

*Szabó Ildikó*

## Interkulturális iskola\*

**Ha az iskolai értékközvetítés alapelvevé az interkulturalizmus válik, a különböző kultúrák átjárhatóakká válnak. A tágabb értelemben vett regionalitásnak, az európai regionalitásnak mint történelmileg kialakult egysévé tartozásnak, szemléletnek és kulturális kapcsolatrendszernek Közép-Európában nincs alternatívája.**

### A kiváltságait vesztett iskola

#### *A család mint ellenfél*

Az iskola értékközvetítő szerepe az idők folyamán nagyon sokat változott. Európában az egyházi iskola évszázadokon át az értékek szinte egyedüli letéteményese volt, gyakorlatilag versenytársak nélkül rendelkezett a kultúra őrzésének, továbbadásának és teremtésének privilégiumával. Sokáig úgy tűnt, hogy minden ismeret kizárólagos forrása, és hogy rajta kívül nincs olyan intézmény a társadalomban, amelyik ismereteket adna át. Ebből következően megfélebbezhetetlen autoritás, tekintély volt. Kiváltságos helyzetét csak fokozta, hogy a születésüknél fogva nem előnyös helyzetű társadalmi rétegek gyermekei számára szinte kizárólagosan az egyházak által fenntartott iskola biztosította az előmenetelt.

Az iskola egyet jelentett a tudományokkal, a könyvtárral, a zeneművészettel, a képzőművészettel, a hagyományos kultúra megannyi formájával. A kultúra az iskola által kanonizált kultúrát jelentette. Tekintélyének évszázadokon át az volt az egyik forrása, hogy privilegizált szerepet játszott a láng őrzésében: az értékek körének a kijelölésében. Az emberek tehát hozzáigazodtak az iskolához. Normatív szerepe nemcsak a hagyományosan definiált kultúra továbbadásában látszott megkérdőjelezhetőnek, hanem a mindennapi élet egyéb területén is. Az, hogy a család is közvetít ismereteket és értékeket, amelyek legalább olyan fontosak, mint az általa közvetítettek, csak a modern kor evidenciája. Nem kétséges, hogy a család egészen az újkorig nem jelentett konkurenciát az iskola számára sem az ott felhalmozott tudásanyag, sem a tudás tárgyi kellékei szempontjából.

Az iskola privilégiuma a gyerekek személyiségének a formálásában a család szerepének a felismerésével rendült meg. Ehhez a felismeréshez arra volt szükség, hogy az iskola függetlenedjen az egyházaktól, és hogy kialakuljon az iskolai és általában a tudományos megismerés és a kultúrák közvetítés saját intézményrendszere. Ez a folyamat, amelyet technikailag a könyvnyomtatás feltalálása tett lehetővé, a reformációval, illetve a polgári társadalom kiépülésével alapozódott meg. Ugyanakkor a családi nevelés fontosságára, majd pedig egyenrangúságára vonatkozó társadalmi tudás megbontotta a család és az iskola korábban oly teljesnek látszó összhangját is. A család közgondolkodásbeli emancipálódásában benne rejtett az iskolával való rivalizáció és ellentét lehetősége is.

\* Elhangzott 1995. április 5-én Debrecenben, a Magyar Pedagógiai Társaság konferenciáján.

### **A tömegkommunikáció mint ellenfél**

Azt a tekintélyt, amelyet kikezdett a család érték közvetítő tevékenységének a társadalmi elismerése és a családok emancipálódása a gyermeknevelés terén, végképp megrendítette a tömegkommunikációs eszközök előretörése. Ezek szervezethez és tárgyiasult megjelenési formáik révén a családokénál is keményebb konkurenciát jelentettek az iskola számára a világ megismerésében. A jelen társadalomra vonatkozó ismeretek forrásaként az iskola már a napilapok naprakésziségevel sem tudta felvenni a versenyt. Még kevésbé volt versenyképes az elektronikus médiumokkal. Ma már a háborúkat színesben és élő adásban nézzük. Ugyanakkor a tömegkommunikációs eszközök jelentősen hozzájárultak az iskola tudásközvetítő funkcióinak a megújulásához is. A médiumok jóvoltából elsajátítható aktuális tudás tette lehetővé, hogy végképp eldőljön: hozzá képest az iskolának másfajta tudás közvetítése a feladata: meg kell alapoznia a későbbi ismereteket és szerkezetüket, szemléletet és gondolkozási technikákat kell közvetítenie.

### **A jólét mint ellenfél**

Az iskola autoritását az életszínvonal emelkedése is kikezdte. Azáltal, hogy a világ jelentős részében magas színvonalú fogyasztói társadalmak épültek ki, az iskolai világ és az iskolai élet megszűnt mércéül szolgálni a mindennapi életben. A szebb és jobb világot már nem feltétlenül az iskola jelképezte. A Móra Ferenc-i iskola az oda járó gyerekek többsége számára még nemcsak tanulási lehetőséget, hanem valamilyen magasabb színvonalon szervezett életformát is jelentett: a tágabb világ vérkeringésébe való bekapcsolódást, meleget, világosságot és egyfajta védelmet. Még a két világháború közötti kollégiumok is általában komfortosabb, kulturális szempontból jobban felszerelt környezetet biztosítottak a gyerekek számára, mint amelyet a családok többsége nyújtani tudott. Azáltal, hogy ma már a jóléti társadalmak ilyen szempontból is többet tudnak gyermekeik számára kínálni, mint amennyit egy átlagos iskola, ez utóbbi hátrányos helyzetbe került. A külön szobából, összkomfortos, házikönyvtárral, elektronikus eszközökkel, esetleg még sportolási lehetőségekkel is rendelkező otthonokból, jól képzett szülei mellől iskolába járó gyerekek számára az iskola már nem magától értődően vonzó.

Ahogy a világ megismerésének egyre gyarapodó forrásai a tudásközvetítés munkamegosztásában elfoglalt helyének újragondolására kényszerítették az iskolát, úgy az iskolán kívüli világ lakályosabbá és komfortosabbá válása pedagógiai koncepcióinak felülbírlására is. Az alternatív pedagógiai törekvéseket a javuló életszínvonal kihívása lendítette fel. Az iskolának mint formailag, szolgáltatásai terén és funkcióiban megújuló társadalmi térnek nem a kultúra különböző csarnokai, hanem a gyerekek otthoni életformája jelenti az igazi konkurenciát. Az a tény, hogy ma már egy jól felszerelt otthonban, normális szülők mellett elvileg nemcsak hogy minden elérhető abból, amit egy iskola nyújthat, hanem annál sokkal több is, jelentősen hozzájárult az iskola szocializációs funkcióinak megújulásához.

## Változó iskola

### Változó értékek

Egy tekintélyelvű világban az iskola érték közvetítő tekintélye maradéktalanul kiteljesedhetett. Az értékek és közvetítésük pluralizálódásával azonban a hozzájuk való viszonyunk is átalakult. Ez egyrészt összefügg azzal, hogy az értékek az élet minden területén viszonylagosakká váltak. Nem volt ez alól kivétel az iskolai értékvilág sem. Másrészt mind több részt kérünk létrehozásukból, és egyre inkább fenntartjuk magunknak a jogot, hogy eldöntsük: mit tartunk értéknek, és melyeket vallunk a magunkéink. Megváltozott a pedagógusok társadalmi presztízse és az a megfellebbezhetetlenség, amivel a pedagógusok tudományterületük örök érvényűnek tartott tételeihez viszonyultak. Az értékekhez való viszonyunkban végbemenő változások tehát nem kedveztek annak, hogy az iskola hagyományos autoritása fennmaradjon. A gyerekek és az oktatók, illetve a családok és az iskola közötti, korábbi viszonyok átalakultak.

Az iskola hagyományos tekintélyének a megkopásához a XX. század folyamán a kultúráról való gondolkodásunk változásai is hozzájárultak. „A kultúra” helyett – ami egyaránt jelentette az elit kultúráját és az elitkultúrát – egyre inkább a kultúrák sokaságáról kezdtünk beszélni, és egyre inkább egyenrangúnak tekintettük a különböző kultúrákat és szubkultúrákat.

Míg a hagyományos világképben egyfajta hierarchiába rendeződött egyfelől a magaskultúra, az „egyetemes”, illetve a klasszikus kultúra, a maga princípiumaival és sarkalatos tételeivel, másfelől pedig a népi kultúra, a csoportkultúra és az úgynevezett tömegkultúra, addig a modern világképben mindezek jól megférnek egymás mellett. A XX. század története a kultúrák egyenrangúsodási folyamatának a története is.

Az iskola érték közvetítő szerepének változását tehát azzal az iskolán kívüli tényezővel is magyarázhatjuk, hogy többes számúvá vált a kultúra mint az értékek letéteményese. Ez a folyamat az elmúlt két évtizedben gyorsult fel. Még a hatvanas évek társadalomszociológiájában is előszeretettel beszéltek magaskultúráról és tömegkultúráról. Ma már alig-alig találkozunk ezzel a fogalom párral, miközben az egyenrangúságot követelő tömegkultúra, a különböző rétegek kultúrák, az alternatív művészetek folyamatosan a tudományos érdeklődés előterében állnak. Mellesleg az alternatív kultúra megjelenése az úgynevezett magaskultúrákat is idézőjessé, kérdőjessé tette. De gondolhatunk a második világháború óta mindinkább önállóvá váló ifjúsági szubkultúrára is, mely folyamatosan arra készíti a mindenkori felnőtt társadalmat, hogy számoljon a benne megjelenő alternatív értékekkel. Az iskolák ellenállása fokozatosan megtört a sajátos ifjúsági értékvilággal szemben: nyugaton valamivel hamarabb, mint nálunk. A szubkultúrák, illetve a különböző alternatív kultúrák emancipációs törekvései átfogják a legtágabban értelmezett értékvilágot, a legtágabban értelmezett kultúrát, és helyet követelnek maguknak az iskolában közvetített értékek között is.

### Változó ismeretforrások

Ha az ismeretforrások gazdagodását szóba hoztuk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt sem, hogy ez milyen változásokat hozott az egyén számára a megismerés lehetőségeiben. A bennünket mindenhol elérő információk, illetve az utazások

kitágították a világot. Végtelenül gazdaggá váltak mind a személyes ismeret- és tapasztalatszerzés, mind pedig a másodlagos ismeretszerzés lehetőségei. Az elektronikus hírközlő eszközök azokat, akik odafigyelnek közléseikre, a személyes részvételi élmény illúziójával ajándékozzák meg. Az a tény, hogy a demokratikus társadalmakban a különböző kulturális intézmények, szervezetek, társulások, egyesületek és mozgalmak szintén jogot formálnak arra, hogy értékközvetítő szerepüket társadalmilag egyenrangúnak fogadják el a hagyományos értékközvetítő intézmények (iskolák, médiumok, könyvkiadás, színházak, mozik, múzeumok, hangversenyek stb.) szerepével, ismét csak az ismeretszerzés lehetőségeit gyarapította. Gondoljunk arra, hogy ma már filmfesztiválokat rendeznek úgy, hogy a homoszexualitás a bemutatandó filmek témája vagy homoszexuálisok a filmek rendezői. Vagy például a hetvenes évektől teljesen megszokott, hogy a feminizmus előretörése jegyében filmrendező nők filmjeit gyűjtik egy csokorba. De említhetnénk az etnikai jellegű fesztiválokat is. Ezek a látványos alternatív értékdemónstrációk korábban elképzelhetetlenek voltak. Nem kérdéses, hogy ilyen szempontból a mai Magyarország is joggal mondhatja el, hogy intézmények és intézményesült formák egész sora tart igényt arra, hogy legitim értékeként fogadják el azokat, amelyeknek a képviseletére, terjesztésére, védelmére szerveződtek. Mindezek a változások az iskola szempontjából azt jelentik, hogy az iskolával kapcsolatba kerülőknek – legyenek bár gyerekek, diákok vagy szülők – módjuk van esetleg az ott megjelenített információkat és értékeléseket más nézőpontokból is mérlegelés tárgyává tenni.

### **Változó magatartások**

A változások harmadik tényezőjét úgy fogalmazhatnánk meg, hogy a társadalmi emancipáció előrehaladtával megváltozott az iskolához való viszonyunk is. Már nem fogadjuk el tekintélyelvű alapon az iskola érték megjelenítéseit. A modern demokráciákban a polgár választ az értékek kínálatából, és inkább csak a társadalomban élés alapvető normáit illetően van többé-kevésbé egyetértés a különböző értékrendeket vallók között. De az iskolának a tanulókhöz és a családokhoz való viszonya is változóban van. Az iskola és a gyerekek, illetve az iskola és a szülők közötti, alá- és fölérendelési viszonyokat mindinkább felváltják a partneri viszonyok.

Az iskola eszménye évszázadokon át az engedelmes, fölötteseit tisztelő, az utasításokat gondolkodás nélkül végrehajtó tanuló volt. A fejlett polgári társadalmak állampolgári szocializációjában ma már az autonóm, az értékek között szabadon választó citoyen szolgál mintául. Az iskolarendszer is a társadalmi emancipáció jegyében kívánja szocializálni a gyerekeket. Maguk a nevelési célok, módszerek és eszközök sem a régié már. A XX. századi korszerű pedagógiai törekvések abból indulnak ki, hogy a gyerekek csak tudásukat tekintve nem egyenrangúak tanáraikkal, embermivoltukban azok. Az önállóan gondolkodó és kreatív polgárok nevelési céljainak megfelelően a gyerekektől is azt várják el, hogy kritikusán és ne tekintélyelvi alapon fogadják el az iskolában megjelenített értékeket. A jobb iskolákban a tanultak megkérdőjelezhetetlensége helyett most már inkább vitathatóságukra és változékonyságukra hívják fel a tanulók figyelmét. Egyre inkább értéké válik a tanulók egyenrangúsága, önállósága és kritikussága. A tudás definitív jellege helyett indefinitív jellege került előtérbe.

Nem kétséges, hogy amint kikristályosodnak Magyarországon a társadalmi gyakorlatban azok a polgári erények, amelyek mindennél megbízhatóbban garan-

tájják az egyének számára az érvényesülést, meg fognak jelenni az iskolai szocializáció törekvéseiben is. Ezek a polgári erények azonban csak akkor gyökereznek meg tartósan, és csak akkor tudnak velük a legkülönbözőbb társadalmi csoportok azonosulni, ha a társadalom legitim értékei az egymás mellett élő kultúrák sokféleségéből rajzolódnak ki.

## Válasz a kihívásokra

### *Versenyben a családdal*

Milyen jelenleg az iskolai és az iskolán kívüli, de az iskolától el nem választható értékek viszonya? Az, hogy az iskola korábbi értékközvetítői tekintélye történelmi, társadalmi, technikai, társadalom-lélektani és egyéb okok miatt megváltozott, nem feltétlenül jelent negatívumot az iskolai és az iskolán kívüli értékek viszonyát illetően.

Az iskola versenyhelyzetbe került. Az értékközvetítésben piaci viszonyok alakultak ki, és az iskolának a maga módján válaszolnia kell a piaci kihívásokra. Szembe kell néznie azzal is, hogy a családok egy része nemcsak az anyagiak, hanem a szellemiek terén is jobb helyzetben van: a szülők magasan kvalifikáltak, bizonyos kérdésekről sokkal többet tudnak nyújtani a gyerekeknek, mint a tanárok. Ez is olyan eredménye a történelmi változásoknak, ami évszázadokon át elképzelhetetlen volt.

A szülők nem feltétlenül a csúcstechnika ismeretében vezetnek, sokszor alapvető dolgokban körözik le az iskolát. Amikor a számítógépek megjelentek a magyar iskolákban, a tanárok jobb híján arra kényszerültek, hogy a szülők segítségét kérjék a számítástechnika bevezetéséhez. A nyolcvanas évek Magyarországon, amikor gazdasági kapcsolatokra volt szükség, a kisvállalkozó, illetve a vállalati összeköttetésekkel rendelkező, a gazdasági labirintusokban eligazodó szülők ázsiója volt igen nagy az iskolában. Most, amikor mindenféle iskolaalapítványokon keresztül próbál az iskola gazdálkodni, a jogi jártasságú szülők segítségére szorul rá. A piaci viszonyok rákényszerítik az iskolát, hogy tanuljon a konvertálható tudással rendelkező szülőktől új értékeket, technikákat, szemléletet, stratégiákat.

A nyugati világban – különösen az angolszász és a skandináv országokban – az iskola láthatóan elébe megy annak a kihívásnak, amit a jóléti társadalom hozott létre. Folyamatosan olyan új szolgáltatásokat talál ki, amelyekkel szemben a családok nem versenyképesek: programokat, sajátos együttléti formákat, a gyerektársadalom önszerveződési lehetőségeit, olyan egyedi megoldásokat az iskolai terek kihasználására, amelyek sok és tartalmas együttlétre kínálnak lehetőséget, a közösségi, a kiscsoportos és az egyéni tevékenységek refinált kombinációit. A kihívásra úgy válaszoltak, hogy megpróbálják felülmúlni azt, amit a családok nyújthatnak az iskolával szemben.

### *Új értékek kínálata*

A másik lehetséges válasz a kihívásra az, hogy az iskola újradefiniálja, mit tekint értéknek: újragondolja a közvetíteni kívánt értékek tartalmát és körét. A tudás társadalmi meghatározottsága és használhatósága is relatív, amely történelmileg folyamatos újradefiniálásra vár. Ez nem jelenti azt, hogy ne lenne szükség a tradicionálisan értékesnek bizonyult ismeretek tudatos közvetítésére is. Úgy vé-

lem, a magyar iskoláknak ezen a téren van a legtöbb tennivalójuk. Ezt a revíziót két szempontból is el lehet végezni: a közvetített tudományos világképek területén és a közvetített társadalmi és állampolgári értékek terén.

A magyar pedagógustársadalom joggal büszke arra, hogy a matematikai versenyeken, esetleg a történelem ismeretében vagy a klasszikus szerzők közötti eligazodásban a magyar tanulók nemzetközileg is versenyképesek. Pontosan tudják, hogy mi a különbség *Arisztotelész* és *Arisztophanész* között, miközben esetleg az amerikai középiskolás azt sem tudja, hogy mi a különbség *Bukarest* és *Budapest* között. Ezt a fajta tudásfölényt azonban érdemes megnézni a másik oldalról is. Vajon egyértelmű-e a magyar gyerekek tudásfölénye, mondjuk, ázsiai nézőpontból is? Biztos, hogy jól eligazodnak, például a „banánköztársaságok” között, vagy pontosan tudják, hogy hol is beszélnek portugálul és spanyolul Portugálián és Spanyolországon kívül? Az iskolai tudás jelentős része a világon mindenütt regionális, és ez természetes.

Az a benyomás azonban, hogy a magyar iskolatársadalom kevésbé vesz tudomást arról, hogy a tudásnak és az értékeknek van olyan tartománya is, amelyben egyértelműen a nyugati iskolák tudnak többet nyújtani, pontosan azért, mert reagáltak a piaci viszonyokra. Ezek a hétköznapi társadalmi, politikai és gyakorlati életben nélkülözhetetlen ismeretek és értékek. Például a gyerekek pici koruktól fogva tisztában vannak állampolgári jogaikkal és kötelességeikkel, ismerik a kollektív érdekvédelem lehetőségeit, kiválóan eligazodnak a banki műveletek között, a számítógépeket anyanyelvi szinten használják, önállóak a hétköznapi élet megannyi tevékenységében, fejlett az automobilizációs kultúrájuk, és magabiztosan mozognak az egész világban. A társas együttélés szociálpszichológiai egyensúlyának biztosítása szempontjából pedig különös jelentősége van annak, hogy az oktatásban megjelennek a különböző kisebbségek, és a gyerekek megismerik azokat a technikákat, amelyekkel egy demokráciában az egyének és a csoportok érvényesíthetik jogaikat. Otthon vannak tehát a modern társadalmak elvi és gyakorlati működését lehetővé tevő ismeret- és értékvilágban, amelyeknek a közvetítését az iskola tudatosan vállalja.

Nem mondhatjuk, hogy Magyarországon ezen a téren semmi nem történt. Azt azonban meg merem kockáztatni, hogy bizonyos fokig még mindig a XIX. századi magartartás- és műveltségesszémény él az iskolában.

### ***Segíteni a rászorulókat***

Eddig csak azokról a családokról volt szó, amelyek magasabb kulturális színvonalon vannak ahhoz képest, amit az iskola tud nyújtani a gyerekeknek. Tudjuk azonban, hogy a családok másik – és tegyük hozzá: jelentősebb – része folyamatosan leszakad az iskola színvonalától. Kérdés, hogy az iskola miként tud válaszolni erre a szociális kihívásra, ami legalább olyan sürgető – ha nem sürgetőbb –, mint az eddig emlegetett spirituális kihívás.

Ez a probléma nálunk sokkal fontosabb, mint a nyugati országokban, részben azért, mert az iskolázottság színvonala alacsonyabb, részben pedig azért, mert a magyar iskolarendszerben hagyományosan túlságosan nagy szerep jut a családok számára, különösen az alapképzésben. A szülők mintegy újra járják gyerekeikkel az általános iskolát. Sajátos hátrány a gyerek számára, ha nincsen mellette főfoglalkozású anyja vagy apa, aki a házi feladatot együtt tudja vele megoldani.

A legtöbb iskola nem számol eléggé azzal, hogy pontosan milyen lehetőségek állnak otthon a gyerekek rendelkezésére. A pedagógiai gondolkodásban általában

nem jelenik meg az a földhözragadt probléma, hogy van-e asztal otthon, amin a házi feladatot el lehet készíteni, vagy van-e legalább olyan asztalsarok, amin nem lesz zsírpacnis a füzet. Arra, hogy a pedagógusok érzékenyek legyenek a szociális problémák iránt és tudják, mit kell kezdeniük velük munkájuk során, a tanárképzés sem fordít elég figyelmet.

Tudjuk, hogy vannak már kedvező változások. A családra hárított feladatok látványosan csökkentek. Már a múlté a lila papír, margózni sem kell otthon a füzetben vonalzóval a megadott centikre, vége a rémes iskolaköpenyek nyűgének, és talán növény- meg bogárgyűjteményt sem kell a családoknak határidőre produkálniuk. Megmaradtak viszont a napi házi feladatok, amelyek az első öt-hat évben nagyon sokszor igénylik a szülő pedagógusi közreműködését és azt, hogy a szülő gyermekével szemben erőteljesen képviselje az iskola elvárásait. Ez elsősorban azoknak a szülőknek sikerül, akiknek a tanulással kapcsolatos attitűdjei egyébként is közel állnak az iskoláéihoz. És úgy maradt meg az iskola és a szociálisan hátrányos családok közötti távolság, hogy nem épültek ki a kétféle mikrovilág között a közlekedések.

Bernstein angol nyelvész-szociológus megállapítása óta közhelyszámba megy, hogy az iskola az értelmiségi nyelv kódjait használja. Ugyanakkor Angliában a munkások gyermekei, Magyarországon általában a legfeljebb nyolc osztályt végzett szülők gyermekei olyan beszédmódot, olyan nyelvet használnak, amely nem eléggé „kompatibilis” az iskola nyelvével, ahol szintén értelmiségiek vagy legalábbis diplomások tanítanak. Az iskola nyelve közelebb áll a tanult szülők gyermekeihez. Nem feltétlenül a beszélt nyelv különbségeiről van szó. A társas együttlét verbális és nem verbális nyelvi üzenetei egyaránt magukon hordozzák az elsősorban az iskolázottság szintjétől függő társadalmi és kulturális helyzet bélyegét. Az előnyös társadalmi helyzetben lévő családok gyermekei az iskolában is előnyös helyzetben vannak. Ezek az előnyök kezdetben a legegyszerűbb dolgokban nyilvánulnak meg. Például abban, hogy egyes családok gyermekei tudnak késsel-villával enni, más családok gyermekei nem. Vagy egyes családok gyermekei tudják, hogy mit kell csinálniuk, ha folyik az orruk, mások nem. A szokások, a világról való gondolkodás, a viselkedés családi meghatározottsága alapvető különbségeket teremt a formálisan egyenrangú gyerekek között. A nyelvi különbségek csak megjelenítik a társadalmi és a kulturális különbségeket.

Ha át akarjuk hidalni a társadalomban létező sokféle értékvilág közötti szakadékot, először is azzal kell számolnunk, hogy megértik-e a gyerekek azokat a nyelvi kódokat, amelyeket az iskola használ, másodsor pedig azzal, hogy megértik-e az iskola azokat a nyelvi kódokat, amelyeket a gyerekek szociális, kulturális, etnikai vagy regionális hovatartozási csoportjaikban használnak. Az alapvető probléma az, hogy az iskola általában nem tud mit kezdeni azokkal a „másokkal”, akik saját értékvilága szempontjából versenyképtelenek. Azért nem, mert az iskola meghatározó aktorai, a pedagógusok maguk sem szocializálódtak olyan értékekre, amelyekben helye van a másság elfogadásának. Nem tudnak mit kezdeni a sajátjuktól eltérő értékekkel, legyen bár szó szociálisan, etnikailag, generációs szempontból vagy kulturálisan más értékekről. Térségünkben az iskolarendszer alapvető problémájának tartom, hogy felkészületlen az értékpluralizmus tényével szemben, és nem tud mit kezdeni azzal, hogy az iskolán kívüli világot különböző értékek szervezik. Ezzel a problémával szorosan összefügg, hogy az iskolarendszer, az egyes iskolák és az egyes pedagógusok értékrendjét is egy átmeneti időszak bizonytalanságai és zavarai uralják.

## A többség kisebbségekből áll

### A kultúrák átjárhatósága

Az interkulturalizmus olyan célkitűzés, amely nem korlátozódhat pusztán a kisebbségekre, de pusztán a többségre sem. Ennek az eszménynek a megerősödése a többség és a kisebbségek kooperációját feltételezi. A többségi társadalom önmagára és a mindenkori másokra vonatkozó tudásában, gondolkodásmódjában éppúgy létjogosultsága van egy interkulturális kristályosodási és tisztázódási folyamatnak, mint a bármilyen szempontból kisebbségeknek számító csoportok önmagára vonatkozó tudásának.

Az interkulturális szemléletnek, ami az értékek emancipálódásának és az értékvilágok közötti átjárhatóságok biztosításának a feltétele, a magyar iskola-rendszerben nem kielégítőek sem a képzésbeli, sem pedig a tartalmi feltételei. A felsőfokú képzésben alig vannak az értékek pluralizmusával, a kisebbségekkel, illetve az interkulturalizmussal kapcsolatos tárgyak. Kísérleti jelleggel egy-kettőről lehet hallani. Pedig a másság iránti pedagógusi nyitottságot sokat tehet a felsőoktatás. A kultúrák átjárhatóságát kevésbé ismerő magyar iskolarendszerben a pedagógusok szocializációja is ludas abban, hogy ez a nyitottság még nem általános. A pedagógusok számára nem eléggé nyilvánvaló, hogy nemcsak az az egy és kizárólagos cselekvési mód, gondolkozási minta, ismeret vagy vélemény a helyes, amit az iskola vagy az iskola valamely reprezentánsa képvisel, hanem az is csak egy a lehetségesek közül.

Biztos, hogy ebből a szempontból is sokat változott a magyar iskola. Értékvilágának ellentmondást nem tűrő kizárólagossága sokat oldódott. Az ifjúsági kultúrában például már kevésbé lát ellenséget, mint korábban, különösen pedig az értékek pluralizmusát eleve tagadó politikai időszakokban. Ma már a múlté a hatvanas évek gyakorlatára, amikor a „lázadó”-fiúk hosszú haját az iskolaigazgatók az iskolába berendelt borbélyllyal nyírátták rövidre, „ízléses, modern frizurákká”, ahogy az egyik pedagógiai szociográfia iskolaigazgatója fogalmazott. A fekete harisnyáért sem jár már igazgatói intő, és a csengő megszólalásakor sem kell vigyázzba állniuk a gyerekeknek. Mindazonáltal az a szemléletmód, amelyben nincs helye az értékek pluralizmusának, megakadályozza az iskolától szociálisan távolabb álló családok, illetve a kisebbségek jellegzetes problémáinak és világképének az elfogulatlan érzékelését. Az iskola és az iskolaitól eltérő értékrendet követő, „problémás” (vagy csak „más”) családok kommunikációja azonban sokszor formálisan sem kezdődik el, vagy ha igen, a süketek párbeszédére hasonlít: a tanár beír az ellenőrzőbe, mert tehetetlen, és a szülőktől várja el egy iskolai probléma megoldását, a szülő pedig káromkodva aláírja az ellenőrzőt, mert ő azért küldi iskolába a gyermeket, hogy ott a tanár nevelje meg...

A pedagógiai gyakorlatban olykor apróságokban fejeződik ki a gyermekvilág vagy a kisebbségi lét megbecsülése. Sok országban a leendő tanárokat a felsőfokú képzésben arra tanítják, hogy le kell guggolniuk a gyerekekhez, ha odamennék a padjukhoz, hogy kicsi koruktól kezdve rögződjék bennük az, hogy egyenrangúak. A svéd pedagógusoknak kölcsönösen tegező viszonyt kell kiépíteniük a gyerekekkel, hogy erősítsék bennük az egyenrangúság érzését. Ugyancsak Svédországban az enyhén szellemi fogyatékos gyerekeket együtt nevelik az önkormányzati iskolába járó gyerekekkel, és figyelemre méltó, hogy mivel indokolják ezt. Azért tanítják őket együtt, hogy kölcsönösen megtanuljanak együtt élni egymással, megismerjék

egymást, és hogy az egészségesek megtanulják a szolidaritást. Nyilván sok hasznos, gyakorlati példát lehetne említeni az emancipációs pedagógia eszköztárából. Engedjék meg, hogy egy személyes élményt idézzek fel arról, hogy e pedagógia hatékonyságával milyen körülmények között találkoztam. A párizsi Rodin-múzeumban felfigyeltem egy vak kislányra, aki az osztálytársával sétált, és végigtapogattva a szobrok felületét megbeszélte társával, hogy mit lát. Az egyik párizsi középiskolába járó gyerekeket mesélt egy vak kislányról, aki az iskolatársa volt. Egyszer megkérdeztem tőle, hogy miben volt más ez a kislány. Nem nagyon értette a kérdést, de végül azt mondta, hogy abban, hogy a Braille-írást használta. Ezzel ki is merült számára, hogy „más”. Ennek kapcsán tudatosodott bennem, hogy Magyarországon mindig külföldi gyerektársaságokban vagy fiatalok társaságában láttam együtt fogyatékos és nem fogyatékos gyerekeket. Ez is mutatja az iskola szervezeti kereteinek az elégtelenségét.

Magyarországon az iskolaszervezési, tehát strukturális akadályokon és képzési hiányosságokon kívül komoly pedagógusi nézetkülönbség is van a tekintetben, hogy az ilyen vagy olyan szempontból fogyatékos gyerekeket szegregáltan vagy integráltan kell-e nevelni. Ismerjük azt a szakmai bizonytalanságot is, amivel a magyar oktatásügy a cigánygyerekek iskolázását kezeli. Érdemes lenne közelebbről is tanulmányozni, hogy az a társadalmi egyetértés és az a tudatosság, amellyel – különösen a skandináv országokban – arra törekednek, hogy minden szempontból kiépítsék a gyerekekben – és valamennyi gyerekben – az egyenrangúság érzését, hogyan alakult ki. Az messziről is látszik, hogy ezeknek a törekvéseknek olyan tágabb értékrendbeli, szemléleti keretei vannak, amelyek összhangban állnak a társadalmi gyakorlat alapvető vonásaival.

A képzés fogyatékoságai mellett az interkulturális mások, iskolán belüli akadályát a tananyagban kell keresnünk. A magyar oktatási modell szerint elvileg minden magyar állampolgár 16 éves koráig tanköteles. Ezért kitüntetett jelentősége van annak, hogy a hetedik és a nyolcadik könyvek mit írnak a kisebbségekről: milyen kép kerekedik ki belőlük azokról, akiknek a nemzetisége más, mint az anyanyelve, vagy akiknek az életformája, vallása, szokásai és kultúrája különbözik másokétól, netán valamilyen szempontból nem egészségesek.

Tudjuk, hogy az elmúlt évtizedek tankönyveiben nem jelentek meg tényleges súlyukban a közép-európai térség kisebbségi problémái. Nem szerepeltek a tananyagban a magyarországi kisebbségek, nem volt szó a cigányokról, és jelentőségéhez képest elnagyoltan foglalkoztak a tankönyvek a magyarországi zsidóság e századi megpróbáltatásaival is. A tankönyvekből nem lehetett megismerni Európa legnagyobb kisebbségének, a szomszédos országokban élő magyaroknak a valós helyzetét sem.

Igaz, ebből a szempontból a társadalmi nyilvánosság sem volt külön. Az iskola monokulturális világképe érthető volt: a több vagy kevesebb politikai kontroll alatt tartott társadalom nem kedvezett a kultúrák sokszínűsége kibontakozásának. A tabuk, információelhatalások, csonka információk egyvelegéből nehezen lehetett kihámozni a lényegét. Csak a vajtűlűek, a beavatottak tudtak olvasni a sorok között. Tehát a társadalom jelentős csoportjai az általános iskola elvégzésével sem tudtak meg sokat a kultúrák összetevőiről és sokféleségéről. Úgy gondolom azonban, hogy ma már nincsenek a politikai rendszer alapvető jellegével összefüggő akadályai annak, hogy a multikulturalizmus az iskolai oktatás része legyen, ha nem is hiszem azt, hogy ez már pusztán csak szakmai kérdés. Intő jel, hogy a mai iskolások ismeretei rendkívül hiányosak térségünk nemzeti és etnikai viszonyairól.

### A kultúrák együttélése

A magyar társadalomban általában nincsenek konszenzuális alapelvek a többség és a kisebbségek együttélésére vonatkozóan. Ezzel is magyarázhatjuk, hogy első-sorban iskolán kívüli tényezőktől függ, hogy az iskola által közvetített értékek reflektálnak-e vagy nem az iskolán kívül meglévő értékekre. Azokban az országokban, amelyekben politikai konszenzus van az állampolgári, a jogi és az emberi egyenlőségről, ahogy mondani szokás: nemre, vallásra és bőrszínre való tekintet nélkül, és ez a konszenzus erőteljes társadalmi támogatottságot élvez, a társadalmi normák is erőteljesebbek, és az iskola is magától értődőbben tematizálja a kulturális sokszínűséget. Ma már Magyarországon is van ugyan az iskolának lehetősége arra, hogy önállóan reagáljon a külvilágra, de amíg a közgondolkodásban nem kristályosodnak ki az együttélés alapvető normái, addig ezek a lehetőségek korlátozottak. Az iskola helyzete akkor lesz majd könnyebb, ha a televíziós reklámokban a szőke, kékszemű kisfiúk mellett fekete copfos cigány kislányok bűvölik a nézőket.

A többség és a kisebbségek együttélésében annyira nincsen konszenzus, hogy az álláspontok megosztottsága a magyar társadalom legfontosabb politikai megosztottságait is lefedi. Magyarországon a politikai különbségek általában a kisebbségekkel kapcsolatos attitűdök és nézetek különbségei mentén rajzolódnak ki. Mindaddig, amíg az állampolgári egyenlőség és a kulturális sokféleség eszménye nem válik politikai és társadalmi evidenciává, a többség és a kisebbség viszonyának a kérdései is heves reakciókat válthatnak ki, ha az iskolában nyíltan és szisztematikusan megjelennek. Pedig ez nemcsak az iskola, hanem az egész társadalom jól felfogott érdeke is. Nemcsak azért, mert az iskolán kívüli értékek – mint mindenütt, úgy nálunk is – „begyűrűznek” falai közé: a gyerektársadalom magával hozza a kinti világot összes problémájával együtt, hanem azért is, mert Közép-Európában élünk. Már csak ezért sem mindegy, hogy az iskolában kapnak-e a gyerekek segítséget ahhoz, hogy eligazodjanak a térségünkben és a társadalomban egymás mellett élő kultúrákban.

Ha az iskolai értékközvetítés alapulvévé az interkulturalizmus válik, a különböző kultúrák mentén fókuszálódó értékrendszerek átjárhatóakká válnak. A tágabb értelemben, a *Szűcs Jenő*-i értelemben vett regionalitásnak, az európai regionalitásnak, mint történelmileg kialakult együvé tartozásnak, szemléletnek és kulturális kapcsolatrendszernek Közép-Európában nincs alternatívája. Ennek a regionális azonosságtudatnak a kialakulásában és megerősödésében az iskola az interkulturalizmusnak mint világszemléletnek a vállalásával és közvetítésével vehet részt.

### Nemzeti és etnikai kisebbségek

Melyek azok a jellegzetes értékek és értékkülönbségek, amelyekre reflektálnia kellene az iskolának? Az egyik csoportot a különböző nemzeti és etnikai kultúrák mentén megjelenő értékek jelentik. Nem kérdéses, hogy a családok ebből a szempontból „halmozottan mások” is lehetnek. A cigányok többsége például egyszerűen képvisel etnikai és szociális szempontból is leírható sajátos értékvilágot. A sajátos kultúrák, szubkultúrák, értékvilágok nagyon sokszor érintkeznek egymással, részben vagy teljesen fedhetik is egymást.

Az iskolai tananyagban egyrészt szerepelniük kellene a hazai nemzetiségi kisebbségeknek, illetve a legnagyobb magyarországi kisebbségnek, a cigányságnak, valamint a zsidóságnak, másrészt a szomszédos országokban élő magyaroknak, harmadrészt a szomszédos országok többségi társadalmát alkotó nemzeteknek. A magyarországi nemzeti kisebbségek említett csoportjai mellett azért kell külön is kiemelnünk a cigányságot és a zsidóságot, e két olyan kisebbséget, amelyek nem rendelkeznek a környező országokban anyanemzettel, mert az intolerancia tradicionálisan velük szemben a legerőteljesebb, és mert mindeneke-lőtt a velük szemben megnyilvánuló előítéleteknek vannak szociális alapjai.

A jelenlegi zavart számomra mindennél jobban jelzi az, hogy az emberek nagy része nem tud különbséget tenni nemzetiség és állampolgárság között. Szeretném egy példával illusztrálni azt, hogy ez alól nem képeznek kivételt azok a gyerekek sem, akik nemzetiségi iskolákban tanulnak. Nem túl régen a magyarországi románok körében végzett kutatásaink kapcsán a gyulai 12 évfolyamos román általános és középiskola 6. osztályos tanulóival csoportos beszélgetést folytattunk arról, hogy ki a magyar, ki a román. Megkérdeztem a gyerekeket, hogy tudnának-e példát mondani arra, hogy kik a románok. Hát, akik a piacon árulnak, mondták. És Magyarországon vannak-e románok? Igen, ebben az osztályban is vannak, hangzott a válaszuk. Ki a román ebben az osztályban? Hát Attila meg Csilla. Miért román Attila meg Csilla? Mert ők Nagyszalontáról költöztek át, ők tehát románok. Attila meg Csilla zavartan mosolyogva fel is álltak, és elmesélték, hogy igen, nemrég jöttek Magyarországra, és a szüleik úgy gondolták, hogy a gyulai román iskola jó átmenet lenne számukra az ottani után.

A gyerekek számára – ahogy sokszor a felnőttek számára is – állampolgársági alapon definiálódott a nemzetiségi hovatartozás. Összemosódott fejükben az állampolgárság és a nemzeti-etnikai hovatartozás. Így adódhatott elő az, hogy a gyulai román iskolában Attila és Csilla azért számítanak románnak, mert Nagyszalontáról költöztek át. Ennek az elképzelésnek az európai kultúrában vannak hagyományai, például a francia nemzetfogalom az államnemzet alapján alakult ki. Közép-Európában azonban a nemzeti identitás nincs mindig tekintettel az országhatárokra.

### **Szociokulturális különbségek**

Az iskolai oktatásnak sokféle szempontból kell reflektálnia a különböző kultúrák léteire, sajátos értékvilágukra és az egymás mellett élők sokféle identitására. Úgy gondolom, hogy a nemzeti és etnikai különbségeken kívül az iskolákban a következőknek kellene még megjelenniük:

– *Főváros, város, falu.* A települések típusától függően is jelentős különbségek vannak a lokalitásban mint értékvilágban. Magyar (és kelet-európai) specialitás a város és a falu közötti történelmi távolság. A különböző településtípusok rendkívül eltérő életmódokat tesznek lehetővé. Nagyok az infrastrukturális különbségek, a közösségi normákban meglévő különbségek. Nálunk városinak, sőt fővárosinak lenni már önmagában is helyzeti előnyt jelent. Egykori vidékiként időnként sokszor magam is azon kapom magam, hogy „lemegyek Kecskemétre”, kecskeméti kollégáim pedig „feljönnek Pestre”, és ott találkoznak. A városi magassabbrendűség sajnos ragadós. A nyelvi fordulatok nagyon szépen mutatják azt a nem is mindig rejtett hierarchiát, ami ebből a szempontból Magyarországon megfigyelhető.

– *Kisrégiók, nyelvjárások.* Érdekes azt is megnézni, hogyan kezeli az iskola a tájnyelvet. A tájszólás miatti megszegyenülésről Magyarországon sok embernek vannak tapasztalatai. Különösen szenvednek tőle azok a gyerekek, akik a szomszédos országok magyarlakta területeiről kerültek Magyarországra. A pesti gyerekek például úgy találták, hogy Erdélyből áttelepült osztálytársaik (akiket rendszerint „románokként” emlegetnek) parasztosak: *hiunak* mondják a padlást, és „adjon Isten” köszönnek a felnőtteknek. A kicsúfolt erdélyi gyerekek szegyenkeztek, maguk sem tudták pontosan, miért. Már az is összefüggött valahogy az anyanyelvükkel, hogy Erdélyben másodrendűeknek számítottak, és itt is az anyanyelvük miatt szegyenültek meg.

Annak, hogy Magyarországon az egyes tájegységek nyelvjárásait a nyilvános beszéd szempontjából alacsonyabb rendűnek tekinti a közvélemény, és hogy az iskola is mereven elutasítja őket, több oka van. Az okok összefüggnek az ország Budapest-centrikusságával. Egyrészt a főváros helyzeti és lélektani előnye általában felértékelteket mindent, ami fővárosi eredetű volt, köztük a kiejtést is. Másrészt a rádió és a televízió óhatatlanul munkatársainak fővárosi kiejtését tette normává. Harmadrészt sokáig az uralkodó nyelvészeti irányzatok is az egységes irodalmi nyelv szószólóiként elutasítóak voltak a dialektusokkal szemben, talán nem függetlenül az elmúlt évtizedek általános uniformizálási tendenciáitól. Ideje lenne azonban a „vidék” emancipálásával együtt a tájnyelvet is egyenrangúvá tenni.

– *Vallások, vallásosság.* A különböző vallások, illetve a vallásosság mentén kirajzolódó szemléletek, értékrendek és kultúrák kevésbé tematizálódnak az iskolában. A pedagógusok nem nagyon tudnak mit kezdeni egy-egy megnyilvánulással. Az egyházak és a vallásosság több évtizedes politikai kezelésének gyakorlata után ez teljesen érthető. Az egyházak a kultúra hordozóiként alig szerepeltek az iskolai tananyagban. Ugyanakkor azt is tapasztaljuk, hogy az elmúlt néhány évben megnőtt és újrafogalmazódott a szerepük a gyerekek és a fiatalok nevelésében. Nagyobb lett a vallás jelentősége a hétköznapi életben. A több ezer éves világvallások értékrendje és kultúrája éppúgy megjelenhet bármikor az iskolán belüli életben a formális vagy a nem formális kommunikációban, mint a kisegyházaké vagy éppen a szektáké. Lehetnek olyan konfliktusok, jelenségek, problémák, amelyek a vallásokkal és a vallásossággal kapcsolatosak. A pedagógusoknak fel kell tehát készülniük arra, hogy ezeket is megfelelően tudják kezelni.

– *Szegények és gazdagok.* A szociális szubkultúrák sajátos értékszemlélete megannyi konfliktus forrása az iskolában. Mint köztudott, az iskolai átlagtól két irányban rossz dolog eltérni: fölfelé és lefelé. Baj az, ha egy gyerek nagyon gazdag családból jön, és az is, ha nagyon szegény családból. A magyar társadalomban a szegényekkel és a gazdagokkal szemben egyaránt élnek előítéletek. Csak mostanában tanulunk beszélni a nagy társadalmi különbségekről és együtt élni velük.

A társadalmi különbségek iskolai kezelését két dolog is nehezíti. Egyrészt az, hogy a nyolcvanas évekig a nyilvánosság szintjén a látványos szegénység és a látványos gazdagság egyaránt olyan devianciának számított, ami a hivatalos politikai ideológia szerint nem fért össze tartósan a rendszerrel. Nincs tehát hagyománya a társadalmi különbségek kollektív feldolgozásának. Kezelésük másik akadálya a jelenben gyökerezik. A társadalom átstrukturálódásával máról holnapra ijesztő vagyoni különbségek keletkeztek. A hirtelen meggazdagodások nemegyszer az eredeti tőkefelhalmozódás farkastörvényei szerint mentek végbe. Ezeknek a folyamatoknak a morális elfogadhatatlansága ugyancsak megakadályozza a társadalmi különbségek iskolai hullámveréseinek a kezelését. Annak,

hogy az iskola tudjon mit kezdeni azokkal a szociális problémákkal, amelyekkel szembe kell néznie, a társadalmi jogtudat megszilárdulása, a megrendült állampolgári bizalom megerősödése és a kompenzációs mechanizmusok kiépülése éppúgy feltétele, mint az iskola és konkrétan a pedagógusok társadalmi helyzetének a rendeződése.

– *Pártok, politikai nézetek, ideológiák.* A politika és az iskola viszonya a magyar közoktatás talán legneuralgikusabb pontja. Kétségtelen, hogy az elmúlt években dezideologizálódási és depolitizálódási folyamatok mentek végbe az iskolákban. De az is igaz, hogy az iskola és a politika, illetve az iskola és a különböző ideológiák viszonyával kapcsolatban még nem kristályosodtak ki általános normák. Jelenleg még nem szabályozza kódex a tanárok politikai viselkedését az iskolában.

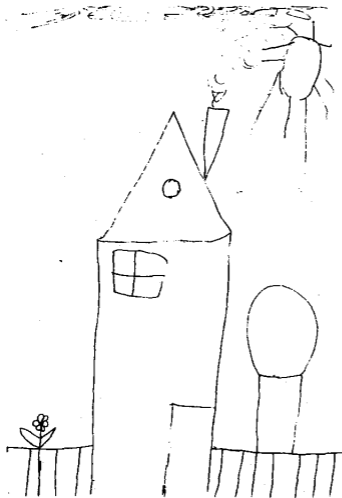
A politikai és világnézeti értékek több szinten is megjelenhetnek az iskolában. Iskolák is, pedagógusok is válhatnak egyik vagy másik politikai értékrend apostolaivá, de a gyerekek maguk is jelezhetnek olyan problémákat, amelyek politikai vagy ideológiai természetűek. Az iskolának ki kell alakítania a maga stratégiáját azzal kapcsolatban is, hogy mit enged be a politika világából a falai közé, de azzal kapcsolatban is, hogy mit vár el a pedagógusoktól: meddig mehetnek el személyes meggyőződésük kinyilvánításában, és hogyan reagáljanak, ha az iskolában szemben találják magukat valamilyen politikai vagy ideológiai problémával, jelenséggel vagy konfliktussal.

– *Gyerekek, fiatalok, felnőttek.* Végül, de nem utolsósorban számolnunk kell az ifjúsági kultúra tagoltságával, az ifjúsági szubkultúrák megjelenésével. Valószínűleg nem eléggé értékeli az iskola, hogy életkori, fejlődés-lélektani és önmeghatározási okoknál fogva is az iskolás korosztályok számára mennyire fontos az a szubkultúra, amelyhez tartoznak. A pedagógusok talán nem is ismerik eléggé azt a jelentésvilágot, amit a különböző ifjúsági szubkultúrák jellegzetes jelei, termékei kifejeznek. Nem mindig igazodnak el az öltözködés, a hajviselet, a helyi és a tágabb értelmű ifjúsági divatok üzeneteiben és az identifikáció legfontosabb alapját képező zenei irányzatok között. (Ez sokszor a hivatásos elemzőknek sem sikerül. Magam is olvastam olyan ifjúságszociológiai tanulmányt, amely egyenlőséget tett a skiniek és a punkok közé.) A pedagógustársadalomnak előbb-utóbb számolnia kell az ifjúsági szubkultúrák hallatlan értékteremtő, értékhordozó jelentőségével és dinamikájával. A változásokra talán az együttesek a leglátványosabb példák, amelyek viharos gyorsasággal tűnnek fel, majd le. Zenei világuk és magatartási mintáik nyilvánvalóan mást jelentenek híveiknek, a másik tábornak és a kívülről felnőtteknek. De felhozhatjuk az ugyancsak viharos gyorsasággal szaporodó grafitik példáját is. Ezek egy bizonyos nézőpontból természetesen a felfelületek szennyvezései, de más szempontból a városi folklór, az ifjúsági folklór jellegzetes termékei is.

## **Veszélyek**

Befejezésül azokra a veszélyekre szeretnék utalni, amelyektől akkor kell tartanunk, ha általában a társadalom és konkrétan az iskola nem vesz tudomást arról, hogy sokféle kultúra és szubkultúra, sokféle értékrend és világkép vonzásában élünk. Ezeket a veszélyeket a nemzeti, etnikai és kulturális megosztottságtól szenvedő Közép-Európában nem lehet lebecsülni. Egy intoleráns társadalom folyamatosan újratermeli az intoleranciát, és ennek a következményei beláthatat-

lanok. Témánk szempontjából azonban számunkra most az a fontos, ami mindezekből az iskola illetékességébe tartozik. Ha az iskola nem tud megfelelően válaszolni az értékek pluralizálódásával, illetve a különböző értékvilágok nyilvános artikulálódásával és intézményesülésével létrejött sajátos piaci kihívásra, számolnunk kell azzal, hogy olyan alternatív értékek ránthatják vonzáskörükbe a gyerekeket, amelyeknek a veszélye sokkal nagyobb, mint az első pillantásra látszik. A gyerekek számára felértékelődhetnek azok az ifjúsági csoportok, amelyek az összetartozás élményét, az értékrend azonosságát, az elfogadottságot nyújtják a számukra, legyen bár szó drogfogyasztó, kriminalizálódó vagy fajgyűlölő csoportokról. Ezek nem pusztán rendőrségi ügyek – még a skinhead-probléma sem pusztán politikai megvilágázati kérdés – hanem ifjúságszociológiai, társadalom-lélektani és pedagógiai problémák is.



Istenes Renáta, Kővágóöttös