

szik az iskolák közti verseny ösztönzése érdekében), vagy csak az oktatásirányítók informálását jelentsék. Miközben az egyes értékelési eljárások egyre szélesebb körben terjednek, nem teljesen tisztázott e minőség tartalma az oktatásban – ami ma egyaránt kapcsolódik a tanulói teljesítmények színvonalához és a gazdasági hatékonysághoz, pénzügyi fogalmakhoz. Másfelől a fentiek következtében a fogalom kontextusfüggősége is egyre nyilvánvalóbbá válik: a minőség tartalma attól függően változó lehet, végső soron azonban azt legégyértelműbben a munkaerőpiac definiálja.

A kötet további fejezetei az oktatás egyes területeit vizsgálják abból a szempontból, hogy milyen változások következtek be adott területeken, s ezek milyen kihívásokat jelentenek az oktatás számára. A kiemelt területek: család, migráció, nyelvoktatás, kisebbségek, természettudományos oktatás, tanárképzés, gazdaság. Gyors áttekintésben az egyes területek: a család iskolával való kapcsolatát erősen befolyásolja a család átalakult szerkezete, funkciója, s a fiatalok családon belül megnövekedő autonómiája. A változások következtében az iskola előtti nevelés szerepe egyre fontosabbá vált. Nagyobb problémát jelent az idősebb fiatal korosztály az oktatási rendszer – és a társadalom egésze számára –, akik egyre nagyobb mértékben függetlenedve a szülőktől, a családi gazdaságtól, meghosszabbodott – esetenként végtelenített – ifjúkorban élő felnőtt tinédzserekké vagy soha igazán fel nem növő felnőttekké válnak, a társadalomban való funkcionális részvétel egyre ritkább, s ennek következtében a beilleszkedési nehézségek egyre gyakoribbak körükben.

Az európai integráció és az európai kihívások révén az európai országok tanterveiben az idegen nyelvek, természettudományos tárgyak oktatása került előtérbe – a kisebbségi kultúrák és nyelvek léte ezzel párhuzamosan fokozott veszélybe került. Megváltozott ugyanakkor a kisebbségek értelme is a migrációs tendenciák felerősödése következtében. Különösen megnőtt a vándorlás Európa déli részeiből a középső és északi részekre, aminek következtében a fejlett befogadó országokban a kisebbségekhez tartozók aránya jelentősen megnövekedett, jellemzően 5–7% körülire. Összetételüket tekintve azonban ezek a csoportok nagyon heterogének, Dániában pl. a lakosságból mindössze 2%-ot kitevő bevándorlók több, mint 100 nyelvet beszélnek. A befogadó országok politikai magatartása változó volt velük szemben: az asszimilációs politikát, a multikulturalizmus, majd interkulturalizmus eszméje váltotta fel.

A kötetet statisztikai melléklet egészíti ki. A mellékelt táblázatok egyes (változó számú) európai országok demográfiai, iskolaszervezeti, foglalkoztatottsági, stb. adatait közlik. A táblázatok áttekinthetőségén némileg ront, hogy változó számú országokra vonatkozóan közöl adatokat, valamint, hogy egy-két táblázat francia nyelven került a kötet angol nyelvű táblázatai közé. A táblázatok és grafikonok érdekes összehasonlítást tesznek lehetővé. Két magyar vonatkozás: az egyik, a közismert tény grafikonon való szemléltetése, miszerint a

magyar iskolarendszer kifelé igen jó teljesítményt nyújt – legalábbis egy-két vonatkozásban: a magyar tanulók kiugróan jó teljesítményeket érnek el a természettudományi tárgyakból nemzetközi összehasonlításban. A másik, e mellé kívánczó táblázat szerint ugyanakkor kevésbé jó teljesítményt tud felmutatni a tanulók felé iskolarendszerünk: a 80-as évek IEA vizsgálatai szerint hét európai országból a közé a három ország közé tartozik, amelyekben legnagyobb sikerrel veszik el a tanulók kedvét az iskolától: amelyekben három korcsoportot vizsgálva az idősebb korosztályok esetében fokozatosan és egyértelműen csökkent az iskolába járási kedv. Ismét egy kérdés: nem jelent-e kudarcot az eredményesség ilyen áron?

A kötetet átolvasva felmerül a kérdés: a vázolt problémátörténetben ill. a sorra vett tendenciákban mennyire ismerhet önmagára egy-egy ország oktatásügye, s különösen: mennyire ismerhet önmagára, ha négy évtizeden át egy másik, Európa nyugati felével éppenséggel szembenálló táborba tartozott – ha magyar? A felvázolt oktatáspolitikai problémátörténet sok kérdése számunkra is ismerős (demográfiai problémák, oktatási expanzió, esélyegyenlőség, stb), másoknál mi is – miként mások – csak most ismerkedünk (oktatási minőség, oktatási piac, privatizáció, stb). Az oktatási rendszert érő kihívások pedig éppenséggel mintha még élesebben vetődnének fel ezen a tájon. Míg Európa igyekszik versenyben maradni az előretörő országokkal, a volt keleti tömb átalakulóban lévő társadalmainak még nagy utat kell megtenniük ahhoz is, hogy egyáltalán Európáig eljussanak. A volt szocialista országok alighanem boldogok lennének, ha a világversenyesben egyre inkább lemaradó Európa befogadná őket, ha az európai országokkal versenyezhetnének.

(T. Husén & A. Tuijman & W. D. Hallas [eds.]: *Schooling in Modern European Society* Pergamon Press, 1992.)

Imre Anna



POSZTMODERN

Coulby és Jones 1995 őszén Angliában megjelent könyve egyike azon kevés kiadványoknak, mely a társadalomtudományi és művészeti közvéleményt foglalkoztató posztmodern vitát az oktatás szemszögéből veszi szemügyre. Pontosabban azt vizsgálja, hogy a posztmodernitás világában milyen változásokra számíthatnak, illetve kényszerülnek máris a nemzeti oktatási rendszerek Európában.

Az alapkérdés az, hogy a modernitás, a kései modernitás korában élünk-e még, vagy máris beköszöntött egy új korszak; a posztmodernizmus vagy posztmodernitás kora. Művészetelméleti íráskor határozottabban mondanak igent erre

a kérdésre, mint a filozófia vagy a szociológia, bár a kulturális termékek leírásának posztmodern terminológiája egyre gyakrabban bukkan fel a társadalmi jelenségek elemzésében. A társadalom „töredékes, relatív, pluralisztikus” voltáról beszélő, a termelés poszt-fordi, poszt-taylori módját elemző, a nők és a nem európai népcsoportok és kultúrák elhanyagolt történelmi szerepét hangsúlyozó írások jelzik, hogy új megközelítési módjukat a posztmodern kontextusában kell értelmezni. Történelmi visszatekintésben valószínűleg könnyebb lesz meghúzni a korszakhatárokat. Jelenleg a vita eldönthetetlen. Egy szellemes írásában Beverley Skeggs (*What's All The Fuss About? British Journal of the Sociology of Education* No 2., 1991.) azt állítja, hogy a posztmodernizmusról szóló vita nem más, mint a hatalmi harc egy újabb állomása a társadalomtudományi berkekben, s a férfi tudósok kiábrándultságának és félelmének megnyilvánulása, akik felismerték, hogy a felvilágosodás nagy programja zsákutca-ba jutott, hogy többé nem ők állnak a középpontban, s hogy elvesztették a tudás, a tudomány feletti szinte kizárólagos hegemoniájukat. B. Skeggs e megállapításának egyik alapja az, hogy a posztmodernitás elmélete eddig alig mondott valami érdemlegeset – s főleg újat – az oktatásról. Szerinte az oktatási szakemberek az idejüket pazarolják, ha a posztmodern elméletet megpróbálják lefordítani a pedagógia nyelvére.

A posztmodernitás és az európai oktatási rendszerek szerzői (mindketten fehér angol férfiak) mintha ezt az intést szívték volna meg. A címben használják a posztmodernitás kifejezést, de már a bevezetőben elhatárolják magukat a vita eldöntésétől: „A szerzők nem azt kívánják bejelenteni, hogy valamikor az 1970-es évek elején az európai oktatási rendszerek a modernitás korából szépen átléptek a posztmodernitás korába. Mindössze annyit mondunk, hogy a modernitás, kései modernitás és posztmodernitás néven nevezésével, fogalmaival és megközelítési módjaival egy olyan eszköztár birtokába jutottunk, melyek segítségével jobban megérthetjük az európai oktatás számos fontos kérdését, például a kulturális sokszínűség jelentette kihívást.”

Coulby és Jones könyvének fő témája tehát az új társadalmi és demográfiai jelenségek hatása az oktatásra és a nemzeti oktatási rendszerekre. Ezen belül a különböző hátrányos helyzetű csoportok, a kisebbségek, a menekültek, az elszegényedők teljesítményére és esélyeire koncentrálnak. Európát és az egyes európai államokat nem lehet elszigetelten, társadalmi, politikai és geopolitikai helyzetüktől függetlenül vizsgálni még a hagyományosan nemzeti felségterületnek tekintett oktatási vagy tantervi szemszögből sem. A maastrichti egyezmény és a berlini fal leomlása után a nemzeti és az európai identitás kérdése, a nacionalizmus, az idegengyűlölet és számos másság-jelenség minden európai oktatási rendszert érint. A „milyen államot, nemzetet akarunk” kérdése elválaszthatatlan a „milyen Európát akarunk” kérdésétől akár az Európai Unión belül, akár kívül. A szerzők megállapítása szerint a modernitás-posztmodernitás határán az európai oktatási

rendszerek még kevés energiát fektettek az új korszakhoz való alkalmazkodásba. Az iskolai és egyetemi tantervek, tudásanyag-rendszerek korlátozottak és elavultak, s többnyire rosszul vagy megkéskéve reagálnak a megváltozott európai állapotokra és a másság erősödő hangjaira.

A bevezető e sommás megállapítása talán az egyetlen határozott ítélet az egész könyvben. A szerzők nem tetteik, hogy birtokában vannak az oktatás problémái átfogó megoldásának, hogy ismerik a receptet az elavultság vagy a hiányosságok felszámolására. Eppenséggel óvnak minden leegyszerűsítő kórképtől és fundamentalista megoldástól, amire máris elég hajlandóságot mutat az oktatást fő harcmezőnek tekintő politikai elit. Amit a könyv tíz fejezetében a szerzők tesznek, az intelligens tapogatózás és kérdésfelvetés: hogyan fogadja az oktatásszociológia, az oktatásirányítás, a felsőoktatás és a közoktatás a társadalmi változások már meglévő és még megjósolhatatlan fejleményeit, s ezen belül az európai-ságból és az európai kulturális sokszínűségből fakadó problémakört. A kérdések persze egyáltalán nem újak: ki tanítson, kit, mire, s minderről ki döntsön a változó Európa oktatási rendszereiben? A tematika ceppfolyós voltából adódóan a könyvet nem tudják egymáshoz hierarchikusan kapcsolódó fejezetekből felépíteni. A könyv egységét a téma sokoldalú körbejárása biztosítja, a fejezetek variációk az európai sokféleség megközelítésére s az ezekből fakadó oktatási-nevelési következményekre.

Az első fő téma a tanulói alulteljesítés az európai oktatási rendszerekben. A modernitás kora mintegy nyugtázta, hogy a családi háttér, a származás, a társadalmi osztályhoz tartozás alapvető fontosságú az iskolás gyermek felkészültségének, várható teljesítményének és pályaválasztásának szempontjából. Míg az iskolarendszer feladata egyrészt a status quo újratermelése volt, másrészt „az iskola nem kompenzál semmiért” borúlátását mind keleten, mind nyugaton igyekezett megkérdőjelezni az állami oktatásirányítás. A 20. század végén – minden progresszív törekvés és politikai alapú intervenció ellenére – azonban megállapítható, hogy bizonyos, jól azonosítható társadalmi rétegek gyermekei változatlanul alulteljesítenek az európai oktatási rendszerekben. Az alulteljesítés szempontjából revízióra szorul a hagyományos osztályalapú magyarázat, hiszen a különböző kisebbségek társadalmi származástól függetlenül alulteljesíthetnek, idegengyűlölettel, hátrányos megkülönböztetéssel találkozhatnak. A hátrányos helyzet sokrétebb és halmozottabb lett, az oktatási rendszerek pedig késkéve, a tünetet kezelve reagálnak ezekre a jelenségekre. Coulby és Jones szerint az alulteljesítés kérdését nemcsak a tanulók, hanem az oktatási rendszerek szempontjából is meg kell vizsgálni. Gyanakodnunk kell, hogy az oktatási rendszerek teljesítenek alul, ha a hátrányos helyzet a konkrét nemzeti körülményektől függetlenül európai tendenciákba rendeződött. Az oktatási rendszer eredményességét bizonyító tanulói teljesítmények mérése, az iskolák rangsorolása, az országok versengése egy további prob-

lémát is felvet. A mérések hagyományosan az írástudás, a lemorzsolódás, a vizsgacserdemények, az elhelyezkedés szintjeire irányulnak. Tehát többnyire normatív szelleműek és az éppen aktuális politikai-szándéknak megfelelően készülnek. A konstruált mérések „objektív” adatokat szülnék, de nem mérik, hogy az egyéni tanulói teljesítményt hogyan befolyásolja mondjuk a fajgyűlölet, az idegengyűlölet, a szexizmus. Tanulói csoportok teljesítményének mérése még komplexebb feladat, s viszonylag gyerekcipőben jár. Hagyományos a fiúk és a lányok teljesítményének összehasonlítása. A már megszületett osztály- vagy faji alapú mérések bizonyos csoportok folyamatos alulteljesítését mutatják ki. (Bármennyire is hitelt veszett „faj”-okról beszélni, szociális szempontból a fogalom még kiiktathatatlan, különösen olyan multikulturális társadalmakban, mint Nagy-Britannia.) Többnyire a szociálisan hátrányos helyzetű csoportok teljesítenek alul, s marginalitásukat újratermeli az oktatási szempontból is hátrányos helyzetük. Coulby és Jones megállapítása szerint kevés európai oktatási rendszer ismeri el a különböző (szociális, etnikai stb.) kisebbségek oktatási szempontból (is) hátrányos helyzetét, s olyan tantervi keretek közé szorítja, olyan érvényesítési követelmények elé állítja ezen csoportokat, melyek figyelmen kívül hagyják vagy tagadják a tanuló önazonosságának fontos elemeit. Vagyis például, milyen nyelven vagy nyelvet kell a tanulóknak tanulniuk? Mi legyen a szerepe az államvallásnak, a más felekezeteknek, a más vallásoknak az állami oktatási rendszerekben? Kinek a történelmé és milyen történelemfelfogást tanítanak? Ezekkel a kérdésekkel nyilvánvalóan foglalkoznak a posztkommunista országok, de a válaszadás a stabil nyugati demokráciákban is rendkívül fogós feladat. Londonban például mintegy kétszáz nyelvet beszélnek anyanyelvüként az iskolás korú diákok, egyes negyedekben hindu; máshol muzulmán vallású a tanulók többsége. A tantervi követelményeknek megfelelően az Úr imájával kezdeni a napot, vagy a brit garmatosítás hőstetteiről tanítani lehet, de értelmetlen.

Nyilvánvalóan rengeteg kísérletezésen vannak túl az európai oktatási rendszerek, az asszimilációtól a multikulturális oktatásig sok mindennel meg is próbálkoztak. A pluralitás és a komplexitás régóta fennáll, de be nem vallott, vagy csak félig bevallott állapot Európában. Ez a komplexitás az utóbbi évtizedekben rendkívül megnehezítette az oktatástervezést, eredményezett helyi változásokat, de az európai oktatási rendszerek mint rendszerek még nem mozdultak el a hagyományos alapoktól az interkulturális oktatáspolitiká és gyakorlat irányába, ami Coulby és Jones szerint kívánatos lenne.

Egy másik nagy kérdéskör a modernizmus episztemológiájának és egy adott ország közoktatási vagy felsőoktatási tanterveinek viszonya. Általában egy hármasszelektív rendszer érvényesül annak eldöntésében, hogy végül is mi kerül a tantervekbe. A kiválasztás első szintje arra épül, hogy az emberiség által felhalmozott tudásnak mindenképpen csak egy töredékét lehet tananyagként továbbadni. Ez a váloga-

tás a modernizmus korában a tudás tantárgyakba szervezését jelentette, s gyakorlatilag ez érvényesül ma is. Az amerikai egyetemek modúláris rendszereit, vagy egyes alternatív iskolák témaközpontú, interdiszciplináris feldolgozási módjait a mai napig gyanakvással figyeli a legtöbb nemzeti oktatási rendszer Európában, de még a tudósok jelentős része sem tudja a felhalmozott tudás rendszerbe szervezését másként elképzelni, mint a meglévő társadalomtudomány-teremtéstudomány dichotómiában és az ezeken belüli szakterületekben. A válogatás következő köre annak eldöntése, hogy mely szakterületek, tantárgyak – s milyen súllyal – szerepelnek végül is az iskolai tantervekben. Kevesen vitatnák, hogy a nemzeti nyelv, a matematika tanítására szükség van, de hogy ezentúl milyen súllyal szerepeljen a kémia, a történelem vagy a zene, s mely korosztályok esetében, már komoly vitákat vált ki. S ha a kevésbé hagyományos tantárgyakat vesszük szemügyre, mint amilyen a társadalmi ismeretek, a nem európai vagy kisebbségi nyelvek, azt láthatjuk, hogy ezek többnyire a perifériára szorulnak, szerepeltetésük esetleges vagy a politikai helyzet függvénye. A szelektív harmadik szakasza annak eldöntése, hogy a szakon, tantárgyon belül végül is mi kerüljön a tananyagba: mi az atomfizikai elméletek közül, s ki még Shakespeare, Cervantes és Dante mellett? (Mert ki is vitatná e régen megholt, fehér, európai férfiszervezők istentésének jogosságát?) A világ, Európa és az adott ország történelmének mely korszakait tartják a döntéshozók elég fontosnak ahhoz, hogy az állampolgárok következő generációja is tudja? A tudás rendszerbe szervezése és átadási módja a felvilágosodás nagy programjának egyik legtartósabb öröksége. Spinoza és a racionalisták nyomán abban a meggyőződésben élünk az elmúlt évszázadokban, hogy létezik a mindent megmagyarázó, mindenki számára érvényes „meta-narratíva”, hogy a tudomány fejlesztésével a világ problémái egymás után megoldhatók, az emberiség fejlődése töretlen. Az európai kánon létrejöttét (például a klasszikus irodalmi és zenei műveltség kívánalmát) követték a nemzeti kánonok, s az egymás után kiépülő nemzeti oktatási rendszerek ezt a kánonot adták és adják tovább nagyrészt ma is. Ugyanakkor a modernitásnak legalább három jelentős kritikája született meg. Az osztályalapú kritika meglehetősen múltira tekint vissza, a feminista és a kulturalista (azaz a faji ill. etnikai alapú) azonban meglehetősen új.

E három irányzat együttes hatása az elmúlt egy-két évtizedben lett érezhető. Igaz lenne, hogy a történelem, a kultúra, a tudomány és a technika teljes egészében férfitermék, ahogy ezt a – férfiak által írt – tankönyvek sugallják? Igaz lenne, hogy a tudás csak európai és csak fehér eredetű? A szerzők ilyen típusú kérdésekkel és példák sorával taglalják a modernista tudás hatását az oktatási rendszerekre. Az érvük nem az, hogy ez a fajta tudás eldobandó, mert teljesen hitelét veszítette, hanem az, hogy a nemzeti alaptanterveket szülő kormányzatok a hagyományok, a modernitás igazságait próbálják meg bevasalni az iskolákon, melyek legalábbis ta-

nulói és tanári összetételükkel máris túlléptek ezen a korszakon.

A könyv további három fejezete foglalkozik a modernista tudás és tananyag kérdéseivel. Az egyikben az eddig viszonylag egyértelműen és magától értetődően használt „Európa” és „európai” fogalmak kerülnek górcső alá. Európa meghatározása egzakt földrajzi módszerekkel is nehézségekbe ütközik, ezt bármely lexikon felütésével magunk is ellenőrizhetjük. Annak a kérdésnek a kényes voltát, hogy hagyományos, történelmi, politikai szempontból mit jelent az európaiság, és hol húzódnak határai, közép-európaiaknak nem kell magyarázni. Egy nyugati könyvesboltban vagy az Európai Unió kiadványaiban akárki könnyen találhat „Europe” című, de Magyarországot fel nem tüntető térképet. Ezen nemesen fel is háborodunk, mi magyarok, s európaiságunkról lehengerlő érvekkel teszünk tanúbizonyságot. De nehezebben találunk érveket, vagy találnának a britek, ha a Liverpoolban négyszáz éve telepes feketék vagy az Európában magukat mintegy hatmillió lélekszámmal képviselő muzulmánok európaiságáról kellene meggyőznünk valakit. Az érintett népcsoportok európai állampolgárságától, évszázados jelenlététől függetlenül. Coulby és Jones az „Európaerőd” alapvetően kirekesztő oktatáspolitikájára koncentrálnak. Amíg az európai államok többsége biztosítja népessége számára az állampolgári jogokat, beleértve a kisebbségi jogokat is, a kulturális jogok tisztelet már nem általános. Egy pluralista európai – vagy pluralista nemzeti – identitás elismerése, beismerése a meglévő kurikulum-rendszereket alapjaiban kérdőjelezné meg.

Az európai és a nemzeti identitás, önazonosság kérdését egy fejezet külön is taglalja *Etnocentrizmus, posztmodernitás és az európai tudásrendszerek* címmel. A szerzők úgy látják, hogy az etnocentrizmus közvetítésében jelentős szerepet játszanak az oktatási rendszerek. Törekedhetnek arra, hogy csökkentse ez a hatást, de növelhetik is. Az etnocentrizmus és a kirekesztés növelésének vagy csökkentésének számos filozófiáját és módszerét ismerték meg és alkalmazták már az iskolák. A speciális iskolák, a szegregált nyelvoktatás, a magán- és felekezeti iskolák, a standardizált tesztek alapján kiválogatott csoportok működtetése mind erősíthetik, mind gyengíthetik az etnocentrizmus és a kirekesztés érvényesülését. Ugyanakkor az integráció, az egyenlő esélyek politikája, a pozitív diszkrimináció, a közösségi iskola létrehozása, a felsőoktatási felvételi kvóták megszabása olyan rendelkezések, melyek szándéka az etnocentrizmus és a kirekesztés korlátozása vagy felszámolása. A könyv egyik legfontosabb megállapítása az, hogy az európai oktatási rendszerekben folyó munka egyik alapvető meghatározója a mai napig az európai és a nemzeti etnocentrizmus. Ha ez a megállapítás igaz, s a szerzők nem késlekednek példák sorát bizonyosságul felhozni, akkor ennek nagyon komoly következményei lehetnek az európai integrációs törekvések szempontjából. Már az is elég súlyos eset, ha szomszédos országok ugyanannak a történel-

mi eseménynek az ellentettjét tanítják, de még veszélyesebbnek ítélik a szerzők, ha mondjuk az Európai Unió országai konszenzusra jutnak a közös európai kultúra elemeinek kiválasztásában, s egy „pán-európai”, eurocentrikus tantervrendszer jön létre. Ez tovább súlyosbítaná a kisebbségek, a bevándorlók helyzetét és kilátásait (a csak fehér? csak keresztény?) Európában, s felerősítené a centrum-periféria vitát az Európai Unió éppen adott határain.

Az eddig röviden ismertetett fejezetekből is nyilvánvaló, hogy a szerzők polémiát folytatnak, s ez még inkább igaz a könyv utolsó fejezeteiben, ahol az érintett kérdésekre a brit, pontosabban az angol és walesi oktatási rendszer gyakorlatából hoznak fel példákat. Polémiájukat nem a ki ellen, hanem a kiért kérdése vezérli, s ezért a felvetett problémák modellként is működnek: bármely ország bármely szakembere könnyen behelyettesítheti őket a helyi színekkel, illetve okulhat a nem túl hízelgően beállított európai képből. Akár még a modernitás, akár már a posztmodernitás felől vesszük szemügyre az európai oktatási rendszereket, azt kell látnunk, hogy az iskolák és az egyetemek által közvetített tudást meg kell reformálnunk, s egy megjósolhatatlan fejleményeket hozó, ambivalens és bizonytalanságokkal teli jövőre kell Európa új generációit felkészítenünk.

(David Coulby & Crispin Jones: *Postmodernity and European Education Systems*. London, Trentham Books, 1995.)

Kovács Katalin



LEHETSÉGES-E A LEHETETLEN?

A szerző e tanulmánykötetében az 1989 előtti és utáni közép-európai politikai berendezkedés elemző rajzát adja. Tanulmányában megelevenednek e korszak jellemző vonásai, így az állami önkény, a civil szféra erőtlensége, a változásra alig felkészült politikusi elit, valamint az Occidens sajátos elzárkózása, illetőleg kivülállása. Nyolc tanulmánya 1985-től napjainkig igyekszik a régió országainak politikai berendezkedéséről, belső és a történelmi hagyományok által befolyásolt politikai kultúráról körképet adni, oly módon hogy szintézise helyenként figyelemre méltóan újszerű megállapításokhoz is elvezet.

Elsőként az *Esszé a nacionalizmusról* címmel közölt és 1985-ben írt történelmi perspektívába ágyazott tanulmánya olvasható, amelyben több neves szerző (Aldus Huxley, Immanuel Wallerstein stb.) alapvető megállapításai szerepelnek. Huxley szerint pl. a nacionalizmus olyan pseudo-vallási gondolati rendszer, amelyhez fogalmak, ideálok és etikai köztudások kapcsolódnak. Meghatározó tényezőként hat a születési hely, az ismerős környezet, és az anyanyelv.