

vezérlik, mint a nyelvtani szerkezetek felépítését: „a nyelvhasználati szabályok éppúgy jellemzik a nyelvet és éppúgy a beszélők nyelvi képességéhez, nyelvi tudásához tartoznak, mint a szó szoros értelmében vett nyelvtani szabályok.”

Az öngyilkossági krízisben levők megnyilatkozásait a tagadás uralta, szerint a kontrollcsoport tagjaival. A krízisben levőket még a megszűnésre vonatkozó szemantikai struktúra, valamint a suicidumra utaló szövegszintű megnyilatkozás különböztette meg a másik csoporttól. Jellemző még a dialógussal szemben a monológ és az interperszonális távolítás.

„Tudjuk azt is, hogy amit egy kultúra egy bizonyos kódban *mond el*, azt azért teszi így, mert éppenséggel csakis ez a kód áll rendelkezésre.” Minden jelrendszer valamely kultúra terméke, s a kulturális kódok használói ennek segítségével látják a világot. Kézdí arra a következtetésre jut, hogy a tagadásban jelentkező *negatív kód* jelkollékcija mint homológ metaforikus kód működik a magyar kultúra szimbolikus rendszerében. „A homológ-metaforikus kódok olyan jelrendszerek, amelyek nem jelrendszerként (nem ebből a célból) jöttek létre, mégis azok. Alapvető jellemzőjük éppen ebben a negativitásban van. Lényegük szerint úgy működnek, hogy ezt a jelkollékcit artikulálják, az, amit a homológ metaforikus kódolás szintjén *tulajdonképpen* kommunikálnak, nem azonos azzal, amit kommunikálni vélnek... A magyar suicidum szcéna – circulus vitiosus –, vagyis az önpusztításra referáló diskurzus konstituálja önmaga tárgyát.” Kézdí szerint a nyelvünkben reprezentált kultúránk a negativitást (a tagadót) preferálja, ami annak a nyelvi megjelenítése), hogy a valóság (a létezés) nem felel meg a lehetőségnek (a lényegnek), s a pozitív tartalom csupán a tagadás tagadásaként ragadható meg. A szorongás megszüntetésének pedig természetes, kultúrából következő lehetőségeként jelenik meg az öngyilkosság. A fentebb ismertetett könyvek szerzői többségükben pszichiáterek, ám ha az elméleti folyamatok bemutatásán túlmenően az okokat is kutatják, interdiszciplináris megközelítésre kellene törekedniük, mert az öngyilkosság problémakörében olyan társadalomtudományi ismeretekkel és módszerekkel egészíthetik ki eredményeiket, amelyek jobban illeszkednek az elméleteikhez, illetve alátámaszthatják következtetéseiket is.

(Böszörményi Ede: *Az öngyilkosság múltja és jelene*, 1991, Szerzői kiadás; Buda Béla: *Az ön-*

gyilkosság, 1997, Animula Egyesület; Kézdí Balázs: *A negatív kód*, 1995, Pamponia Könyvek; Kopp Mária – Skrabski Árpád: *A magyar lelkiállapot*, 1995, Végeken Kiadó; Zonda Tamás: *Öngyilkos nép-e a magyar*, 1995, Végeken Alapítvány)

Szegő Károly

OKTATÁSPOLITIKAI ELEMZÉS

Az OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*) által kiadott *Education Policy Analysis* című kötet a nemzetközi oktatási indikátorok 1997-es kiadásához társul. Célja az aktuális politikai célok és kérdések elemzése, s az adatok interpretációjának megkönnyítése. Ez néhány kiválasztott, s politikailag kiemelten fontosnak, aktuálisnak ítélt terület indikátorainak bemutatásával, elemzésével történik. A nemzetközi összehasonlítást lehetővé tevő indikátorok képzését és az adatgyűjtést az OECD INES programja (*Indicators of Educational Systems*) végzi. Jelen kötet a tagországok együttműködése eredményeképpen összegyűjtött adatokból szerkesztett indikátorok tematikus elemzésén alapul – bemutatja az összehasonlító adatok elemzési lehetőségeit, eredményeit és korlátait. Az elemzési lehetőségeket tekintve a szöveg több helyen is utal arra, hogy elsősorban a döntéshozókat szeretné segíteni, emellett természetesen a kutatók számára is nélkülözhetetlen. Korlátaira is reflektál néhány helyen: nem tudja igazán az összehasonlíthatást végigvinni, a nemzeti oktatási rendszerek adatai mögött meghúzódó különbségeiket bemutatni. Ez a korlát átvezet a műfaj kérdéséhez: bár a kiadvány címe *oktatáspolitikai elemzés*, a cím mindkét eleme alatta marad annak, ami az olvasóban ennek kapcsán felmerül: nem igazán oktatáspolitikáról esik szó a kiadványban, s még kevésbé ezek elemzéséről. Amiről szó van, azok az egyes oktatáspolitikák egyes eredményei adatokban kifejezve és egymással összevetve – anélkül azonban, hogy az eredmények különbségeinek mögöttes szerkezete ténylegesen feltárulhatna.

A kiadvány öt fejezetből áll. Az első fejezet az oktatásügyi kiadásokról, az oktatásfinanszírozásról szól, a második az emberi erőforrásokba való beruházásról, a harmadik az írás- és olvasási képességről a felnőtt lakosság körében, a negyedik az iskolai kudarcköről s a lemaradókról, majd az

utolsó, az új kihívások a felsőfokú oktatásban. *A bevezetésben* a legfontosabb gondolatok fogalmazódnak meg az oktatás mai elvárásaival kapcsolatosan. Az oktatás sok előnnyel jár, több ezek közül nehezen mérhető. A szűk gazdasági nyereséggel szemben a társadalmi kohézió lehet a legnagyobb előnye egy társadalom számára, amelyen keresztül az állampolgárok egy demokratikus társadalmi és gazdasági berendezkedéshez és fejlődéshez járulnak hozzá. Az oktatásiügyi indikátorok segítenek megérteni, milyen tényezők befolyásolják leginkább az iskolázottság alakulását, s ezek hogyan alakítják a társadalom többi szférájának működését, illetve melyek azok a spill-over hatások, amelyek hozzájárulhatnak a társadalom egészének gazdasági és társadalmi működéséhez.

A nemzetek oktatási teljesítménye nemcsak az alapoktatás mennyiségén múlik, hanem több más tényezőtől is függ. Számos adat arra figyelmeztet, hogy az oktatás tartalmának szorosabban kell kapcsolódnia azokhoz az ismeretekhez és készségekhez, amelyekre a felnőtt életben szükség van. Egy új polarizálódás elkerülése érdekében a nemzeti kormányoknak oda kell figyelniük, s mindenekelőtt olyan politika kialakítására van szükség, amelyben a hatékonyság és az esélyegyenlőség elve egyaránt hangsúlyos.

A fejezetek az oktatástügy legfontosabb területeit tekintik át nemzetközi perspektívában. Az *első fejezet* az oktatásra fordított kiadásokat elemzi. Az OECD országokban az oktatásra fordított összeg a GDP öt és nyolc százaléka között van. A jelenlegi szoros közkiadásokkal jellemezhető feltételek mellett egy ilyen jelentős összeg erősen ki van téve annak, hogy a kormányok csökkenteni igyekezzenek vagy visszafogják a növekedését, akár komoly érdekütközések árán is. Oktatási ráfordítások és nemzeti jövedelem összefüggésében jelentős különbségek vannak. Az oktatás részesedése a nemzeti jövedelemből szorosan kapcsolódik az adott ország anyagi helyzetéhez, a gazdagabb országok viszonylagosan többet fordítanak oktatásra, mint a szegényebbek. A szélső pólusok Görögország és Törökország 3,5 % alatt, Dánia és Kanada hét százalék felett költ az oktatásra, a legtöbb ország öt-hat százalék körül mozog. Jellemző, hogy a nagyobb nemzeti jövedelemmel rendelkező országok hajlamosabbak többet költeni az oktatásra. A nemzeti jövedelem nagyságán kívül az oktatásra fordított összegek nagyságát a tanulók száma is befolyásolja, azaz a fiatal népesség

száma, aránya az adott népességben belül. Egy másik befolyásoló tényező a kötelező oktatást megelőző, illetve az azt követő szakaszokban résztvevők száma. A kötelező oktatáson belül az egyes tanulóra jutó források szerkezete jelentős mértékben különböző az országok között.

A legtöbb OECD-államban az 5-29 éves korú népesség az érintett az oktatásban, ezen belül elsősorban a fiatalabb korcsoportok. A öt és huszonkilenc éves korosztályok népességben belüli aránya is erősen különbözik az egyes országokban: ez Németországban, Svédországban és Svájcban 32 %, Törökországban 50 %-ot teszi ki. Jellemző összefüggés, hogy minél nagyobb a tanuló népesség aránya, annál nagyobb az oktatásra fordított költség. Különböző azonban a tankötelezettség is az egyes országokban: van, ahol többségükben (80 % körül) már három évesen az oktatási rendszeren belül vannak a gyerekek (Belgium, Franciaország, Új-Zéland), másutt az öt éveseknek is csak körülbelül fele. 17 éves korukra jelentős arányban már elhagyták a középfokot Koreában és Portugáliában, ahol a tankötelezettség 14 éves korban végződik. Az országok többségénél a befejezett felső-középfokú végzettség megszerzése gyorsan terjedő normává kezd válni (például Németország, Belgium, Hollandia). Ezekkel szemben azonban vannak még országok, ahol a húsz éves népesség kevesebb, mint egynegyede van beiskolázva. Mindezen tényezők hatása jelentős a költségekre. A demográfia a részvétellel fordítva is összefüggésben áll: azok az országok, amelyekben csökken a gyereklétszám, inkább megengedhetik maguknak, hogy szélesebbre nyissák a nem kötelező oktatás férőhelyeit, bejutási esélyeit (a gyereklétszám csökkenése olyan országokban például, mint Belgium, Franciaország, Németország és a skandináv országok, oktatási expanzióval járt együtt. Írországból és Új-Zélandon ezzel szemben egyszerre jelentkezik mindkettő: nagy tanulónépesség és nagy beiskolázási arány jellemző egyidejűleg. A gyereklétszámban bekövetkező csökkenés kezdetben csökkenő költségekkel jár együtt, idővel azonban, amint a beiskolázási arány megemelkedik, a költségek ismét jelentősen megemelkednek. Mindezek következtében az oktatásra fordított összköltségek megítélésénél ismerni kell a rendszerek strukturális összetevőit.

Az oktatási kiadások legnagyobb komponensét a tanárbérek teszik ki: az oktatási kiadások átlagosan 82 %-át viszik el. (Nagy szóródás fi-

gyelhető meg ezen belül: 65 % a Cseh Köztársaságban és 90 % Görögországban, Olaszországban, Portugáliában és Törökországban.) Nemcsak a tanári fizetések különböznek, de az egy tanulóra jutó időráfordítás között is kétszeres különbségek lehetnek. A tanárpolitikák több csoportja különíthető el, illetve tipizálható: például a magas fizetésekkel és magas munkaterheléssel, illetve az alacsony fizetésekkel és alacsony munkaterheléssel jellemezhető rendszerek, valamint azok, akik ezek között vannak.

Mit lehet ezekről az adatokról gondolni? A rendelkezésre álló adatok alapján nem lehet azt állítani, hogy egyenes összefüggés lenne az oktatásra fordított kiadások és az oktatási eredmények között. A legutóbbi matematikai és természettudományi teljesítmények éppenséggel azt mutatják, hogy a legjobban teljesítő tanulók a relatíve alacsony oktatási ráfordítással jellemezhető OECD-országokból kerülnek ki. Coleman 1996-os jelentése szerint nincs közvetlen összefüggés a források és a tanulói teljesítmények között, ez utóbbira csak a családi háttér van hatással. Egyes mai kutatások is ezt igyekeznek alátámasztani. Más kutatások emellett érvelnek, hogy nem az oktatásra fordított összeg nagyságával, hanem annak felhasználási módjával függ össze a tanulói teljesítmény. Úgy tűnik, hogy a három legfontosabb összetevő, ami az egy tanulóra eső költségeket meg tudja magyarázni: a tanárbérek, az oktatás szervezése (egy tanárra jutó tanuló), egy tanulóra jutó összes tanítási óra. Minden összehasonlítás veszélyes azonban a kontextus ismerete nélkül. Számos modell létezik az oktatás szervezésére vonatkozóan (osztálylétszám, évi óraszám, óraterhelés), közöttük lényeges különbségek vannak. Az a kérdés, hogy melyik a legjobb az egyes modellek közül, természetes, de nem helyénvaló. Mindegyik modell egy hosszú történeti folyamat végterméke, amely számos előzetes döntést feltételez. S egy modell sikeressége nem biztos, hogy mérhető tényezők mentén ítéltető meg a legjobban, hiszen sok tényező hatása pedig nem is ismert.

A második fejezet az emberi tőkébe való élet-hosszig tartó beruházást tárgyalja. Az oktatás szemlélhető mint önmagában vett érték, és tekinthető társadalmi és politikai célok eszközeként is – a fejezet az utóbbi lehetőségével foglalkozik. Növekvő jelentősége van az emberi tudásnak, az emberi tőkének, ami az oktatással és a képzéssel összefüggő kérdéseket kulcsfontosságúvá tette az egyes kormányok számára. Az

oktatást egyként lehet fogyasztásnak és befektetésnek is tekinteni – az utóbbit azonban nem egyszerű mérni. Az könnyen bizonyítható, hogy a közép- és a felsőfokú oktatás javítja az élet-esélyeket. Mégsem lehet a közép- és a felsőfokú oktatásba belépők számával egyszerűen mérni ezen esélyeket, két okból sem: egyrészt mert csak hosszú idő alatt érvényesülő hatásról van szó, s másrészt, mivel az iskolázottság, amely az iskolai végzettséget tanúsító bizonyítvánnyal mérünk, csak az egyik összetevője az emberi tőkének. A mindennapi tapasztalatok megszerzése, az ismeretek rugalmas, kreatív felhasználása és az együttműködési készség és képesség olyan tulajdonságok, amelyek szintén jelen vannak a munkaerőpiaci értékek között, s megszerzésük színhelye nem feltétlenül az iskola.

Az emberi tőke leggyakrabban használt mutatója az iskolázottság, azaz az átlagos iskolában töltött évek száma a felnőtt népesség körében. Ez a mutató sem tökéletes azonban, mivel nem a formális iskolázottság az egyetlen forrása a tudás és a tapasztalatok szerzésének, továbbá a tudás maga is elértéktelenedik, ha nem gyakorolják, nem frissítik azt. Mindazonáltal a *Nemzetközi Felnőtt Írástudás Vizsgálat* (International Adult Literacy Study) 1995-ben felvett adatai szerint a magasabb iskolázottság jelentős mértékben megnöveli a életben való helytállás képességét, s a hasznos készségek meglétének valószínűségét. A felsőközépfokú végzettség nélkül a felnőttek nagyobb valószínűséggel estek a rosszul teljesítő csoportokba. Az összefüggés azonban nem fordítható meg egyértelműen: a magas iskolázottság nem jelenti a jól teljesítő csoportba kerülést (például az Amerikai Egyesült Államokban a középiskolát végzeteknek 27%-a a legrosszabb csoportba került).

Az iskolázottság egyaránt jelent hasznot az egyén és a társadalom számára. Az *egyéni haszon* elsősorban abban áll, hogy az iskolázottság növeli a foglalkoztatottság és a magasabb életkereset valószínűségét, s javul a munkanélküliség elkerülésének az esélye. A munkanélküliség és az iskolázottság összefüggését vizsgálva kitűnik, hogy az egyetemi végzettség jelenti a állás-talansággal szemben a legnagyobb védettséget. Különösen magas a munkanélküliség veszélye a befejezett középfokú végzettséggel nem rendelkezők körében, ami azt mutatja, hogy a felsőközépfokú végzettség képez egyfajta határt az élet-esélyek alakulásában. A *társadalmi haszon* elemzése olyan dilemmák elé állít, mint például

a növekvő iskolázottság társadalmi méreteiben valószínűleg képes-e az életpályákat vagy a munkanélküliség elkerülésének esélyeit összességében, társadalmi szinten javítani, vagy csak feljebb tolja a szelekció határát? S hogy melyek az iskolázottság emelkedésének közvetlen előnyei egy társadalom számára, s mik a közvetett, spill-over hatásai az iskolázottság emelkedésének (például gazdasági egészség, szociális egészség, leszakadó népesség csekély aránya stb.)? A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok adatai azt mutatják, hogy a felsőközépfok mérhető egyéni és társadalmi megtérülése hasonló mértékű a legtöbb országban, a felsőfokú végzettség társadalmi megtérülése azonban már alacsonyabb az egyéni megtérülésnél, s mindkét megtérülés alacsonyabb, mint a felsőközépfok esetében.

A megtérülés azonban csak a költségekkel összevetve ítélni lehet. Az egyéni költségeket olyan dolgok teszik ki, mint például az oktatás tandíjköltségei, a tananyagok költségei stb. A társadalmi költségek részét képezik az egyéni költségek, s mindemellett az oktatásra fordított összegek. Ahhoz, hogy a megtérülési arányt megítélhessük, a fenti költségeket az életkerekettel kellene összevetni, s egyúttal megállapítani, hogy mi tekinthető a megtérülés küszöbértékének. Tíz százalékos küszöbértékkel számolva a felsőközépfok megtérülési aránya magas mind a férfiak, mind a nők esetében, ennél csekélyebb a megtérülés a felsőfokú végzettségük esetében.

Az iskolázottság emelkedése társadalmi szinten lassú folyamat. A tudás időtállóságának megőrzése ma már élethosszig tartó vállalkozás, amely kora gyermekkorban kezdődik, s nem ér véget az iskolarendszerből való kilépéssel. Ezért az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli oktatás nem egymás alternatívái, hanem kiegészítői. Azon országok számára, amelyek az iskolázottság növekedését akarják elérni, nemcsak a fiatal korosztály hosszabb iskoláztatása a lehetséges út, hanem a felnőttoktatás kiterjesztése is. Különösen fontos ez utóbbi azokban az államokban, ahol a fiatalok részvételi aránya az iskolarendszer magasabb szintjein gyorsan növekedett meg, s ahol ennek következtében megnő az egyes generációk közötti esélykülönbség. (Ez következett be például Norvégiában és Svédországban az 1970-es években az oktatás gyors expanzióját követően a második esélyt adó oktatási rendszerének megvalósításával.)

A döntéshozók befolyással lehetnek a munkaerőpiaci oktatás és képzés alakulására, részben a vállalkozások emberi erőforrásokba való beruházásának elősegítésével. A felnőtt népesség munkahelyi képzésben való részvétele 11 %-ról (Lengyelország) 36 %-ig terjed (Amerikai Egyesült Államok). A részvétel ezekben a képzésekben sajátos módon azonban a magasabb iskolázottságú népességre jellemző, vagyis nem megfelelő eszköze az esélyegyenlőség megvalósításának. A munkahelyi képzésben való részvételi arány szoros összefüggésben van a termelékenységgel, a keresetekkel és a munkahelyi biztonsággal. Mivel a felsőfokú oktatásba és a felnőttoktatásba való bejutási esély nagy különbségeket mutat a korábbi életszakaszokban kialakult egyenlőtlenség függvényében, a felnőttoktatásba való részvétel kiterjesztése is az alapoktatás megerősítését hangsúlyozza. Ahol a források limitáltak, ott van helyük a rugalmas megoldásoknak. Az oktatás és a képzés bár nem jelent önmagában megoldást a munkanélküliségre és a társadalmi betegségekre, a befektetés elmulasztásáért is nagy árat kell fizetni.

A *harmadik fejezet* az írástudás helyzetéről szól. A probléma megfogalmazása azt a felismerést tükrözi, miszerint az előtérbe kerülő tudás társadalmi megváltozott igényeket támaszt az egyénnel szemben, s ennek kapcsán az írástudással szembeni követelmények is megnövekedtek, s azt a paradigmaváltást is tükrözi, amely a kérdéssel kapcsolatban bekövetkezett: az írástudás nem a biciklizéshez hasonló, nem egyszer s mindenkorra elsajátított dolgot jelent, hanem olyan készséget, amely fejlesztést és karbantartást igényel annak érdekében, hogy megfeleljen a megváltozott követelményeknek. Az írástudás ebben az értelmezésben a nyomtatott információk megértését és aktív használatának képességét jelenti a mindennapi életben, a munkában, a közösségi és az otthoni közegben.

A fejezet nemzetközi felnőtt írástudás vizsgálat (International Adult Literacy Study, IALS) eredményeit ismerteti tizenkét országra vonatkozóan. A vizsgálat ráirányította a figyelmet arra, hogy igen nagy probléma van a felnőttek írástudásával is, jóval nagyobb, mint várták. S bár az átlagos teljesítmény szintje hasonló volt az egyes országokban (a legjobban a svéd felnőttek, a legkevésbé jól a lengyelek teljesítették a 45 perces írásbeli tesztet), nagy szóródás volt megfigyelhető az egyes országokon belül. Az írástudás szóródása az egyik fontos indikátora

adott ország gazdasági és társadalmi erejének. A nemzetközi felnőtt írástudás vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy számos, magas iskolai végzettséggel bíró felnőtt nem tud megoldani magas szintű olvasási és matematikai feladatot hétköznapi helyzetekben. Ez azt jelenti, hogy a társadalom körülbelül egynegyede nem teljesít azon a szinten, amely a szakemberek szerint a modern élet és munka követelményeinek minimálisan megfelel. A munkaadóknak nagyobb szerepük lehet ebben, mint korábban gondolták, mivel a munka a legfontosabb kontextusa a felnőttoktatásnak.

A *negyedik fejezet* az iskolai kudarcokról szól. Minden országban nagy szakadék mutatkozik a legjobban és a legrosszabbul teljesítők között. Az iskolai kudarc probléma az egyén, a társadalom, de az oktatási rendszer számára is. Az iskolai alulteljesítés mértékéről az OECD-országokban nemzetközi összehasonlításban az IEA vizsgálatokból lehet megtudni. Országoként különböző mértékű az alulteljesítők aránya, a nemzetközi összehasonlítás szélső értékei 1:20-hoz (Franciaország) és 1:3-hoz (Belgium). Országon belüli szórás is nagy tud lenni, nagyobbak tűnik a magasabb átlagos teljesítményt mutató országokban. A bukás és az osztályismétlés az egyik eszköz, amellyel az OECD-országok az alulteljesítés jelenségére válaszolnak. Számos vizsgálat tanúsítja azonban, hogy ez az osztályismétlés nem csökkenti, hanem éppenséggel növeli az alulteljesítés problémáját. Az alulteljesítést befolyásoló tényezők elsősorban a következők: az alacsony szocio-ökonomiai státusz, a nem és a nyelvi kisebbséghez való tartozás. Az egyes tényezők súlyát már nem könnyű mérni nemzetközi összehasonlításban, nincs sem az alacsony szocio-ökonomiai státusz, sem a kisebbségi csoporthoz tartozásnak megbízható, nemzetközi összehasonlítást lehetővé tevő indikátora. A nemi különbségek mértéke csökkenni látszik az utóbbi évtizedekben, az alulteljesítők között azonban nagyobb valószínűséggel található fiúk, akik különösen az olvasási feladatok megoldásában maradnak le. Ugyanakkor több vizsgálatból az is kiténik, hogy nincs a családi háttérnek sem determináló módon érvényesülő hatása. Az iskola tehát sokat tehet a tanulói teljesítmény javításáért. A rendszerszintű kompenzációs eszközök az alulteljesítés kezelésére szintén különbözőek: például a különleges iskolák/területek (priority areas), különleges igényekkel rendelkező tanulói csoportokra irányuló

(multicultural policies), egyéni tanulási segítség ösztönzése (felzárkóztatás).

Az *ötödik fejezet* tárgya az új kihívások és a felsőoktatás ezekre adott válaszai. A felsőoktatás első éveit tekintve nagy expanzió zajlik számos helyen. Ennek forrása nagyrészt az igények alakulására vezethető vissza. A fejezet azt vizsgálja, hogy ezek az igények miből táplálkoznak, s hogy a rendszerek és az intézmények hogyan válaszolnak ezekre. A felsőoktatásban megjelent nagy tömegű hallgatóság nemcsak létszámban növekedett meg, hanem összetételében is megváltozott: egyre több a belépők között az idősebb korú, húszas éveiben vagy azok végén járó hallgató. Ez azt is jelenti, hogy nőtt azok száma, akik nem az iskolarendszertől lépnek ki, hanem más területen, illetve munkahelyen szerzett tapasztalatok után érkeznek, vagyis a hallgatók heterogénabb összetételűek lettek. Másfelől növekedett azok száma is, akik hátrányosabb helyzetből érkeztek, illetve számottevően nőtt a nők aránya. Sok országban már a hallgatók nagyobb részét teszik ki. Mindez hatással van a felsőoktatás kínálati jellemzőire is: például a szakképző jellegű kurzusok száma megnövekedett, mind az egyetemi, mind a nem egyetemi oktatás keretein belül. Az alternatív utak megjelenése az egyes intézményeken belül szintén erre vezethető vissza. Megnőtt ezzel párhuzamosan a lemorzsolódók száma is, de nem könnyű ezt pontosan megítélni, hiszen sokan vannak, akik eleve nem azzal a szándékkal léptek be a rendszerbe, hogy azt elvégezzék. A nagyobb rugalmasság azonban a rendszerben belül jobb információáramlást követel meg, kialakult tanácsadói szolgáltatást és strukturált programok kialakítását, amelyek biztosítják, hogy a tanulásba fektetett energia ne vesszen kárba.

A kiadvány tartalmi újszerűsége következtében kellemes olvasmány, de kézikönyvként, tájékozódásra is jól használható áttekinthető szerkezete, bő táblázatt melléklete és nem utolsósorban szép, igényes kivitele következtében. S mivel magyar vonatkozása csak egy fejezetnek van, egyelőre nem nekünk tartja a tükröt. (*Education Policy Analysis, OECD, CERI, 1997.*)

Imre Anna