamon Press, Oxford. DOI: 10.1016/c2013-0-02820-4
- Delors, J. (1997): *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Osiris – Magyar UNESCO Bizottság, Budapest
- Diósi Pál és Köles Sándor (1983, szerk.): *Klub volt, klub nem volt*. Múzsák Könyvkiadó, Budapest
- Eszik Zoltán, Fóti Péter, Pöcze Gábor, Somorjai Ildikó és Trencsényi László (1990): *Intézmény a rendszerváltás sodrában: a magyarországi általános művelődési központok*. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról. 15. sz. MM, Budapest
- Eszik Zoltán (1996): Iskola és communitas. Új Pedagógiai Szemle, 46. 7–8. sz. 209–214.
- Fazekas Anna és Nagy Ádám (2016): Szabad és még szabadabb idők. Szabadidős terek és tevékenységek változása. In: Nagy Ádám és Székely Levente (szerk.): *Negyedszázad. Magyar Ifjúság 2012*. ISZT Alapítvány, Budapest. 202–241.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Ferran, Pierre (1977): *L'école de la rue. Une éducation ouverte sur le milieu*. Paris, Editions ESF
- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (1989): *Az újjáépítés gyermekei - a konszolidáció gyermekei*. Magvető, Budapest
- Földiák András (1977): A klubmozgalom útjai, lehetőségei. In: *Két tanulmány az ifjúsági klubmozgalomról*. Népművelési Intézet, Budapest

- Fóti Péter (2009): *Útmutató rebellis tanároknak*. Saxum, Budapest
- Földes Éva (1964): *Népnevelési-népoktatási törekvések a korai antifeudális népi-forradalmi mozgalmakban*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Gábor Kálmán (2006): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. In: Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Gáspár László (1977): *A társadalmi gyakorlat szük-ségelei és az általános nevelés tartalma*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Gáspár László (1999): *Az iskolakérdés*. OKKER, Budapest
- Gáspár László és Kelemen Elemér (1999): *Nevelés-történet problémátörténeti alapon*. OKKER, Budapest
- Giesecke, H. (2003): Iskola és szociálpedagógia. In: Kozma Tamás és Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest. 325–335.
- Golnhofner Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Holt, J. (1971): *Instead of Education: Ways to Help People Do Things Better*. Dutton, New York
- Illich, I. (1971): *Deschooling Society*. Calder and Boyers, New York
- Jeney Lajos (1986): *Improvement of the design, planning and management of educational buildings and furniture: case study on Hungary*. UNESCO, Budapest
- Jeney Lajos (2014): *Építészet – közösségi művelődés – iskola – nevelési központok. Összegyűjtött tanulmányok. Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete*, Budapest
- Kahn, G. (1992): *Janusz Korczak und die juedische Erziehung*. Deutscher Studien-Verlag, Weinheim
- Kereszty Zsuzsa és Pólya Zoltán (2002): *Csenyété antológia*. Gandhi Közalapítványi Gimnázium, Budapest–Pécs
- Klein Sándor (2007): *Gyerekközpontú iskola*. Edge 2000 Kft., Budapest
- Loránd Ferenc (1980): Cui prodest? Az iskolai szelekció és néhány következménye. *Világosság*, 21. 1. sz. 23–29.
- Lőrinczi Csaba (1992): A közösségi művelődés és közösségi iskolák létrehozásának lehetőségei. *Parola*, 3. 4. sz. 16–17.
- Makai Éva (2007) Új kihívások és lehetőségek a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában. In: Bábosik István (szerk.): *Pedagógia és személyiségfejlesztés*. OKKER Zrt., Budapest. 318–328.
- Makai Éva (2010): Gyermekvédelem – esélyegyenlőség – cigánygyerekek. In: Majsai Tamás és Nagy Péter Tibor (szerk.): *Lukács a mi munkatársunk. A WJLF tisztelegő kötete Lukács Péter 60. születésnapjára*. Wesley Jubileumi Kötetek 2., Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest. 188–206.
- Makarenko A. (1979): *Pedagógiai hőskötemény*. Európa Könyvkiadó, Budapest
- Mihály Ottó (1979): *Közoktatás és permanens nevelés*. MTA PKCS, Budapest
- Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei*. Okker, Budapest
- Mihály Ottó (1999): A polgári nevelés radikális alternatívái. In: uő (szerk.): *Az emberi minőség esélyei*. Okker, Budapest. Szükséges az előző hivatkozás, meg ez is? Ha igen, kell az oldalszám.
- Nagy Ádám (2013): Szabadidős tervek és tevékenységek. In: Székely Levente (2013, szerk.): *Magyar Ifjúság 2012, Tanulmánykötet*. Kutatópont, Budapest. 211–229.
- Nagy Ádám és Trencsényi László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban*. ISZT Alapítvány, Budapest
- Nagy Ádám, Nizák Péter és Vercseg Ilona (2013): *Civil társadalom, nonprofit világ*. UISZ Alapítvány, Budapest
- Nagy Ádám, Bodor Tamás, Domokos Tamás és Schád László (2014): *Ifjúságügy*. ISZT Alapítvány, Budapest
- Nagy Ádám (2013): Szocializációs közegek. *Replika*, 83. sz. 93–108.
- Natorp, P. (2000): Nevelés és közösség. In: Kozma Tamás és Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest. 49–57.
- Németh András (2001): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Niemeyer, Ch. (2000): A weimari szociálpedagógia keletkezése és válsága. In: Kozma Tamás és Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest. 31–49.
- Nohl, H. (2000): Nevelési szándék az állami ifjúságvédelemben. In: Kozma Tamás és Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest. 57–62.
- P. Miklós Tamás (1997): „Ifjúsági szerveződések évszázada?” Gyermek- és ifjúsági szervezetek a XIX-XX. századi Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 47. 11. sz. 35–43.
- Pataki Ferenc (2005): *A Nékosz legenda*. Osiris, Budapest
- Pöcze Gábor és Trencsényi László (1987): Általános művelődési központok: szolgáltatás reggeltől estig. In: Petró András (szerk.): *Köznevelésünk évkönyve*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–149.

- Pöcze Gábor (1989): Általános iskolás tanulók – pedagógusaik szemével. *Pedagógiai Szemle*, **39**. 3. sz. 226–236.
- Rapos Nóra, Gaskó Kriszta, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Radó Péter (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély*, **18**. 4. sz. 24–36.
- Reimer, E. (1971): *School is Dead. An Essay on Alternatives in Education*. Penguin, Harmonds-worth
- Rogers, C. (1959): A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework. In: S. Koch (szerk.): *Psychology: A Study of a Science. Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context*. McGraw Hill, New York. 184–257.
- Rogers, C. (2015): *Valakivé válni – A személyiség születése*. Edge 2000 Kft., Budapest
- Rozsnyai Istvánné (1968): *Közösség születik*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Sáska Géza (2009): The Emergence of the „Real” Socialist Pedagogy. In: Johanna Hopfner, Németh András és Szabolcs Éva (szerk.): *Kindheit-Schule-Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948-2008. Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Band 5*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, New York, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien. 201–209.
- Sáska Géza (2012): Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! Universitas Pannonica 15. Gondolat Kiadó, Budapest
- Schlieper, F. (2000): A szociális nevelés értelme és a szociálpedagógia feladatköre. In: Kozma Tamás és Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest. 62–77.
- Skiera, E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Snyders, G. (1973): *Où vont les pédagogies non-directives?* PUF, Paris
- Szekszárdi Ferencné (1991): A zsarnokság vége. *Iskolakultúra*, **1**. 4. sz. 27–31.
- Takács Géza (1987): Az iskola vaskos bástyái. *Valóság*, **30**. 2. sz. 75–89.
- Török József (1987): *Az ifjúsági klubmozgalom társadalomtörténeti vázlat*. Zempléni Múzsza Alapítvány, Sárospatak
- Trencsényi Imre (2015): *Közösség – művelődés – közösségi művelődés*. Fapadoskönyv, Budapest
- Trencsényi László (1993): *Reformpedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest
- Trencsényi László (1994a): Gyermek és demokrácia - dániai tanulmányút. *Iskolakultúra*, **4**. 19. sz. 73–76.
- Trencsényi László (1994b): Az iskola-köztársaságok történetéből. In: Pál Tamás, Papp György és Trencsényi László (szerk.): *Az „alkotmányos” pedagógus: Janusz Korczak*. Iskolapolgár Alapítvány – Állampolgári Tanulmányok Központja, Budapest. 77–95.
- Trencsényi László (1997): Mozgalmak évada? Új Pedagógiai Szemle, **47**. 11. sz. 31–34.
- Trencsényi László (2000): A gyermek mint civil. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest. 50–55.
- Trencsényi László (2001): Rettenetes a kísértés a kudarcra. Új Pedagógiai Szemle, **51**. 2. sz. 17–20.
- Trencsényi László (2007): Az iskola funkcióiról a nevelési intézmények „történeti rendszerében”. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl*. Pannon Egyetem BTK-PTE FEEK, Pápa–Pécs. 255–269.
- Trencsényi László (2011): *A maratoni sereg*. Önkönet, Budapest
- Trencsényi László (2012): *Gyerekek színpadon, nézőtéren*. Fapadoskönyv, Budapest
- Trencsényi László (2013): *Gyermekirodalom A–Z*. Fapadoskönyv, Budapest
- Trencsényi László (2014a): *Művészetpedagógiától a gyermekkultúráig*. PTE, Budapest–Szekszárd
- Trencsényi László (2014b): Én igyekszem, de ellenem dolgoznak a külső elvárások. In: uő (szerk.): *Miskolci pedagógiai tükör*. Fapadoskönyv, Budapest. 27–87.
- Trencsényi-Waldapfel Imre (2003): *Előadások a görög nevelés elméletéből*. Okker, Budapest
- Vág Ottó (1971, szerk.): *A marxista pedagógia története dokumentumokban. A munkásmozgalom pedagógiai törekvései a tőkésországokban*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Varga A. Tamás (1977): *A klub mint aktivizáló környezet*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest
- Vastagh Zoltán (2015): *Közös élmények fonalán. Válogatott írások*. Argumentum, Budapest
- Vekerdy Tamás (2011): És most belülről. Álmos és lidércek. Saxum Kiadó, Budapest
- Vézi János (1990): *Alfa születik*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Vincze László (1981): *Rousseau-tól Neillig*. Tankönyvkiadó, Budapest
- 88/2009 (X.29.) Országgyűlési határozat a Nemzeti Ifjúsági Stratégiáról

Jegyzetek

¹ A szerzők ketten írják e tanulmányt, amely jellegzetességét tekintve – vélhetőleg a posztmodernről nem teljesen idegen módon – azt a megoldást követi, hogy a konszenzuális tételek és bizonyítások mellett megőrzi a kettejük közt újabb dialógusokra serkentő különbségeket is. Ehhez hozzátartozik, hogy pályájukban sok a közös: az ifjúsági mozgalmak partvidékeiről indultak – igaz, két különböző generáció aktivistájaként. Nem tudható, hogy ez a generációs különbség magyarázza-e, hogy egyikük inkább az iskolakutatás metodikájával közelítette a közös témát, másikuk pedig az ifjúságügyi diszciplína megalapozásával; de abban egyetértés van közöttük, hogy mindkét narratíva neveléstudományi megközelítést jelent. Írásunk elsősorban a magyar, kelet-közép-európai történekek reflexiója.

² A reformpedagógiai, iskolaújító mozgalmak a XX. század elején az urbanizáció, a modern társadalmak, euroatlanti típusú kultúrák válasza a társadalmi krízisre. Történeti elemzése a nemzetközi szakirodalomban – különösen a „kétpólusú világ” időszakában – igen megosztott. Rövid ideig pedig alapvetően együtt jártak különböző, életmódváltást hirdető „forradalmi” mozgalmakkal, legyen az politikai-társadalmi forradalom, vagy inkább az exodust hirdető életreform-mozgalom. A sztálini terrodor idején fordult a megítélés Kelet-Európában, a burzsoázia saját gyermekeinek dédelgető inkubátorát látták, láttatták azokban az innovációkban is, amelyek pedig éppen szociális érzékenységükkel tündek ki. A „baloldali” konzervativizmus (a francia Snyders a hetvenes években, a magyar Vincze) és a „jobboldali” (pl. a magyar Sáska) összetetallokozott az újközépkor-kritikákban, s igazán 1968 hozott alapvetően fordulatot és integrációt az értékelésben, amikor a posztmodern pluralizmus jegyében alternatívákként nyertek létjogosultságot e törekvések (Snyders, 1973; Sáska, 2009; Vincze, 1981).

³ Másutt bemutatottuk (Nagy és Trencsényi, 2012), hogy a reformpedagógia „új” jelzője egyszerre foglalta magában már a XX. század elején egy új tudományos társadalom- és gyerekképet, e társadalomnak (s a benne élő gyermeknek, serdülőnek, fiatal felnőttnek) megannyi új vonását (pontosabban az erről keletkezett új tudásokat, melyeket a pszichológia, a szociológia, majd a kulturális antropológia tárt fel), de legalább ennyire a modernitástól némiképp „megszédülten” magának az „Újnak” kultuszát – harmóniában az egykorú művészeti avantgárd szemléletmódjával (Trencsényi, 1993).

⁴ Ezt a kérdést feszegeti társadalom- és művelődéstörténeti tanulmányában Barcsi Tamás is (2012).

⁵ „Miért különösen aktuális, hogy úgy beszéljünk róla, mint szerepek együtteséről? Plurális demokráciában élünk, ennek minden ellentmondásosságával; együtt! Nincs felsőbbes állami, amely a heteronóm erkölcsiség nevében elosztja a szerepeket, szereprendszereket. Míg korábban a gyermek, a kamasz különböző szerepeit egy intézményrendszer próbálta

lefedni, ma már nincs olyan intézmény, amely kiszámíthatná, államosíthatná! Korábban az állam, vagy még régebben az egyház áll a hierarchia csúcán; ha a gyerek nem végzett úttörő munkát, hármass magatartást kapott, ha a zeneiskolában tanult és elment a kulturális szemlére, az úttörőcsapat nevében lépett, léphetett fel, miközben nem ott szerezte ezt a tudását. Ha betört az ABC-be, az iskolában kapta a büntetést. Az iskolai rendtartás írta elő, hogy tartózkodhat-e este 8 óra után nyilvános helyen. Ma már az értékek és szerepek nincsenek egymástól és a hatalomtól függő viszonyban. A rendszerezettség, a struktúra hiányaira legitím válaszként csak a társadalmi struktúrába való beilleszkedés valamennyi szerepének támogatása lehet legitím” (Makai, 2007. 321).

⁶ Utóbbi ugyan gyermekvédelmi nézőpontból foglalkozik a jelenséggel, de innen eljut a jelen tanulmány szempontjából fontos megközelítésig, a több társadalmi szerepben létező gyerek, kamasz felfogásáig. Ez utóbbi főbb jellemzői a következők: az esetek többségében van családja, hiszen a „nem családban nevelkedő” fogalma nem zárja ki, hogy ne lehetne családja, vagy teljességében a családja nélkül nevelkedő lenne. A szabadidős intézményrendszer széles spektrumának látogatója az ilyen értelemben felfogott gyermek és fiatal (mozilátogató, diszkózó, táncházba járó, sportoló, plázázó stb.), kultúrafogyasztó és kultúrateremtő (internetező, chatelő, zenerajongó, videojátékos, olvasó, tévénező, versíró, sportszereplő, dalkészítő stb.); vannak civil közösségei, közösségi szerepei (barát, cserkész, úttörő, kortárssegítő, amatőr művészeti csoport tagja, gyülekezeti tag, egészen a szektákig, marginális csoportokig). A fiataloknak akár jövedelemtermelő szerepe is lehet (diák munka, „fehér” és „fekete” alkalmi munkák és jövedelmek, diákhitel, különböző szociális juttatások alanya), a tömegmegmozdulások értő vagy belesodródott atomjaként funkcionálhat.

⁷ Ennek példája, amikor Csenyétén fiatal iskolavezetők, komoly szakmai támogatással a rogersi pedagógiát próbálták meghonosítani a helyi kisiskolában, mire a roma szülők tüntettek: „tessék nekünk olyan iskolát csinálni, amilyen a »parasztoknak« van” jelszóval követeltek „rendes iskolát maguknak” (Kereszty és Pólya, 2002). Hasonlóképp félti Bogdán Péter is az alternatív pedagógiák hegemoniájától a cigány gyerekek iskoláit (2011).

⁸ Ne feledkezzünk meg ennek paródiájáról sem – Rabelais óriás királyfiainak nevelési regénye jó példa erre (Gargantua és Pantagruel).

⁹ Más megfogalmazásban személyközpontú (Rogers, 1959, 2005; Klein, 2007; Vastagh, 2015), vagy minden differenciálót képet összegző jelzővel: adaptív (Rapos, Gaskó, Kálmán és Mészáros, 2011).

¹⁰ Az iskola ilyen értelemben a „művelt polgár” tolvajnyelvét beszéli, vagy éppen a kreatív technokrata eszményét szolgálja ki.

¹¹ Sokszor érzékeljük, hogy a pedagógusok egyébként ezeket a gyerekeket szeretik legjobban, mivel ők engedelmesek, feladatra foghatók, „veszik a lapot” (Pócze, 1987; Golinhofer és Nahalka, 2001; Trencsényi, 2001, 2014b). Nem véletlen, hogy mind a maga idején „társadalmi haladást” jelentő lutheri reformáció, comeniusi, Apáczai Csere Jánoshoz kötődő iskolateremtési szándékok, illetve később a munkásmozgalom folyamatosan napirenden tartja az iskolához, jó iskolához való hozzáférés követelését (Vág, 1971). Hogy a XX. század másik nagy költőjét, József Attilát idézzük, aki szerint három dolog „kell”: „Köházak, iskolák, kutak”. (Flóra. *Már két milliárd...*) Egy más megközelítésben, a kisebbségben maradt szörvány identitásának védelmében emlegette Remenyik Zsigmond versében (*Tempom és iskola*), mint szükséges intézményt, az iskolát. Lám, újabb érv az iskolaintézmény megőrzésének ideologiztikus volta mellett.

¹² Az is igaz, hogy újjáépítési ciklusokban, új elitke szervezése idején fel-felbukkan az iskola szocializációs szerepének tulajdonított jelentőség (Forray és Hegedűs, 1989).

¹³ A történelmi mozgások másik alternatívája éppen-séggel az iskola körüli világ jellegzetes strukturálódása, gazdagodása. A *settlement* (Nagy, Nizák és Vercseg, 2014), más vonatkozásban pedig a *city as school*, *ecole de la rue*-típusú megoldások is ebbe az irányba hatnak. De még erősebb a folyamatban a „harmadik szektor”, az autonóm ifjúsági csoportlét legitimációja. Vannak megközelítések, melyek éppen s szféra, a környezet felerősítésével, pedagógizált megtámogatásával nyújtanak segítséget az eredeti funkcióira visszarendező iskolának is. Példánk a lengyel *Szkola szrodowiskowa* (környezeti iskola), még inkább a francia ZEP-ek (Trencsényi, 1987), az iskolázásnak adott elsőbbség zónái, amelyben a nével ellentétben éppen az iskola környezetét táplálták fel annak érdekében, hogy az iskola ne az esélyegyenlőtlenségeket termelje újjá.

¹⁴ Az organikus módon létrejött iskolarendszerek mintái (főképp a skandináv országok vagy az USA) esetében nem a többé-kevésbé felvilágosult és abszolutista állam kezdeményezte felülről az iskolahálózat kiépítését, s gyakorolta mindjárt a kontrollt felette, hanem az új, a családi szocializációban már meg nem szerethető tudásokra vágyó helyi közösségek, egyházi vagy világi önszerveződések. Ennek nyomán Dániában ma is a „hivatalos” iskolarendszerrel párhuzamos (állami költségvetésből támogatott, újabban „beszámítható”) tanulási szinterek működnek. A nép-főiskolákon túl gondolunk itt a veszélyeztetett ifjúsági csoportok számára működtetett *ungdomskoléra* is (Trencsényi, 1994a).

¹⁵ A magyar szakma az 1956-ban Kanadába emigrált történelemtanártól, Csaba Lőrinczittől ismerhette meg a *community school* primer forrásait (1992). A Soros-alapítvány koordinációjában több pilotes-program indult országszerte a 90-es években jelentős támogatással. Korábban a nemzetközi tapasztalatokból tájékozódó iskolaépítés, Jeney Lajos, és

a művelődéstörténész, Vészi János organikus úton jutott el az integrált közösségi-kulturális-oktatási központok gondolatáig, az agóra, a zsinagóga, a középkori piactér némiképp idealizált képét állítván szembe a modernizáció túlhajszolt intézményszpecializációjával. Ez lett az Általános Művelődési Központ modellje. Ez utóbbiakhoz megannyi innovátor, kutató, fejlesztő, kulturális menedzser csatlakozott, bár az államszocializmus viszonyai közepette a bürokrácia sose juttatta elegendő levegőhöz, a rendszerváltás pedig elsodorta, mára tulajdonlasi akadályok is tornyosulnak előtte, a visszacentralizált állami tulajdonlású iskola ma nem képes a helyi társadalom szolgálatába lépni.

¹⁶ Nem vitatjuk, hogy ott és akkor ez mind a legnevesebb pedagógiai szándékot szimbolizálta, mind a legeredményesebb pedagógiai eredményt érte el. Emellett e modellek – legalábbis ideológiájuk szerint – túlnyomórészt nem a „totális állam” területhódításai voltak, ideológiáikban sokkalta erősebb volt valamiféle szociális elkötelezettség, leginkább az intézménytelen, ingerszegény helyi közösségek megsegítése állt a szándékok mögött (bár sokszor a megsegítés paternalizmusával utalva valamifajta „szereztetjes erőszakra”), sokszor éppen az állammal vagy a társadalmi mainstreammel is szembe fordulva.

¹⁷ Vö. Mihály Ottó iskolatipológiájának forradalmi iskolájával, amelyet annak győzelme után mindig bekebelez az állam (1999).

¹⁸ Erről a hullámzó esélyekkel megjárt kálváriáról lásd Trencsényi László *A maratoni sereg* című könyvét (2011). Ugyanebben az elemzésben fél évtizede mindig találatot konkrét ok a visszaesésre, kudarcra; a trendjellegből következik, hogy a bukások ontológiai szükségszerűségét is megvizsgáljuk.

¹⁹ Sőt elleniskolákat működtetnek, amire egészen a huszítáig visszamenőleg vannak példánk (Földes, 1964).

²⁰ Karácsony Sándor alkalmazott metaforája a „pad alatti forradalomról” (1948), a regényirodalom és a modern filmművészet klasszikusai rendre erről szólnak. Ezt igazolja Almássy Balázs doktori disszertációja (2016), ami a Nyugat nagy nemzedékének – Kosztolányi, Babits, Juhász Gyula, Móricz és mások – pályáivein, valamint hőseik lázadó és elbukó sorsán alapul. Ottlik „iskolája” (*Szekszárdi*, 1991) és a hatvanas évek magyarországi kritikai realista „új hulláma” megannyi hasonló lázadás regénye: Gergely Márta *Sárfényese*, Galambos Lajos *Szent János fejevétele*, Végh Antal *Bekötőtűtja*, Czákó Gábor *Iskolavára*. A film klasszikusaiból említsük a híres *Holt költők társaságát*, a *Ha* című drámát, akár az *Eper és vért*, a magyar Herskó *Szevasz*, *Veráját*, Rózsa János *Pókfociját*, Dárday *Jutalomutazását*, Gulyás Gyula *Sipoló macskakövét*, de akár a Balázs Béla Stúdió hetvenes évekbeli teljes pedagógiai munkásságát is idesorolhatnánk.

²¹ A „beilleszkedés” korparancsát a forradalmi pedagógiák csaknem egyöntetűen tagadják. Gondoljunk

Petőfi Sándornak, a XIX. századi forradalmár költőnek híres soraira, a költőbaráthoz írt híres verses levelére Arany Jánoshoz intézett verses levélben: „S így az éléléshez nincsen mód, nincs! hivatal kell./Mehajtom fejemet, szépen mosolyogni tanúlok./nyájas szófogadás, kígyó-csúszásu hízelgés / Lesz kenyere (s zsíros kenyere) ... hah, lesz a kutyának, / Nem pedig énnékem! pusztán a gondolat is már / Lángfelhőket idéz véres szeméimnek elébe, / És szívem tombol, mint a harmadfi csikó, ha / A pányvás kötelet legelőszőr dobja nyakába / A pásztor, hogy a ménesből kocsirúdho' vezesse. / Nem a teheről fél, amelyet húznia kell majd, / Nem! hanem a hámtól, mely korlátozza futását” (Levél Arany Jánoshoz).

²² Erre is szoktak magyarázatot adni azzal, hogy a modern társadalom pedagógusa olyan személy, aki életében el sem hagyta, hagyja a tantermet, legfeljebb helyét változtatja az osztályterem bútorai közt, pad mögül a katedra mögé áll...

²³ A gyerek számára sem mindegy, hogy börtönrácsokként veszi körül az iskolásnemzedéket az intézmény valóságos és virtuális bástyarendszere (amely Takács Géza írása óta a „vaskos” jelzőt viseli; Takács, 1987), vagy Benedek István által „aranykettrecé” varázsolt meseboltként öleli magához (1964), pedig valójában kulturálisan mégis ugyanannak a funkciónak a két oldaláról van szó.

²⁴ Jellemző, hogy a „szabadság-társadalmat” a nagy álmódok is a „jövőbe” helyezik (mint jóformán minden szabadság-ideológiájú államra). Az iskola, mint „jövőre nyíló ablak” (Rozsnyainé, 1961; Makarenko, 1979) nem az adott kor – kritikára érdemesült – társadalmi viszonyait lekpező világa, hanem a „megszerkesztett szép jövő” – ma már tudjuk – *soha meg nem valósuló*, legfeljebb különböző csoportok különböző reményeit világgéppé formáló ideálképe.

²⁵ E jelenségvilágnak a holisztikus folklórtól elválo strukturálódásában jól megkülönböztethető a gyerekeknek válogatott, létrehozott, általuk és saját örömkre létrehozni segített, olykor a felnőtt gyönyörködését is szolgáló termékek, alkotások, tevékenységek köre (Bús, 2013; Trencsényi, 2014a). Emellett fokozatosan – nem kis részben a valóságos piac igényeinek is megfelelően, de vállalva „alternatív” életérzéseket, gyerekképeket is – eltűnik jelenségvilágból a didaxis, a direkt nevelő szándék. A „létező szocializmus” terelte vissza a pedagógiát – és a gyerekvilágot is –, valóságosan visszagyömöszölte a falak közé, úgy restaurálta a bűnhődő-megjavuló rossz gyerek irodalmi ideálját. A hetvenes évek kulturális és pedagógiai „détente”-je kellett, hogy helyreálljon a gyermekkulturában a modern pedagógiák gyerekképe. A diákszínjáték, egyáltalán az amatőr művészeti mozgalmak történeteiben hasonló jelenségek mutathatók ki. Az amatőr művészeti mozgalmak – a fiatal generációk szabadságküzdelseinek részeként – előbb-utóbb kibújnak az iskola gyámkodása alól (Trencsényi, 2012, 2013).

²⁶ Osborne híres drámája, a *Dühöngő ifjúság*, de akár Woodstock is jelképe az új ifjúsági világnak, mely-

nek elemi lényege a generáció autonómiatörekvése, elhatárolódása a szülők romlottnak tartott érték- és kapcsolati kultúrájától.

²⁷ Ugyanerről van szó az önéletrajza szerint is a hungarikummá fogadott táncházmozgalom esetében is: a neofolklorista „revival” az alternatív ifjúsági életforma kerete (Bodor, 2000).

²⁸ A XX. század első felére jellemző tömegszervezetek és -mozgalmak mindegyike létrehozott sajátos, már-már formális tanulási helyeket és alkalmakat (pl. próbázás a cserkészletben, vezetőképzés, hittan kör, „pontmagyarázat” a táborigi zászlofelvonásokon). Megszabadulván az állami gyámkodástól e mozgalmak leginkább apró alternatív szektákká redukálódnak (P. Miklós, 1997; Trencsényi, 1997).

²⁹ Nem érthetünk egyet Ferge Zsuzsa – egyebek közt a szerzőknek küldött magánlevelében 2016-ban kifejtett – álláspontjával aki a szociális munka elméletének „meghekkeli” látja a szociálpedagógiai diskurzusban. Lehet, hogy a szakmátörténeti és képzéstörténeti háttér alapot ad egy ilyen értelmezésnek, de ebben a tanulmányban éppenséggel az integráló elemeket keressük e fogalom „zászlaja” alatt.

³⁰ Már önmagában a szociálpedagógia fogalma annak beismerése, hogy a nevelés közösségi folyamat, és nem csak egy, intézményi hierarchiában „összesorsolt” felnőtt és gyermek, kamasz viszonya (Natorp, 2000). Kialakulása vélhetően jórészt annak köszönhető, hogy az iskola nem kárpótolhatott a premodern korból a modernitásba való átmenet során a családi, szomszédsági környezet megváltozásáért, s hogy a pedagógiai individualizmus csaknem kizárólagos teret nyert a neveléstudományban (Niemeier, 2000).

³¹ A hagyományos történelmi értelmezés elsősorban a német szakirodalom alapján fogalmazott, de akár a francia animátori értelmezésben is megjelent, jellegzetes az új orosz szakirodalomban.

³² Ideértve a hagyományos és új közvetítő technológiákat, intézményeket, iskolaintézményeket (óvoda, kollégium stb.) és más, az ifjú nemzedék támogatott – és nem támogatott – szocializációjában szerepet vállaló, szerephez jutó intézmények, szervezetek világát, kultúráját, történetét, határendszerét, működésének szabályszerűségeit.

³³ Másfajta válasz az itt nem érintett *home schooling* jelensége. Vajon az iskolából gyermekeiket kivonó (hazarendelő) szülők kevéslik-e vagy sokallják az iskola másodlagos szocializációs közeg-teljesítményét? Jellegzetesen középosztálybeli jelenségről van szó, a peremre szorított társadalmi csoportok „megoldják” a kihívást az „iskolakerülés” újratermelésével, a magasabb osztályok családjai jellegzetesen megvásárolják (vagy megvásároltatják az állammal) az exkluzívabb iskolázási színtereket, ahol nevelési értékeiknek megfelelően, azt felerősítő bánásmódban részesülnek gyermekeik. Vajon ezt tekintik újabban a szóban forgó családok alkalmasabb útnak, kikerülve az iskolában zajló (öncélú, öncélúvá váló) „nyolcéves háborút”? (Benyovszky, 2013).