

KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS EURÓPÁBAN

A *Középfokú oktatás Európában* c. könyv a *Secondary Education for Europe* című nemzetközi összehasonlító project eredményeire épül, s 1997-ben jelent meg az Európa Tanács kiadásában. A kötet átfogja a középfokú oktatás egészét, s kiterjed annak legtöbb részkerdesére az európai országok többségének vonatkozásában. A bevezetőt követően az első rész a középfokú oktatást társadalmi kitekintésben tárgyalja. A következő rész a középfokú oktatás konkrét kérdéseit tárgyalja, a második fejezet a középfok szerkezetét, a harmadik a középfokú oktatás rányitását, a negyedik az iskola külső és belső viszonyait, az ötödik a tanterveket, a hatodik az értékelést, a hetedik a tanárok, személyzet kérdéseit járja körül. Az utolsó fejezetek ismét átfogóbb perspektívákat választanak, a nyolcadik fejezet az európai dimenziót tárgyalja az oktatásban, a kilencedik fejezet a minőség és esélyegyenlőség kérdéseit, s a tizedik, utolsó fejezet a jövőbeni kilátásokra és kihívásokra tér ki. A tárgyalt kérdésekben az általános tendenciák áttekintése után az egyes országok gyakorlatát ismergeti a kötet, figyelemmel a különbségekre és a hasonlóságokra is.

A könyv bár igen izgalmas, mégsem könnyű olvasmány, témaválasztása ugyanis az oktatási rendszer egyik legnehezebben áttekinthető részét érinti, ami rögtön a bevezetésben, az alapkérdések, *definíciós kérdések* tisztázása során kiderül. A középfokú oktatás definíciója ugyanis nem egyértelmű, nemzetközi összehasonlításban a „középfokú oktatásnak” (secondary education) többféle jelentése van. Az oktatás hossza középfokon országonként 3 és 9 év közt változik, a beiskolázási életkor 10 évestől 16 éves korig, a végzés, kilépés kora 16 és 20 éves kor között van. A középfokú oktatást könnyű volt felülről lehatárolni mindaddig, ami a középiskola csak a felsőfokra való felkészítést jelentette, azóta azonban sok a változás, s a lehatárolás nehezebb, mivel az általános képzés mellett szakmai és technikai képzés is létezik középfokon, s nem továbbtanulásra felkészítő általános képzések is vannak a felsőfokú továbbtanulásra való felkészítő akadémikus képzések mellett, s a felsőoktatásban is kialakult a nem egyetemi, főiskolai szektor. A definíciós bizonytalanság más „határkérdéseket” is érint: a közép- és felsőfokú oktatás közötti, az iskolarendszerű oktatás és a felnőttoktatás, valamint az egyes tanulócsoportok közötti határok kérdéseit. A középfokú oktatás átfedésben van a felsőfokú oktatással, de az alsóközépfok és az alapképzés felső szintje is átfedi egymást. Nehezíti az áttekintést, hogy egyre több technikai képzés indul, ezek közül sok a felsőfok felé terjeszkedik a magasabb képesítési igények kapcsán, s az is, hogy

már igen sok a túlkoros tanuló is ebben a sávban, akik 17-20 év közöttiek, ami szintén erősíti az átfedést más oktatási formákkal, szintekkel. Számos olyan program is született a két szint között, a középfok és a felsőfok határán, melyek célja a tanulók esélyeinek növelése rövid szakmai képzések révén. A definíciós és kategorizációs problémákat tovább növeli, hogy szerveződik középfokú képzés felnőttek számára is, ami szintén egy nagy szektort jelent. A kötet a definíciós nehézségek taglalását követően lehatárolja a maga számára a középfokú képzés fogalmát: azt tekinti a középfokú oktatás részének, amelyekhez az ISCED2 és ISCED3 szintű programok tartoznak, köztük olyanokkal is, melyek logikusan az ISCED4 szinthez is tartozhatnának.

A kötet első része, mely a középiskola a társadalomban címet viseli, azokat a kérdéseket járja körül, amelyek a *társadalmi igényekkel* összefüggésben és a középfokú oktatással kapcsolatban felmerülnek: a középiskolázás célját és növekedését, a kötelező oktatás kérését, az oktatással szemben megfogalmazódó kritikákat. Bár minden oktatási szintre érvényes, a középfokú oktatásra különösen igaz, hogy különböző elvárások keresztüztüében működik. A közvélemény ma erősebben érdeklődik az oktatás iránt, körvonalazottabb elvárásai vannak, ezekre a politikának és az iskoláknak reagálnia kell. Különösen, mivel a középfokú oktatást több országban éri kritika, részben amiatt, hogy elszakad a való élettől, s részben amiatt, hogy a középfokon a tanulói teljesítmények nem hozzák azt az elvárást, amit a költséges rendszer lehetővé tenne. Ez a kritika csak ritkán érinti a rendszer szerkezetét és fő jellemzőit (pl. a finanszírozás vagy az rányitás rendszert), s az oktatás fő célkitűzései – esélyegyenlőség, állampolgári léte és munkaerőpiacra való felkészítés, a tanulók személyes képességeinek kibontakoztatása – sem kérdőjeleződtek meg. Tágabb perspektívát alapul véve az utóbbi 25 évben azonban a célkitűzésekben jelentős változások figyelhetők meg: az esélyegyenlőség értékének dominanciája pl. már megkérdőjeleződött olyan más értékek javára, mint az egyéni szabadság, a választás lehetősége és a piac. Az utóbbi a neoliberalis eszmék fényében megfogalmazva: a közoktatás egyaránt közszolgáltatás és piaci termék, aminek minőségéért a szolgáltató felelős. Az oktatás ilyenformán egyszerre két oldalról is megkérdőjeleződött: részint más közszolgáltatások felől (pl. egészségügy) másrészt a források hatékonyabb felhasználása felől maga a közszolgálati szféra részeként. Ezek a minőség iránti igény erősödését is eredményezték, mely folyamat Nyugat-Európában már sok éve, Közép és Kelet-Európában pedig néhány éve jelentek meg. Összességében ma már egy új egyensúly kialakítása jelent kihí-

vást a hagyományos és az újonnan megfogalmazott társadalmi igények között, miszerint az oktatáspolitikai keretben az új értékek és elvek is helyet kapnak a régiek mellett. A változás részben már tetten érhető a középfokú oktatásban: mikroszinten már valóban nagyobb az egyéni szabadság a programokon belül. A változások elsősorban az oktatás tartalmát és a kínálat jellemzőit érintették, hatásuk jelentős volt az irányítás stílusára, a gazdálkodásra és a kimeneti szabályozásra vonatkozóan is, kevésbé érintették a rendszer szerkezetét és az intézmények szervezetét. A felelősség újraelosztása következtében összességében a „perifériák” jutottak nagyobb mozgástérhez (regionális és lokális szintek ill. iskolahasználó csoportok) az irányításban. A szülők és a diákok kliensekké és felelősséggel bíró érdekeltekké váltak, akik komoly hatással lehetnek az intézmények működésére – ami jelentősen csökkentette a professzionális csoportok, mindenekelőtt a tanárok hatalmát.

A társadalmi elvárások más vonulata a középfokú oktatás eredményessége felől kérdőjelezi meg a képzés egyes vonatkozásait, az okból, hogy egyes állítások szerint az oktatás nem képes jó minőségű „terméket” előállítani, felkészíteni a tanulókat a társadalmi életre és a munkaerőpiacra. A 70-es évek óta megfigyelhető magas ifjúsági munkanélküliségre mutatra sokan megkérdőjelezik a közvetlen kapcsolat létét az oktatás színvonalára és a munkaerőpiaci esélyek között. A fentiek ellenére úgy tűnik, nem tört meg az oktatás potenciális előnyeibe vetett bizalom. Az országjelentések töretlen bizalomról, sőt növekvő elvárásokról számolnak be. Sok országban kifejezetten része az oktatáspolitikai törekvéseknek a részvétel növelése a felsőközépfokon: Írországban pl. 2000-re 90%-ra akarják emelni a középfokon való részvétel arányát, Franciaországban az életkori csoport 80%-ának akarnak érettségit adni. Norvégiában és Svédországban a 16 és 20 év közötti fiatalok még három év teljes idejű iskolázásra számíthatnak.

A középfokú oktatás szintjén a társadalmi vonatkozású kérdések között felmerül a tankötelezettség kérdése is, a teljes beiskolázás biztosításának időtartama. A törvény által garantált teljes beiskolázás mellett szóló nyomás a felső-középfokú oktatásban két oldalról jön: az egyik oktatáson kívüli, a másik oktatáson belüli eredetű. A belső nyomás abból fakad, hogy az iskolázottsági szint emelkedése a népesség esetében a maradék marginalizálódásához vezet, ezek beiskolázása ill. iskolában tartása szociális okokból kívánatos. S mivel éppen ez a csoport nem valószínű, hogy magától maradna, ehhez a törvényi szabályozás szükséges. A külső nyomást a gazdaság munkaerőigénye jelenti, az a tény, hogy erősen beszűkültek a munkalehetőségek az

iskolából szakmai végzettség nélkül kilépők számára. Mindkét említett tényező a felső-középfok végéig tartó teljes iskolázás mellett szól.

Történeti perspektívában a középfokú oktatással kapcsolatban az oktatási rendszerekben megfigyelhető tendenciák többsége valamilyen módon a középiskolai oktatás expanziójával függ össze. A középiskolázásban tapasztalt növekedés nemcsak az utóbbi évtized jellemzője, jóval korábban öltött tömeges méreteket. A háborút követő időszakban, 1945 és 1970 között a beiskolázás Európa-szerte megemelkedett. Az európai OECD országokban 1950 és 1965 között a jellemző növekedés másfél-kétszeres volt, de egyes országokban megháromszorozódott a tanulólétszám. A középfokú oktatás nem egészen két évtized alatt áthaladt a „szelktív” formából a „tömeges” szolgáltatássá válás szakaszán. A középfokú iskolázás expanziójának fő oka az elemzők szerint nem a háború utáni demográfiai robbanás volt, mivel az európai OECD országokban kevés kivétellel a kérdéses életkori csoport létszámában 1950 és 1965 között csak egyharmaddal, vagy ennél kevesebbel növekedett. Az oktatás iránti igény következtében megnövekedett részvétel volt a legfontosabb hajtóereje a növekedésnek.

A *középfokú oktatás expanziója* a 70-es években folytatódott, bár kisebb ütemben, a növekedési csúcstól sok országban a 80-as évek során érték el. Azóta ez lelassult, sőt egyes esetekben a beiskolázás egyenesen csökkent. A csökkenés okai között demográfiai, társadalmi és politikai tényezők egyaránt vannak. Sok országban a születési ráta a 60-as évektől csökkenni kezdett, ami a 80-as évek elejétől fogva befolyásolta a beiskolázást. A részvétel növekedésének lendülete megtört, további növekedést már korlátozza a középfokú programok gyenge adaptálása a „maradék”, azaz a szociálisan hátrányos helyzetű csoport szükségleteihez. A döntéshozók is kezdték megkérdőjelezni a teljes életkori csoport egyre hosszabb idejű iskolában tartásának hasznát. A kritikai megnyilatkozások erősödtek a tanulmányi eredményekkel kapcsolatban, különösen a középfokon, mindenekelőtt a munkaerő „túlokztatása” miatt. A gazdaság, mint mondják, továbbra is igényel nagyszámú szakképzett embert, az oktatás egyre emelkedő szintje ezzel az igénnyel konfliktusba kerülhet. A növekedés – a mérséklődés ellenére – összességében folytatódik, hajtóerejét ma is szintén inkább a társadalmi és egyéni igények semmint a munkaerőpiaci előrejelzések jelentik. Az egyes országok között már jelentős különbségek is vannak e tekintetben: míg 1980 és 1991 között a középfokon a beiskolázás csökkenésének lehetünk tanúi néhány országban (25%-kal csökkent pl. Ausztriában, Belgiumban, Németországban, Olaszországban, Hollandiában, Norvégiában, Svájcban,

és az Egyesült Királyságban), ahol viszont a kezdeti növekedés alacsony volt, folytatódott a növekedés a demográfiai csökkenés ellenére (Portugália, Spanyolország, Törökország, és Görögország). (Vannak azonban országok, ahol a létszámcsökkenés a demográfiai hullám alakulása következtében később mutatkozik, pl. ilyen Németország és Franciaország.)

A fejlett országokban a 14 és 15 éves népesség kötelező iskoláztatása 1970-re szinte mindenütt befejeződött, a folyamat ma már a 15 és 18-19 éves népesség teljes körű beiskolázása felé tart. Még a folyamat közepén tartunk, de ma már a 18 éves korig tartó beiskolázás kérdése van a láthatáron. A kötelező oktatás legitimációs érvei között megtaláljuk az esélyegyenlőség valamint az alapkészségek kialakításának biztosítására való törekvést, az állampolgári oktatás biztosítására, továbbá a munkaerőpiacon való érvényesüléshez szükséges legfontosabb készségek kialakítására törekvő érvelést.

A közeljövőben a demográfiai tényezők következtében az iskolázás kiterjedése ellenére a középfokon tanuló népesség létszámában erősen csökkenni fog, aminek következtében kevesebb férőhelyre lesz szükség a középfokú intézményekben. Mára Európa-szerte a demográfiai tényezők, a születési ráta vált az oktatást leginkább meghatározó tényezővé. A központi és a területi irányítási szervek ezzel kapcsolatban két lehetőség előtt állnak: vagy bezárnak iskolákat és osztályokat, vagy elfogadják a magasabb egy tanulóra jutó fajlagos költségeket. (Egy harmadik lehetőség lenne a programok közötti választási lehetőség szűkítése, de ez a jelenlegi oktatáspolitikai meggyőződések többségével nincs összhangban.)

A közép-kelet-európai országokban a növekedés üteme másképp alakult, s mások az okok is, melyek befolyásolják. A politikai helyzet erősen meghatározta a középfokra történő beiskolázás alakulását. Észtország adatai például gyors növekedést mutattak 1980-ig, ezután azonban csökkenésnek indulnak. Ukrajnában lassú, kiegyensúlyozott növekedést lehet megfigyelni, Romániában a korábbi növekedést gyors csökkenés váltotta fel. Az 1980-as években a korábbi Kelet-Németország drámai csökkenést élt át, míg Magyarország nemrégiben gyors növekedés tanúja lehetett. Kelet- és Közép-Európában a középfokú oktatás perspektívája épp olyan sokféle, mint a gazdaság és politikai helyzet. A demográfiai tendenciákat erős hullámmás jellemzi. Hosszú távon a születésszám csökkent, de az egyes országokban a folyamat sokféle. Bár sok közép-kelet-európai országban a növekedés szintén elsősorban a részvételtől fakad s nem a demográfiai hullám következménye, a demográfiai csökkenés nagymértékben befolyásolni fogja a jövőben ezeket a trendeket, s ez lesz a leginkább meghatározó tényezője a középfokú oktatásnak.

A további fejezetek a középfokú oktatás céljait, jogi szabályozását, az oktatási szintek egymáshoz való kapcsolódását ill. a különböző szerkezeti modelleket tárgyalják részletesen, különösen részletesen a *felsőközépfok szerkezetét*. Az iskolaszervezeti reformok áttekintéséből kitűnik, hogy Európában a 90-es évekre a 70-es évektől szerveződő komprehenzív modellek váltak uralkodóvá, a 80-as évektől Portugáliában, Spanyolországban is ezt az irányt követték. (Közép- és Kelet-Európában a modell kissé más: itt a belső differenciálás nélküli 8 éves alapoktatást szelektív középfokú rendszer követi.) Idővel a komprehenzív és a szelektív rendszerek közötti különbség elhalványulóban van, ugyanakkor a felső-középfokon egy diverzifikáltabb tantervi rendszer, kínálat van kialakulóban. Úgy tűnik, a nagy szerkezeti reformok ideje lejárt, korunkban már csak részleges reformok zajlanak, például a tanterv és az értékelés területén. Pontosabban az alsó középfokon már nem lehet jelentős szerkezeti változásokra számítani, ez azonban már nem igaz a felső-középfokra, és ismét nem igaz Közép-Kelet-Európára, ahol az egész középfok átalakulóban van és az alapfok is megrendült. Ezért érdemes kicsit bővebben tárgyalni a felső-középfok fejlődését tárgyaló fejezetet.

A felső-középfok hagyományosan két fő programra tagolódik: általános és szakképző programokra. A középfokú oktatás szakképző része a múlt század idején kezdett kialakulni, a társadalmi-gazdasági igényeknek megfelelően, idővel ezek megsokasodtak, képzési idejük meghosszabbodott. Ma számos technikus képzés átfedésben van a felsőoktatással, mind külsőket, mind tantervüket tekintve, ez a helyzet azonban adminisztratív nem mindig van elismerve, s hivatalosan ezek a középfokhoz tartoznak. Egy harmadik fejlődési irány a post-secondary oktatás kialakulása: a kilépők a középfokról egy másik középfokú kínálathoz tartozó programba iratkoznak be, a jobb képességű, azaz a felsőoktatásba vagy a munkaerőpiacra lépésnél az esélyek növelése érdekében. A felső-középfok egyik nagy gondja a kurzusok és végzettségek kumulációja lehet a jövőben. A felső-középfokon a következő években Európában strukturális reformok várhatók, melyek nagy részt az általános-szakmai-technikusi képzés kapcsolataira fognak fókuszálni. A fejlődés a felső-középfok általánosodásához és a szakképzés-technikusi képzés post-secondary szintre történő toldásához vezethet. A különbség a különböző tantervek között már most elhalványulóban van, a felsőfokra felkészítő és nem felkészítő tantervek között pedig csökken. A tantervi különbségek csökkenése mögött több tényező áll. Legerősebb befolyásoló tényező, hogy a munkaerőpiac egyre magasabb szintű és átfogóbb kompetenciákat igényel, csökken a középszintű technikus szintű vég-

zetség iránti igény. Másik szempont lehet, hogy a szakmai képzés drágább, mint az általános. Összességében nyomás inkább a kínálat egyszerűsödése irányába hat, ami kevés teret hagy a sokszor speciális szakmai képzés számára.

A fenti tendenciák a *szakképzés* feltételeit is szükségszerűen átalakítják a közoktatás keretein belül. A szakképzésben a leggyakoribb formula: az első szakasz általános képzés, korlátozott óraszámú szakmai orientációs oktatással, ezek után választ csak a tanuló szakmát, szakirányt, ez a választás a 3-4. évben következik be. A specializációk száma a szakképzésben csökken, gyakran több százról pár tucatra, ugyanakkor a képzés szélessége kibővül, az átváltható készségek központi jelentőségűvé válnak a tantervben (arra a feltételezésre építve, hogy vannak közös kompetencia-elemek az egyes specializációk és ezek csoportjaik között). A jövőben széles alapozottságú képesítésekkel lépnek ki a tanulók a munkaerőpiacra, ahol a bizonytalanságot ellensúlyozhatja a képzés, a felkészültség rugalmassága. Nemzetközi összehasonlásban kitűnik egy további – paradox – sajátosság is: miközben a szakképzéssel összefüggésben egyre növekvő népszerűsége van a duális modellnek, azok az országok, ahol ez a hagyomány, éppen eltávolodóban vannak tőle. Összességében egyre kevésbé tekinthető végállomásnak már szakképzés is: részben munkaerőpiaci sajátosságok, részben a magas képzési követelmények következtében, amit a harmadik szektor és a nagyobb cégek igényelnek. Várhatóan a szakképzés túlnyomórészt inkább a magasabb szinteken, a post-secondary szinten fog szerveződni, s a középfok egyre inkább az általános képzést szolgálja (másképp nővekszik a tanfolyami képzések jelentősége). De ennek következménye lesz az is, hogy sokan nem fogják a helyüket megtalálni ebben a kitolódó rendszerben és ennek következtében sok fiatal fog mindenfajta végzettség nélkül a munkaerőpiacra lépni.

A harmadik rész a középfokú oktatás *irányítási kérdéseit* tárgyalja. A hatékonyság növelésének igénye, s ennek érdekében az iskolai autonómia kiszélesítése, melynek révén az intézmények számára lehetővé válik a rugalmasabb működés, alkalmazkodás, akár a vállalkozás – végső soron az intézmények között a verseny fokozása érdekében. Ebben talán Anglia jutott a legmesszebbre, itt a reformok bevallott célja a minőség és a hatékonyság javítása volt. Szerepet játszott a decentralizációs politikák kialakulásában – helyi szinten – a helyi igények fokozottabb kielégítése, a helyi és regionális különbségek figyelembe vétele, a helyi közösség megtartását célzó törekvések. Az oktatásügyi folyamat növekvő komplexitása és az irányítási decentralizáció az elsődleges oka annak is, hogy a középfokú oktatás körül számos tanácsadó, segítő szervezet jött létre, s

ezek mind számukban, mind szolgáltatásaikban megszorodtak. Szolgáltatásaik átfogják a tantervfelkészítést, értékelést, oktatásügyi kapcsolatok és kooperációk kiépítését országos és nemzetközi szinten egyaránt, statisztikai adatok gyűjtését és elemzését, megtalálható országos, regionális és helyi szinten.

A *minőség és az esélyegyenlőség* kérdésköre a középfokú oktatással kapcsolatban nem könnyen kezelhető, különösen nem nemzetközi összehasonlításban, részben az adatok összevethetőségének korlátai; részben a középfokú oktatással kapcsolatos célok és elvárások sokrétűsége miatt. A minőség mérhetősége önmagában is kérdéses, a korlátozott lehetőségeket felmérve a jelentés a részvétel, a struktúra és a kimenet jellemzőit választotta minőségindikátornak. A konkrét területek mérhetőségén túl másik kérdés, hogy hogyan alkalmazkodik a középfok az igények változásához: a felsőfokú oktatás iránti megnövekedett igényhez – amihez a középfok egy előszelekciót biztosító oktatási szintet jelent –, másfelől a magasabb képzettségek iránti megnövekedett igényhez – ami részben a középfok kereteiben szerveződő post-secondary kurzusok révén szerezhető meg. Vajon a középfok struktúrája és kurzusainak kínálata igazodik-e a megváltozott igényekhez? S a kimenet változásai igazodnak-e a középfok strukturális adottságainak és az igények változásához? Ebben a részben úgy tűnik, több a kérdés, mint a konkrét megoldások ismertetése (pl. a postsecondary felsőfokú oktatásra előkészítő oktatás megnövekedett aránya, amit gyakran maguk az egyetemek szerveznek – amelyek részben állami, részben magán oktatási formák).

A jövőben várható *kihívások* a felső-középfok eddigi és várható átalakulásával kapcsolatosak, s több téren is megragadhatók. A legnagyobb kihívás a magas szintű oktatás biztosítása az egész korcsoport számára, figyelembe véve a társadalom (pl. a társadalmi kohézió megőrzését és növelését) és az egyén érdekeit (pl. a választás szabadságának megtartását és a sokszínűség megőrzését) egyaránt. A középfokú oktatásnak ezen felül egyidejűleg kapcsolódnia kell mind a felsőoktatáshoz, mind a munkaerőpiacchoz és a tanulói érdeklődéshez. A kihívások egy részére tantervi jellegű válasz adható, más részük strukturális jellegű, pl. a flexibilitás és koherencia megvalósításának egyidejű igénye. A tanterv-politikák ezen a szinten többnyire reaktív módon válaszolnak a kívülről érkező igényekre. Strukturális jellegű választ igényel a post-secondary képzés helyének tisztázása, valamint a gyakorlat helyének definiálása is a képzésben, ez utóbbi vonatkozásban esetleg új partnerségek létrehozására lenne szükség az iskolák és a munka világa között. További kihívást jelent a tanári szakma megújítása valamint a minőség kérdése.

A kihívások voltaképpen a felső-középfokú oktatás egészét érintik, ami felveti azt a talán merésznek tűnő kérdést is, miszerint lehet, hogy nem is annyira egyes területeken megragadható kihívásokról és válaszokról kell gondolkodni, hanem valami sokkal alapvetőbb és átfogóbb változásra van szükség ezen a szinten. Lehet, hogy inkább egy új oktatási forradalomról kellene gondolkodni, amiben nem csak a fentiek, hanem az egész oktatási rendszer eddig megkérdőjelezetlen részét lehetne újragondolni, újradefiniálni, megújítva ezzel pl. a tantárgyi rendszerű tantervek, vagy az életkori alapú évfolyambeosztás stb. rendszerét? A fenti kérdést bár a szerkesztő teszi fel, a választ azonban az olvasóra hagyja...

(Denis Kallen: *Secondary Education in Europe: Problems and Prospects. Council of Europe Publishing, 1997.*)

Imre Anna



OLAJ A TŰZRE?

A történelem tankönyvek etnikai sztereotípiáiról és a háborúról a Balkánon

Az itt bemutatott kötet elé kívánczik a kérdés, vajon az iskolában használt tankönyvek csupán tükrözik, vagy alakítják is a társadalmat? A válasz nyilván igenlő, akár az iskola „manifeszt”, akár pedig „látens” tantervére gondolunk. A jó tankönyv hatékonyan, könnyen stb. ismerteti meg a tanulóval – ha ez a témája – a társadalmat, amelyben él, és neveli arra, hogyan legyen ennek a társadalomnak jó polgára. Minél nyitottabb a társadalom, annál több forráson, csatornán át, viszonylag szabadon áramlanak azok az információk, hatások, „tantervek”, amelyekből megismerhető a társadalom és megtanulhatók a kívánatos magatartásformák. Minél zártabb a társadalom, annál alacsonyabb az információhordozók száma, és annál ellenőrzöttebbek az információk. A zárt (és tradicionális) társadalmakban a tankönyv szerepe ily módon felértékelődik. Az ellenőrzöttség azt jelenti, hogy a tankönyv(író) igyekszik minél hűségesebben alkalmazkodni az uralkodó nézetekhez. Így a tankönyvek különösen sokat árulnak el a zárt, tradicionális társadalmak uralkodó eszméiről, ideológiáiról, értékeiről, egyfajta „meta-valóságot” tükröznek, és különösebb erkölcsi vagy egyéb skrupulusok nélkül törekednek hatékonyak lenni a társadalom adott minőségét fenntartó magatartások kialakításában.

Az etnikai sztereotípiák és az erőszak tankönyvben történő megjelenítése valószínűleg kiváltéppen alkal-

mas arra, hogy meghatározott magatartásmintákat erősítsen. A balkáni térség etnikai feszültségei, konfliktusai és véres háborúi a 20. század utolsó évtizedében Európa legrosszabb arcát mutatták fel a világnak. Az évtized közepén megjelent kötet tanulmányírói azt a fél évtized múltán is aktuális kérdést vizsgálják: hogyan tükröződik ez a válság a térség országainak tankönyveiben, illetve hogyan járultak a tankönyvek maguk is hozzá a válság kitöréséhez és eszkalációjához.

A könyv címe németül és angolul ugyanazt a kérdést teszi föl: „Olaj a tűzre?” Tanulmányait a szerkesztő két konferencia anyagából válogatta.

1993-ban a braunschweigi Georg Eckert Tankönyvkutató Intézet német és dél-kelet-európai történezetet, néprajzkutatókat, politológusokat hívott meg egy konferenciára, hogy megvitassák, hogyan járulnak hozzá a tankönyvek a sztereotipikus klisék közvetítésével a nemzetek és népek közötti történelmi ellentétek újbóli kiélesedéséhez. A konferencián létrejött munkacsoport vállalkozott annak vizsgálatára, miként mutatják be a térség országainak tankönyvei a Balkánon folyt háborúkat. Az 1996-ban szervezett konferencián a munkacsoport e kutatás eredményeit mutatta be, és értelmezte béke-pedagógiai szempontból. (Ez utóbbi, nálunk kevésbé ismert paradigma lényegi gondolatát egy békekutatási konferencián fogalmazta meg egyik résztvevő: „Aki erőszakról ad hírt, erőszakot arat, aki békéről ad hírt, békét arat. Minél többször beszél a média háborúról, annál inkább magától értetődőnek tekintik majd a háborút az emberek.” Az újságírók piaci hatásra igyekeznek drámaiak, szenzációsak lenni, ezért közölnek véres képeket, a tankönyvírók azonban nincsenek gazdasági nyomásnak kitéve.)

A kötet első fejezete etnikai sztereotípiákkal foglalkozó történelmi tanulmányokat tartalmaz. Az elméleti bevezetőt a szerkesztő írta (Höpken: *Ethnische Stereotypen in Südosteuropa. Anmerkungen zu Charakter, Funktion und Entstehungsbedingungen*). Az etnikai sztereotípiák keletkezési mechanizmusai, jellegével és funkcióival foglalkozó diszciplínák és elméleti eredmények áttekintése után tanulmányának legizgalmasabb részében azt a kérdést vizsgálja, miért aktivizálódnak a történelmi gyökerű etnikai sztereotípiák, miért éleződnek ki az etnikai feszültségek, törnek ki konfliktusok, válságok, háborúk. A válaszban a német nyelvterületen is ismert két magyar történészre, Hanák Péterre és Vári Andrásra hivatkozik. (Meggjegyzem, Magyarország, illetve magyar hivatkozás más szerzőnél nem is fordul elő a kötetben.) A modernizációs válságok töltik meg élettel a negatív kliséket: a „Másik” – a szomszéd, a versenytárs, a jobban alkalmazkodó, a látszólag vagy ténylegesen is sikeresebb jelenléte és minél egyértelműbb ellenségképe segít a „Mi-csoportnak” saját identitásának megtalálásában és megerősítésében a vál-