

CSALÁDON ÉS ISKOLÁN TÚL

Nagy Ádám

PhD, Excenter Kutatóközpont
nagyadam@excenter.eu

„Szia anya, szia apa, majd este/vasárnap/ausgusztusban jövök.” Akinek van kisiskolás kort kinőtt gyereke, bizonyára hallotta már ezen elköszönések egyikét. Mégis, az általános fejcsováláson kívül, a *milyenek a mai fiatalok* megnyugtató semmitmondásán túl, foglalkozunk-e eleget azzal, hogy mi történik a fiatalokkal a családon és iskolán túli térben. Van-e társadalmi szintű válaszuk arra – akár személy szerint, akár társadalmi léptékben –, hogy akarunk-e valamit, s ha igen, mit akarunk kezdeni a fiatalokkal a délutánok, a hétvégék, a nyarak nem iskolában és nem családban töltött idejében? És egyáltalán ki a fiatal? Cikkünk a fiatalokkal, illetve a családon és iskolán túli szocializációs térrel foglalkozik, és igyekszik bemutatni az ún. ifjúsági szakmák létjogosultságát és alapjait.

Mi a terület? Miért lényeges?

A felnövekvő generációt segítő hagyományos politológiai-szociológiai intézmények – elsősorban a XX. század nagy tömegű passzív befogadást preferáló intézményei – válságban vannak, a hagyományos, nagy intézményekbe vetett bizalom megrendült. Ezen intézmények jó részének szemlélete is elsősorban az ifjúság mint probléma szemléletét tükrözi (bűnmegelőzési-bűnüldözési, gyerekvédelmi intézmények stb.). A társadalom, társadalmak alig fordítanak figyelmet az ifjúság mint le-

hetőség gondolatvilágára, illetve nem építenek ki ezzel kapcsolatos intézményeket. Az intézményi lét a legkevésbé a fiatalokat érdekli, viszonyuk az intézményekkel jórészt megszűnt. A gondoskodó-félő-féltő-intézkedő-taktikázó állam válaszai – kevés kivétellel – vajmi kevésbé szervesültek az ifjúság világában, a magát az új helyzetben találó izgő-mozgó nemzedékben. Az ifjúsági korszakváltás néven jellemzett tünetegyüttes azt mutatja, hogy az iskolában eltöltött idő meghosszabbodik, akár a harmincas évekig kitolódik, sőt néha nehéz határvonalat találni az iskolai, a felnőttképzésbeli vagy az élethosszig tartó tanulás között. A munka és az iskola a felsőoktatásban sokszor át-átszövi egymást. Míg régen a tanulás, majd a munka egymásutániságáról beszélhettünk, addig ma a serdülők és a fiatal felnőttek számára ez a két terület egyre inkább kettős mezőként és kettős életként jelenik meg: egymást váltja a tanulás a munka mellett és a munka a tanulás mellett (Jancsák, 2008). A kitolódó iskolai életszakasz miatt későbbre tolódik a gazdasági önállóság is, sőt, általában a társadalom is felmenti a fiatal „a felnőtté válás alól”, így a megházasodás vagy a gyermekvállalás is későbbi életkorra tolódik (Zinnecker, 2006).

A ma ifjúsága azonban ettől eltérő okból más, mint egyszerűen a generációk egymásutániságának következő eleme. Míg a korábbi

generáció a NÉKOSZ-szal, a táborokkal vagy az 1968-as diáklázadással találta magát szembe, a mai generációt az információs társadalom kulturális, mentális, gazdasági átalakulása nem hagyja érintetlenül. Sőt, bizonyos értelemben az ifjúság ebben a folyamatban nem a felnőtteknek kiszolgáltatott, passzív szenvedő fél, hanem aktív résztvevő, irányító és nyertes generáció. Az ifjúsági korosztályok mint korai adaptálók, de akár fejlesztők, egyértelműen a digitális „átállás”, a társadalmi-kulturális paradigmaváltás nyertesei. A felnőtt társadalom mint norma- és szabályképző arra sem készült fel, hogy a saját berkein belüli változásokat vezesse, nemhogy az ifjúsági korosztályoknál tapasztalható alapvető átalakulásokat kezelje, így szerepe egyre inkább követővé válik. Így nem csoda, ha az egyes társadalmi kohéziótípusok csökkenése miatt a közvélekedés néhány területen a kiszolgáltatottság növekedését, a veszélyfaktorok gyarapodását érzékeli alapvetőnek. „Különösen hisztérikusan reagál a közvélekedés szerinte éppen a digitális környezet által lehetővé tett új generációs problémákra (internet-függőség, közösségi kapcsolatok elsorvadása, játékfüggőség stb.)” (Rab, 2005) Az új média-környezet és hálózati kultúra megváltoztatja a szocializációs színterek hagyományos elemeit. A kapcsolatteremtés, -ápolás, a társas és személyes cselekvési tér új formái beépülnek a hagyományosak mellé, néhol le is váltva azokat. Ugyancsak unikális, hogy az ifjúsági korosztályok mintakövetőből mintaadóvá váltak, de társadalmi helyzetük megítélését mélyen beágyazott előítéletek nehezítik. „Ennek a felismerésnek az elfogadását és általánossá válását leginkább az nehezíti, hogy az ifjúsági korosztályokkal kapcsolatos közgondolkodás legfőbb formáinak (tanárok, szülők, döntéshozók, újságírók, és – sajnos oly-

kor-olykor – tudományos kutatók, s ami a legfájdalmasabb, ifjúsági szakemberek) percepciója jelentősen eltér a valóságtól, véleményük 15-20 évvel ezelőtti sablonokra és az azokat erősíteni látszó újkeletű *városi legendákra* épül” (Rab, 2005). A mai ifjúsági korosztályok alapjaikban különböznek a korábbi generációk fiataljaitól, s ez a különbség nem szubkulturális jellegű, tehát nem öltözködésben vagy nyelvhasználatban mutatkozik meg, hanem elsősorban az információszerzési és kommunikációs stratégiákban, új tanulási módszerekben és formákban (informális tanulás).

Hosszas elemzés nélkül ugyancsak gyanítható, hogy a XX. századi nagy tömegű passzív befogadást preferáló környezetet (plázák, multiplexek stb.) valahogy érdemes lenne ellenpontosítani, de a kisközösségi aktivitás terei még csak esetlegesen vannak jelen mindennapjainkban, szakembereinek társadalmi elismertsége igen alacsony. Hasonlóképp az ifjúkori személyes problémák feldolgozásának segítő szakmái sem tartoznak a társadalomilag megbecsült foglalkozások közé.

A fentiekben a problématerkép csupán néhány elemét villantottuk fel, az elemzés korántsem teljes. . .

Kikről is beszélünk mint fiatalokról?

Az ősi társadalmakban a gyermekkort valamifajta rituálé után rögtön a felnőttkor követte. Az iparosított társadalmakban a gyermekkort a serdülőkor követte, s ezt tetézte be a felnőttkor. A posztindusztriális társadalmakban újabb életszakasz ékelődik be: a fiatal felnőttiség¹ korszaka. Ugyanakkor e

¹ A felnőttkor elé beékelődő életszakasz az ún. *poszt-adoleszcens* (Vaskovics, é. n.). Jürgen Zinecker szerint az ifjúsági korszakváltás kapcsán két ifjúsági korszakról beszélhetünk: az egyik az iparosított (ipari) társada-

korszakok – a korai gyermekkor, a felelős gyermekkor, a serdülőkor, a fiatal felnőttkor – határait (vagy más felosztást) nem szegmentálta egységes fogalmi rendszer. Ettől még a köznapi kategorizálás meglehetősen jól „lövi be” a korosztályi határokat, hiszen elég egyszerűen meg tudjuk mondani, hogy valaki gyerek még, fiatal, vagy felnőtt (sejtjük azt is, hogy a gyerekek és a fiatalok más csoportot alkotnak). E besorolás alapja vélhetően a kor, illetve más „puhább” változók (mint például motorikus funkciók ránézésre, kognitív funkciók egy beszélgetés során, belső indíttatás a védelem vagy az önkiteljesedés elsődlegességének érzetéről stb.).

Nemcsak tudományos értelemben nehéz megállapítani, hogy ki a fiatal, de Európának sincs egységes ifjúságértelmezése.

2009 áprilisában az Európai Unió Ifjúsági Stratégiája a 13–29 évesekre terjesztette ki (a korábbi 15–29) korosztályi fókuszát (EU, 2009). A 2009 őszén parlamenti legitimációt kapott magyar Nemzeti Ifjúsági Stratégia ifjúságértelmezése a kortárs csoport megjelenésétől a másokért való felelősségvállalásig terjed, így annak időhorizontjához a kb. 8–12 évesektől a kb. 25–30 évesekig tartoznak (Országgyűlés, 2009). Az Európa Tanács ismét újabb meghatározást tett magáévá: a 14–25 (illetve 30) éveseket érti fiatalok alatt, ugyan-

lomra jellemző átmeneti ifjúsági, a másik pedig a posztindusztriális (szolgáltató) társadalomra vonatkozó iskolai ifjúsági korszak (Zinnecker, 2006). Míg az átmeneti korszakban egy korlátozott ifjúsági életszakaszról beszélhetünk, ez esetben minél korábban munkába kell állni, a korszak elsődleges célja a szakma megszerzése, s ezután hamar a házasság és az első gyerek következik, addig a posztindusztriális társadalomban az ifjúkor egyre inkább kitolódik, ami összefügg az iskolai idő megnövekedésével. A posztadoleszcencia jelenségét igen látványosan ragadja meg a kapunyitási pánik fogalma.

akkor tiszteletben tartja az egyes tagállamok eltérő életkori meghatározásait (1. táblázat).

Látható, hogy még értelmezéstípusok is nehezen rajzolhatók fel az egyes országok ifjúságfogalma kapcsán, halmazok is alig alakíthatók ki, hiszen vannak országok, ahol a születéstől és vannak, amelyek 15 éves kortól értelmezik az ifjúsági korosztályokat – s bár a korosztály másik határa kicsit talán egységesebb – 25 és 30 év között értelmezik ezt az országok – ettől még a közel egységes kezelés sincs elérhető távolságban. Az értelmezések kapcsán annyi látszik, hogy létezik egy „kvázi-angolszász” iskola, amely a születéstől számítja a korosztályhoz tartozónak az egyént, létezik egy „dél-európai” iskola, amely 15 év körülről 30 évesig tekinti fiatalnak az egyént, és van egy „skandináv és közép-európai” iskola, amely a legszűkebb 15–25 éves korosztállyal dolgozik. (Mindamellett fontos, hogy e korosztályi besorolások az Európai Unió Ifjúsági Stratégiájának elfogadása előtt történtek, tehát idővel akár reménykedni lehet az egységesség irányába történő elmozdulásban is.)

Akármelyik definíciót is tekintjük alapnak, megállapíthatjuk, hogy a felnőttektől eltérő csoportról van szó, a születéstől az érett, felnőtt korig tartó folyamat egyedi és megismételhetetlen. Ennek egyedisége miatt bizonyos, hogy az egyén fejlődését kell alapul venni, s nem lehet egy alapvetően szocializációs, pedagógiai igényű viszonynak, illetve egy ilyen klasszifikációnak az alapja sem statisztikai, sem jogtudományi, sem semmilyen más absztrakt fogalmi rendszer.

Magyarországon a Nemzeti Ifjúsági Stratégia mögötti háttér tanulmányok a különböző érettségfogalmakat hívják segítségül. Esetünkben a családon és iskolán túli szocializáció szempontjából úgy tekinthetünk az ifjúsági korosztályok meghatározására, illetve

Hollandia	0 – 25. életév																
Egyesült Királyság	1 – 25. életév																
Észtország																	
Ausztria																	
Luxemburg																	
Görögország																	
Olaszország																	
Portugália																	
Spanyolország																	
Belgium																	
Dánia																	
Franciaország																	
Svédország																	
Cseh Köztársaság																	
Litvánia																	
Szlovénia																	

1. táblázat • Ifjúsági korosztályok az európai országokban
(a korábbi Szociális és Munkaügyi Minisztérium háttéranyagai alapján)

ezek szakaszaira, mint amely elsősorban a biológiai és pszichológia sajátosságokra épül. Ugyanakkor ezen, illetve a társadalmi hatásokon túl még egy szempont, a felelősségvállalások határolják: a magáért való felelősségvállalás (döntés), illetve a másokért való felelősségvállalás (a döntésekkel járó felelőségek) közötti teret igyekszik az ifjúsági korosztályi besorolás felölelni (Jancsák, 2008). Mindez más szempontból a kortárs csoportok tagjaként való értelmezés jellegzetessé válásától (a harmadlagos szocializációs közegben való eligazodástól), a döntésekbe való beleszólás igényének megjelenésétől, a kortárs csoportok jelentőségének ugrásszerű növekedésétől (a viszonyítási pontok áttevődésétől), azaz konkrétan a barátok saját (és nem szülői) kiválasztásától, a csoporthatások meg többszöröződésé-

től (Csepeli, 2006) a felnőtté válásig (munkavállalás/otthonteremtés/gyermekvállalás) tartó folyamat.

Ezen életszakason belül további három – viszonylag homogén – csoport képezhető:²

Felelős gyermekkor: a motoros funkciók teljességétől, autonóm létfenntartástól, a leválás kezdetétől, a felelősség megjelenésétől a biológiai érettségig tartó szakasz. A 12–13 éves korig tartó időszakot (Méri Ferenc és V. Binét Ágnes, illetve Michael Cole és Sheila R. Cole iskoláskornak nevezi [Méri – Binét, 1997; Cole – Cole, 1997]), a „felelős” gyermekkor a feladattal való azonosulás és a játék mint munkafeladat és valós teljesítmény (Erikson,

² Természetesen e három korosztály problémafelvetései, kérdései is különbözőek (vö. játék vs. az élet alapkérdései vs. lakhatás, elhelyezkedés stb.).

2002) jellemzi. E felelős gyerekkor kb. 10–12 éves kortól – kb. 14 éves korig³ tart.

Serdülőkor: a biológiai érettségtől a pszichés érettségig tartó időszak.⁴ A gyermekkort követő időszakot, a 12–13 éves kort követő váltást (a két Cole 11 évre teszi, és korai serdülőkornak hívja [Cole – Cole, 1997, 666.]), a serdülőkort a társas élet újraszerveződése (Shmuel Noah Eisenstadt, idézi Cole – Cole, 1997) és a legmagasabbrendű emberi képességek kialakulásának befejezése jellemzi (Arnold Gesell, hivatkozva Cole – Cole, 1997). Ez az időszak, amikor a gyermek erkölcsi realizmusa, kívülről irányított, szabályozott tudata kérdésekké fogalmazódik át; a hagyományokhoz hasonulás helyébe lépve megkezdődik az individuális azonosság keresése. Az ipari társadalmakban megjelenő önálló életszakasz – a kamaszkor – a biológiai érettséggel kezdődik, és a pszichés érettséggel ér véget (Somlai, 1997), ami a posztindusztriális társadalmakban elválik a társadalmi (szociológiai) érettségtől. A serdülőkorban egyetemlegesek – tulajdonképpen az egész világon – a konfliktusok és azok típusai, de magának e szakasznak megélése kultúrafüggő (e szakaszra jellemző a lehetőségekről való gondolkodás, a hipotézisek használata és kipróbálása, a metaszintű gondolkodás és a megszokáson való túllépés, az új utak kipróbálása) (Cole – Cole, 1997), s ekkor jelenik meg a generációk közötti ellentét (generációs szakadék, Shmuel Noah Eisenstadt, idézi Cole – Cole, 1997). A reformpedagógiai, pszichológiai, gyermekta-

nulmányi kutatások alapján is elválaszthatóak a gyermek és serdülő kortárs csoportok, illetve a gyermek- és serdülő szervezetek (Trencsényi, 2007). Az mindenesetre látszik, hogy más ez az időszak, mint a gyermekkort (akár ennek korai, akár iskolai szakasza) és más, mint a fiatal felnőttkor. A serdülőkor kb. 14 éves kortól – kb. 18 éves korig tart.

Fiatal felnőttkor: a pszichés érettségtől a szociológiai-társadalmi érettségig tartó életszakasz. A posztindusztriális társadalmakban a pályaválasztás kitolódásával elválik a pszichés és társadalmi (szociológiai) érettség, a jogilag felnőttkornak értelmezett életszakaszból a fiatal felnőtté válás időszakában teljesedik ki a társadalomba történő beilleszkedés (Somlai, 1997, Vaskovics, é. n.). A felnőttkor és a serdülőkor közé ékelődő új életszakaszt a serdülőkénél nagyobb autonómia jellemzi (Kenneth K. Keniston, idézi Cole – Cole, 1997), de a felnőtté válással járó felelőssége csekélyebb, ugyanakkor eközben megszűnik védettségük is, míg a felnőttkor teljes lehetőségi repertoárját még nem adja át a társadalom. Ez időszokban pszichésen már igen, de szociológiailag még nem felnőtt az egyén (Vaskovics, é. n.). A fiatal felnőttkor kb. 19 éves kortól – kb. 25–30 éves korig tart.

Hol szólíthatók meg a fiatalok? – a szocializációs közegek

Bár talán lassan körvonalazható egy egységes ifjúságkép, még mindig nehézségekbe ütközik az a terep, ahol megszólíthatók a fiatalok. Anthony Giddens (Giddens, 2006) szocializációs közegeknek⁵ (agencies of socialization) nevezi az olyan csoportokat vagy társadalmi kontextusokat, amelyekben a szocializációs

³ Természetesen az évek jelzése pusztán hozzávetőleges jellegű.

⁴ Számos serdülőkori elmélet, például a rekapituláció vagy a rousseau-i alapú fajfejlődési állomások ismétlése látott már napvilágot, ugyanakkor azon túl, hogy ez egy egyedi fejlődési szakasz, egységes elméleti keret máig nincs (Cole – Cole, 1997).

⁵ Vélhetőleg helyesebb lett volna ágenseknek fordítani a kifejezést.

folyamatok zajlanak, és amelyek a kulturális tanulás színterei. Szerinte az egyén életének bizonyos szakaszaiban több szocializációs közeg is szerepet játszhat, ezen közegek strukturált csoportok vagy környezetek, amelyben a szocializáció fontosabb folyamatai lezajlanak. Giddens négy ilyen közeget mutat be: szocializációs közegek lehetnek tehát a család, a kortárs csoportok, az iskolák/munkahely és a tömegkommunikációs eszközök, bár jelzi, hogy tulajdonképpen annyi szocializációs közeg létezik, ahány csoportban vagy társadalmi helyzetben az egyes emberek életük egy számottevő részét eltöltik.⁶

Más modellek összesen két színteret különböztetnek meg, ahol a családot nevezzük korai szocializációnak, a szocializáció elsődleges vagy korai színterének. A család mint informális kiscsoport a mintavétel első bázisa, ahol az első „mi-élmény” mintázódik, s meg alapozza az ember szokásrendszerét, viselkedéskultúráját. Ezzel szemben az iskolai szocializáció a késői vagy másodlagos szocializáció (nem alárendelt szerepet jelentve, hanem az időbeli egymásutániságra utalva). Talcott Parsons és Robert F. Bales ugyancsak megkülönböztet elsődleges szocializációt, amely a korai években a személyiség rendszerének alapvető szerkezetét alakítja ki, és másodlagos szocializációt, amely a társadalmi struktúra intézményes szereptanulása (Parsons – Bales, 1995). Az elmélet egyik mutációja szerint a másodlagos szocializáció legfontosabb színhelyei az iskola, a kortárs csoportok és a média (Bodonyi et al., 2006).

Megint más elméletek hármas felosztást követnek, ahol az elsődleges szocializáció a

⁶ Ezen közegek persze nem képesek mechanikus hatást kiváltani, hanem arra készítetik az egyént, hogy a társadalmi gyakorlatban egy bizonyos keretrendszerben legyen részt (Giddens, 2006).

családszocializáció, „a másodlagos szocializáció az azonos rangú csoportokban zajló tanulási folyamatot jelöli, s az iskoláskorra esik [...] a harmadlagos szocializáció a felnőttkorhoz, az iskolai tanulmányok befejezése utáni életszakaszhoz, még pontosabban a munkavállalás, az aktív tevékenység éveihez kötődik” (Kiss, 2002; Szabó, 2003). Czeglédi Sándor (Czeglédi, é. n.) a szocializációs színterek időbeliségének vizsgálata során – ahol arra keresve a választ, hogy a trágár nyelvhasználat az iskoláskor után visszaszorul-e – ugyancsak a másodlagos szocializációt az iskoláskornak, a harmadlagos szocializációt a munkavállalás, az aktív tevékenység időszakának tekinti.⁷ Ismét más klasszifikáció szerint az elsődleges szocializációnak a családot, a másodlagosnak a kötelező (alapfokú) iskolákat, a harmadlagosnak a választott pálya irányába történő szocializációt: az egyetemet-főiskolát tekinthetjük.

További felosztás szerint a szocializációnak négy közege van: az elsődleges szocializáció a család, ahol az alapvető normák és szabályok elsajátítása történik; a másodlagos szocializáció: az óvoda, iskola; a harmadlagos a pályaszocializáció (közép- és felsőoktatás, illetve felkészülés a munkára) és a negyedleges szocializáció: a munkahelyek terepe. Trencsényi László (Trencsényi, 2007) a szocializációs közegeket a nevelés feladataiból részesülő szervezeti formák szerint bontja fel, így megkülönböztet természetadta közösségeket és nevelési színtereket (család, rokonság, szomszédság), állami intézményeket (gyermekorvosi

⁷ Peter V. Musgrave (Musgrave, 1979) a munka-szakma területét térképezi fel, részletesen a szakmai szocializációt tárgyalja. Musgrave, szerint ha az egyén pályát vagy tevékenységet változtat, akkor jelenik meg a harmadlagos szocializáció. Míután ez pusztán elnevezésbeli egyezés a tárgyalt témánkkal, így ezzel részletesebben nem foglalkozunk.

rendelő, bölcsőde, iskola, óvoda, kollégium, nevelési tanácsadó, gyermekjóléti szolgálat, gyermekotthon, krízisotthon, javítóintézet, fiatalkorúak börtöne, nevelőintézet, művészeti iskola, általános művelődési központ – többcélú intézmény, művelődési ház, mozi, könyvtár, színház, múzeum, koncertterem, táncház, stadion), piaci szolgáltatókat (gyermekmegőrző, ifjúsági szórakozóhely – játékterem – diszkó, iskolán kívüli tanfolyamok, képzések [nyelviskola, gépjárművezető-iskola, tánciskola], uszoda – tornacsarnok – edzőterem) és civil kezdeményezéseket (egyházak, gyermek- és serdülőszervezetek, sportegyesületek, kulturális egyesületek, művészeti egyesület). Rendszerének e négyes felosztáson túlmutató eleme a nevelő médiumok (gyereksajtó, gyermekkönyv, rádió – tv, internet). Ebben a rendszertanban Trencsényi vitatja a „hagyományosnak” tekintett, ám történetileg igen fiatal, a polgárosodással kibontakozó nevelési-oktatási intézményeknek, elsősorban az iskolának tulajdonított kiemelt, kizárólagos másodlagos szocializációs szerepet.

Más felosztás hét közeget különböztet meg, amelyek a gyermekkori család, a felnőttkori család, az iskola, a kortárs csoportok, a tömegkommunikáció, a munkahely és az egyéb szocializációs közegek (például: egyházi és civil közösségek) (Vukovich, 2006). Ezen túl néhány más elmélet speciális csoportokat határoz meg, és nem általános élethelyzetek kapcsán értelmezi a szocializációs tereket, ezek elemzésétől jelen írásban eltekintünk.

*

Közös vonás, hogy a szocializáció elsődleges színtere a család (rokonság), és tartalma az intim kapcsolati minták működése, a kommunikáció képességének kialakulása, az identitás meghatározása, az alapvető viselke-

dési (pl. egészségviselkedési) szokások kialakulása. Itt élmények, személyes tapasztalatok alapján tanulunk: az ott jelen lévő személyek nem helyettesíthetők és a világtértelemezés alapjai e terepen teremődnek meg (és ezek később igen nehezen módosíthatók). A másodlagos szocializáció legfontosabb színhelye az óvoda-iskola, célja, hogy a tanulók elsajátítsák mindazokat az információkat, készségeket, értékeket, amelyeket a társadalom fontosnak tart (kötelességtudás, megbízhatóság, pontosság stb.). A másodlagos szocializáció a fejlődés későbbi időszakában zárkózik fel az egyén életében, amikor megjelennek a másfajta világtértelemezések, ami a társadalom új metszeteit mutatja, és megismertet másfajta hierarchiákkal. E helyen – ellentétben a családdal, ahol sok dolog „alanyi jog volt” – az embert elsősorban a tulajdonságai alapján értékeli, és az elvárások, a normák egyre inkább elvonatkoztatódnak a konkrét személyektől. Az egyénnek meg kell tanulnia együttműködni másokkal, megfelelnie külső elvárásoknak, kialakítani a viselkedés új szabályait (megosztani másokkal, versenyezni).

Értelmezési keretét tekintve az elméletek egy része (például Giddens) egy adott életszakaszra fókuszál, és az ehhez tartozó terepeket, élethelyzetet, időháztartást lenyomatszerűen vizsgálja, másik része az egyén fejlődési szakaszaihoz tartozó színtereket, fő szocializációs szakaszokat elemzi, mutatja be (pl. Parsons, továbbá Kiss Jenő, Czeglédi). Ugyanakkor mind a fejlődési szakaszokat alapul vevő, mind az adott időháztartást elemző iskolák között különbség van (sokszor az iskolákon belül is) részben a fogalomhasználatban (beszélünk közegről, terepről, színterről, csoportról stb.), és abban, hogy hány közeggel számol (kettő, három, négy), illetve, hogy ha kettőnél több van, akkor melyek ezek, mik a fő mozga-

tórugói, alapvetései. Eltérés van tehát abban, hogy értelmeznek-e ezen elméletek harmadlagos szocializációs teret, ha igen, akkor mit értenek ezalatt (leginkább a pályaszocializációt, a munkára való felkészülést értik alatta, de mint láttuk, nem kevés kivétel is adódik), illetve vannak-e további elemeik. Mindamellett e közegek megnevezésének alapja, fogalmi háttere, oka, magyarázata az irodalomban leginkább sejtéseken, kijelentéseken (sőt sokszor azonos kifejezéseken, de különböző fogalmakon), s kevésbé modelleken alakul.

A családon és iskolán túli szocializáció szempontjából ugyanakkor kiemelten fontos, hogy lehet-e a felnőttkort megelőzően egysegesen kezelni az iskolán és a családon túli közeget, van-e ezen területeknek közös jellemzőjük, és ha van, milyen alapvetéseket lehet ezekkel kapcsolatban leírni, amelyek e területekre együttesen jellemzők, ugyanakkor különböznek az elsődleges és másodlagos közegektől. Van-e szintetizáló szerepe a kortárs csoportnak, tekinthető-e ez külön közegnek vagy csak egy újabb csoportnak?⁸ A családon és az iskolán kívüli kapcsolatok, a barátok, kortársak lényegüket tekintve mások-e a családi és az iskolai kapcsolatoknál?

Miután a szocializáció ereje a részvétel idejétől és intenzitásától függ (Vukovich, 2006), ezért azokat tekintjük közegeknek, ahol (megfelelő intenzitással) megfelelő mennyiségű időt tölt el az egyén (enélkül az előbbieik szerint bizonyosan nem nevezhető egy szintér szocializációs közegnek). A fiatalok megfelelő időt legalább három területen töltenek, legalább három hatáscsoportként

⁸ A fogalmi zavarok elkerülése érdekében a minőségben is új szocializációs felületet szintérnek, (makro) terepnek fogjuk hívni, és a csak tartalmában új – ha például egy új munkahelyre vagy csoportba lépünk be – felületet szintérnek, csoportnak nevezzük.

különíthető el velük kapcsolatban a család, az iskola (munka) és a szabadidős szféra mintái (lásd még az időháztartásról szóló kutatásokat). Az elsődleges és másodlagos szocializációs terep mellé, úgy látszik, ma már felzárkózik egy harmadik típus:⁹ „a család mellé kezdetben kiegészítésképp később annak ellenmintájaként belép egy új szocializációs csoportágens, a kortárs csoport” (Csepeli, 2006). S míg a hagyományos szocializációs intézmények (család, iskola) hatása gyengül (Mátóné Szabó Csilla in Bábosik – Torgyik, 2009), a kortárs csoport mint interakciós terep súlya nő.

Az ezen a területen végzett tevékenységek sokban hasonlítanak, de sokban különböznek is a családi és iskolai tevékenységtől. „A kortárs csoport az egyetlen társas szintér, ahol a fiatal egyenlőségen alapuló viszonyokra számíthat, s ahol ennek megfelelően függősége a másiktól nem egyoldalú és nem kizárólagos, mint például szülője vagy tanára vonatkozásában” (Csepeli, 2006, 406.). Míg a család normái az engedelmességet, a tekintélyalapú ragaszkodást írják elő, addig a kortárs csoport a kölcsönös együttműködésen és megegyezésen alapul (Piaget, 2005). A kortárs csoportjelenségben a lényeg nem a deviánsnak tűnő tartalom, hanem maga a folyamat, amely önkéntesen és közösségileg meghatározottan készítet a cselekvésre, a csoportkonform viselkedésre, és mutat túl az egyéni érdekek körén. Az informális csoportok létfontosságúak az egyén, mint individuum tekintetében (Csepeli, 2006).

⁹ A kortárs csoportok, mint nem előre meghatározottan hierarchizált, egyenrangú csoportok, a plázák, az internet, a média, a kisközösségi együttműködés stb. világa. Az oktatás- (munka-) és családüggyel foglalkozó nagy intézményrendszerek nem képesek, és nem is feladatuk a harmadik, jórészt önszerveződő, önkéntességen alapuló „láb” kiváltására.

Az alábbi táblázatban megpróbáljuk feltérképezni azon azonosságokat és különbségeket, amelyekből következően körvonalazható, hogy létezik egységesen kezelhető harmadlagos szocializációs közeg. Azt próbáljuk tehát e táblázatban bemutatni, hogy vannak olyan tulajdonságok ezen a terepen, amelyek a tevékenységekre közösen jellemzők, és amelyek megkülönböztetik azokat a másik két közeztől.¹⁰

Míg a család fő jellemzője az adottság, közös szervezőelve a feltétel nélküliség, az iskola fő jellemzője a kötelezettség, közös szervezőelve a feltételhez kötöttség, addig a családon és iskolán túli (főként szabadidős) tevékenységek fő jellemzője az önkéntesség (önkéntesen lehet a terület egyes elemeit használni, azokhoz csatlakozni), közös szervezőelve a szabad választhatóság (önálló, szabad rendelkezés az idővel). Míg se a családban, se az iskolai viszonyban nincs kölcsö-

nösség, az iskolán és a családon túli közegben megvan ez a kölcsönösségi elv (Csepeli, 2006). A családban létezik a közegben előre meghatározott hatalom mint természetes hierarchia (szülők), a fegyelmvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes. Az iskolában is létezik a közegben előre meghatározott hatalom mint mesterséges hierarchia (tanárok), a fegyelmvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes. A harmadik közegben azonban nem létezik a közegben előre meghatározott hatalom, nincs előre definiált hierarchia, a fegyelmvállalás, szabályelfogadás önkéntes. E harmadik közeg a legkevésbé intézményesült, és egyedülként a téren belül értelmezett kapcsolatok szabadon oldhatók-köthetők. Az elsődleges szocializációs tér a születéstől létező közeg, a másodlagos az iskolás (óvodás) kortól létező közeg, míg a harmadik közeg elemei iránt felébredő igény nagyjából egy időben jelenik meg.

Egy új szakma igénye

Ha elfogadjuk, hogy a családon és iskolán túli közeg kezelhető többé-kevésbé egységesen, és elfogadjuk, hogy a fiatalokat érdemes megszólítani e térben, akkor ebből következik, hogy az e feladatot ellátók tevékenységét önálló professzióként kezdhethetjük számba venni. Tehetjük ezt annál inkább, mert más szakmáknak nem elsődleges feladatuk a családon és iskolán túli közegben a fiatalokkal való foglalkozás. Szükséges tehát megfogalmazni e terület feladatait, és illeszteni kell a ma bevett közpolitikai ifjúságképhez. Hovatovább megpróbálhatunk immár modellt alkotni a korosztályokkal kapcsolatos támogató tevékenységek rendszerezésére.

Esetünkben a modell alapja az egyénnel/közösséggel kapcsolatos tevékenység közvetlen (konkrét), közvetett (absztrakt) mivolta. A négy szintű körkörös modell középpontjá-

¹⁰ Bár a nem iskolai és nem családi közegbe beletartozik nemcsak a szabadidő, de az egyéb kötelezettségek is: hivatalos ügyintézés, orvosai vizsgálatok, de ezek időmennyisége egyfelől nem túl magas, másfelől tulajdonképpen tág értelemben ehhez és más közegekhez is kapcsolódhatnak (munkaegészségügyi, pályakialkalmassági vizsgálat, éves tudószűrés, születési anyakönyvi kivonat, erkölcsi bizonyítvány kiváltása vagy közszolgáltatókkal való ügyintézés stb.). Így tehát, bár az időháztartást tekintve negyedleges vagy ötödleges közegről bizonyosan nem beszélhetünk, hatásait tekintve nem zárható ki annak léte, s az sem, hogy e közegek a tömegkommunikáció, illetve a hivatali világ legyenek. A szocializációs kutatások főként a családra, iskolára és kortársakra fókuszálnak (és kevésbé vesznek tudomást a tágabb interakciós szférákról, elsősorban a tömegkommunikációról) (Vajda – Kósa, 2005). Esetünkben kevésbé lényeges állást foglalni, hogy tekinthető-e önálló szocializációs közegnek a tömegkommunikáció (vö.: a kulturális identitásképzés ma már nem az osztálytermekben, hanem a tévéstúdiókban zajlik, a negyedleges közeg léte vagy nemléte nincs befolyással a harmadlagos közeg létre vagy nemléteire.

Jellegzetesség	Család	Iskola	Családon és iskolán túli (főként szabadidős) tevékenységek
Közös szervezőelve	Feltétel nélkülség	Feltételhez kötöttség	Szabadon választható (önálló, szabad rendelkezés az idővel)
Viszony	Adottság	Kötelezettség	Önkéntesség (önkéntesen lehet a terület egyes elemeit használni, azokhoz csatlakozni)
Kölcsönösség	Nincs kölcsönösség	Nincs kölcsönösség	Megvan a kölcsönösség
Hatalom léte	Létezik a közegben előre meghatározott hatalom mint természetes hierarchia (szülők), a fegyelemvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes	Létezik a közegben előre meghatározott hatalom mint mesterséges hierarchia (tanárok), a fegyelemvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes	Nem létezik a közegben előre meghatározott hatalom, nincs előre definiált hierarchia, ¹¹ a fegyelemvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes
Intézményesítettség	Inkább intézményes	Intézményes	Inkább nem intézményes ¹²
Megjelenése	A születéstől létező közeg	Iskolás- (óvodás-) kortól létező közeg	Az elemei iránt felébredő igény nagyjából egy időben jelenik meg
Változása	Nem változtatható sem személyében, sem intézményében	Időben változik	A kapcsolatok szabadon oldhatók és köthetők

2 táblázat • Hasonlóságok és különbségek a szocializációs közegekben

¹¹ A családi és iskolai hatalomról bővebben lásd: Vajda – Kósa, 2005, a kortárscsoportról Csepeli, 2006

¹² Vö. diszko táncparkett vs. lövészegylet. A kortárscsoport kiesik az intézményesített társadalmi hálózathoz (esetünkben intézményesítettnek a csoport tagjainak akaratától független objektív létet tekintjük). Szélsőségesen fogalmazva a formális csoport a társadalmilag közvetlenül hasznos tevékenységekben (például munka során) az informális csoportok az egyén számára közvetlenül hasznos tevékenységekben játszanak megkerülhetetlen szerepet (például: játék, szabadidő, szórakozás) (Csepeli, 2006), bár a határok egyre inkább elmosódnak e két csoport között. A konszolidált társadalom intézményei több-kevesebb sikerrel próbálják megszelídíteni a hivatalos intézményeken kívül szerződő kezdeményezéseket (Trencsényi, 2007).

ban maga az egyén (illetőleg közössége) áll, akiről az ifjúsági tevékenység tulajdonképpen szól (esetünkben ifjúsági tevékenységnek az oktatási rendszeren kívüli, szabadidőben, önkéntesen, az ifjúsági korosztályokkal végzett tevékenység értendő). Az első héjon belül azon tevékenységek találhatók, amelyek közvetlen szereplője az egyén (közösség); a középső héjba tartozik minden olyan tevékenység, amely csak közvetetten kerül kapcsolatba magával az egyénnel (közösséggel), pusztán szervezi azt, kereteit adja meg, megalkotja szintetizáló elméleteit; s a külső héj a horizontális ifjúsági megközelítés terepe, az ifjúsági tevékenységek határterületei, a más szakmához történő kapcsolódások találhatók itt:

Ifjúsági munkának nevezzük mindazokat a tevékenységeket, amelyek az ifjúsági korosztályok, illetve tagjaik és a velük közvetlen kapcsolatban lévő szereplők közötti interakciókban jelennek meg. Ez a tevékenység az érintett korosztályok élethelyzetéből adódó sajátos problémák megoldását, a fiatalok társadalmi részvételének kialakítását segítő, egyedi eszközrendszerre alapozó társadalom-, közösség- és perszonális fejlesztő, segítő munka. Az ifjúsági munka kulcsszavai: énkép-kiteljesítés, önismeret, öntevékenység, közösségi párbeszéd, csoportszocializáció, kihívásokra való felkészítés, szabadidős tevékenységek, informális tanulás. Az ifjúsági munka leginkább a fejlesztés irányát magukban hordozó tényezőkhöz kapcsolódik (személyiség, közösség, csoport-, terület-, településfejlesztés...), mindezek a támogatás, az újítás és megújulás előjelét, ígéretét és szükségletét mutatják, mint ahogy a „helyzetbe hozás”, „bátorítás”, „bevonás” fogalmai is. Magában foglalja a szolidaritás, a különbözőségek elfogadásának aktív képessége és készsége (és ennek részeként az empátia fejlesztése) foga-

lomköreit. Szolgáltatási kínálata annyiban különbözik az üzleti világ ifjúsági szolgáltatásaitól, hogy (elvben) bárki számára hozzáférhető, ún. *alacsonyküszöbű* szolgáltatás, azaz igénybevétele nem függ pénzügyi vagy egyéb előzetes feltételektől. Az ifjúsági munka tíz részterületre osztható: személyes ifjúságsegítés (információszolgáltatás, tanácsadás, segítés); ifjúsági közösségfejlesztés; egyéni autonómia (önkifejezés, önmegvalósítás, önfejlesztés, öngondoskodás, önérdék-érvényesítés); jövőtervezés: egyéni életstratégia, karriertervezés, pályaorientáció, élethosszig tartó tanulás; nemformális és interkulturális tanulás; részvétel (bevonódás, emberi jogok, érdekegyeztetés); a helyi ifjúsági munka és az ifjúsági szolgáltatások tere: a rendszeres és folytonos együttlét élményére alapuló ifjúsági területek (táborok, klubok, fesztiválok); önkéntesség és önszerveződés segítése – civil ifjúsági munka, ifjúsági projekt és szervezetmenedzsment, virtuális ifjúsági munka.

Ifjúsági szakma: az ifjúsági tevékenység középső szelete, mindazon tevékenységeket tartalmazza, amelyek tartalmukban, módszertanukban segítséget adhatnak a közvetlen ifjúsági munkának. Az absztrakció magasabb szintjén lévő tevékenységösszesség, amelynek feladata az ifjúsági munka „hátterének” biztosítása. Az ifjúsági szakma hat területe: ifjúságsszakmai rendszerek (feladat-, humán- és pénzügyi rendszerek); ifjúság és jog; az ifjúsági munka tervezése és értékelése (stratégia, cselekvési terv, monitoring); az ifjúsági korosztályok és rendszerek megértése, megismerése (kutatás, felmérés, elemzés); nemzetközi ifjúsági világ (európai és nemzetközi rendszerek ismerete); civil ifjúsági szektor és kapcsolatai.

Ifjúságügy: minden olyan tevékenység, amelynek e korosztályokkal kapcsolatos szerepe van, és elsősorban más ágazati tevékeny-

ség (oktatás, szociális munka, kultúra, gazdaság stb.) profiljába tartozik. Ilyen a családtervezési kompetenciáktól és támogatási rendszerektől a munkaerőpiaci és a vállalkozói kompetenciák fejlesztésén át, a gyermeksegélyezésen és tanulástámogatáson keresztül, az ifjúsági média, kultúra területéig (talán leginkább horizontális megközelítésnek hívható).

Összegzés

Kevésé vitatott, hogy az ifjúsági korosztályok tagjaival való foglalkozásnak a családon és iskolán túl is van helye. Igyekeztünk az ifjúsági korosztályok meghatározásán és szegmენტálásán túl értelmezni ezt a közeget, és egységes modellben megfogalmazni az ezzel foglalkozó szakma, szakmák létjogosultságát és feladatait. A modell – reményeink szerint –

nemcsak elméleti spekuláció, hanem lehetőséget ad a fiatalok családon és iskolán túli tevékenységét támogató rendszerek újraértelmezésére is, és segít megérteni, hogy az ifjúsági tevékenységek nem szűkíthetők le a táborozásra, éppúgy, miképp az ifjúsági irodákra sem.

Az ifjúsági szakmák feladata tehát a fiatalok (gyerekek, serdülők és fiatal felnőttek) támogatása a családon és iskolán túli, ún. harmadlagos szocializációs közegben, de reszocializációs helyzetben akár az elsődleges és másodlagos szocializációs közegben is.

Kulcsszavak: *szocializációs terek, harmadlagos szocializáció, fiatalok mint korcsoport, biológiai érettség, pszichés érettség, szociológiai értelemben vett érettség, ifjúsági munka, ifjúsági szakma, ifjúságügy*

IRODALOM

- Bábosik István – Torgyik Judit (2009): *Az iskola szocializációs funkciói*. Eötvös, Budapest
- Bodonyi Edit – Busi E. – Hegedűs J. – Magyar E. – Vizely Á. (2006): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Család, Gyerek, Társadalom*. Bölcsész Konzorcium, Budapest • <http://mek.niif.hu/05400/05461/05461.pdf>
- Cole, Michael – Cole, Sheila R. (1997): *Fejldéslektan*. Osiris, Budapest
- Czeglédi Sándor: *Az ifjúsági nyelv szóhasználati jellegzetességei egy veszprémi felmérés tükrében*. Veszprémi Egyetem Angol Tanszék, kézirat
- Csepeli György (2006): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest
- Erikson, Erik H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris, Budapest
- EU (2009): *European Union, Youth Strategy (Európai Unió Ifjúsági Stratégiája)* • http://ec.europa.eu/youth/news/doc/new_strategy/youth_report_final.pdf
- Giddens, Anthony (2000): *Szociológia*. Osiris, Bp.
- Jancsák Csaba (2008): Az ifjúsági korosztályok. In: Nagy Ádám (szerk.): *Ifjúságügy, ifjúsági szakma, ifjúsági munka*. Palócvilág–Új Mandátum, Bp.
- Kiss Jenő (2002): *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1997): *Gyermeklélektan*. Medicina, Budapest
- Musgrave, Peter W. (1979): *The Sociology of Education*. 3rd edition, Routledge
- Nagy Attila (1991): *Keresik életük értelmét? Olvasókönyvtár-szocializáció*. OSzK KMK, Budapest
- Országgyűlés (2009): Nemzeti Ifjúsági Stratégia: 88/2009. (X. 29.) OGY határozat a Nemzeti Ifjúsági Stratégiáról • www.matyarszag.hu, • http://www.complex.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A09H0088.OGY&kif=nemzeti+ifj%C3%BAs%C3%A1gi+strat%C3%A9gia*#xcel
- Piaget, Jean (2005): *Szociológiai tanulmányok*. Osiris, Budapest
- Parsons, Talcott – Bales, Robert F. (1995): *Family, Socialization and Interaction Process*. Free Press, Glencoe
- Rab Árpád (2005): *Az információs társadalom és az ifjúság: helyzet, lehetséges célok, feladatok*. • http://www.allamreform.hu/letoltheto/szocialis_ugyek/hazai/Rab_Arpád_Az_informacios_tarsadalom_es_az_ifjusag-helyzet.pdf
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció – a kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina, Budapest
- Szabó Edina (2003): „Nagyobb lesz az ember, ha kicsit dumásabb” A börtönsleng-használók véleménye nyelvváltozatokról. *Magyar Nyelvjárások*. Debreceni

- Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék évkönyve, Debrecen, • <http://mnytud.arts.klte.hu/szleng/tanulmányok/73szaboe.doc>
- Trencsényi László (2007): Az iskola funkcióiról a nevelési intézmények történeti rendszertanában. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl*. Pécs–Veszprém
- Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005): *Neveléslelektan*. Osiris, Budapest
- Vaskovics László: *A posztadoleszcencia szociológiai elmélete*. • www.mtapti.hu/mszt/20004/vaskovic.htm
- Vukovich Gabriella (2006): Szocializáció. In: Nagy Katalin (szerk.): *Szociológia*. Typotex, Budapest
- Zinecker, Jürgen (2006): A fiatalok a társadalmi osztályok terében – új gondolatok egy régi témához. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Belvedere Meridionale, Szeged

