

bak a mutatói. A hallgatók kevesebb mint 60 százaléka szerez diplomát. A sorban következő országok: USA, Svédország, Norvégia és Új-Zéland. 75 százalék feletti eredményt találunk Ausztráliában, Dániában, Finnországban, Franciaországban, Japánban és Spanyolországban.

Az elégtelen, nem hatékony képzésen túl számos oka lehet annak, hogy valaki abbahagyja tanulmányait. Előfordulhat, hogy a diák menet közben ébred rá arra, hogy nem a választott szakon akar tanulni, vagy, hogy az adott szak nem való neki. Előfordulhat, hogy épp az oktatás magas színvonalának nem bír megfelelni. Előfordulhat, hogy munkát ajánlanak neki mielőtt végezne, és inkább megszakítja tanulmányait. De az is lehetséges, hogy a tanultakat nem találja hasznosnak munkaerő-piaci szempontból, vagy a programot túl hosszúnak találja, különösen a munkaerőpiacról való kiesés tekintetében. A nappali tagozatos hallgatók egyébként 34 százalékkal nagyobb eséllyel végzik el a főiskolát, egyetemet, mint a részképzésben, levelező-képzésben részt vevő hallgatók.

A tandíjnak nincs szignifikáns befolyása a felsőoktatásból való kilépésre. Vannak olyan országok (például Olaszország), ahol a tandíj emelésevel próbálták rászorítani a diákokat egyetemi tanulmányaik befejezésére a normális időn túl egyetemre járók esetében, de nem jártak sikerrel. Néhány országban, ellenkezőleg, pont azért tartják alacsonyan a tandíjat, mert úgy gondolják, a magasabb tandíj meghosszabbítja azt az időt, amit a diák munkával kell töltsön, ahelyett hogy a tanulmányaival foglalkozna.

Végezetül szót kell ejtenünk azokról a 15 és 29 év közötti fiatalokról is, akik sem az oktatásban, képzésben, sem a munkaerőpiacon nincsenek jelen. Ezeknek a NEET-fiataloknak (Not in Education, Employment or Training) nemcsak saját életük nehéz, de a társadalom számára is komoly nehézséget jelentenek, hiszen nem egyszerűen munkanélküliek, hanem teljesen inaktívak, kiesnek a munkaerőpiacról, vagy sohasem dolgoztak, és nem keresnek munkát. Az OECD-országokban 2011-ben a 15–29 korosztály 15,1 százaléka tartozott ebbe a csoportba. Különösen a középiskolát el sem kezdő vagy abból kiesett 15–19 évesek veszélyeztetettek, akik még az álláskeresőket sem kezdték meg. Az ő oktatásba vagy munkaerőpiacra való visszatérésük vélhetően sokkal nagyobb kihívást jelent majd az elkövetkezendő években a kormányok számára, mint az állás-
 lan, ám képzett emberek munkalehetőségének megteremtése.

lan, ám képzett emberek munkalehetőségének megteremtése.

(OECD: *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris, OECD Publishing, 2013.)

Hargitai Lilla



AZ EXPANZIÓ VÉGE?

„Ha valaki képes a számomra szükséges kompetenciákat átadni és munkát is kapok, akkor tudom, hogy elérem a céljaimat.”

(fiatal etióp nő)

Tavaly lett tízéves az UNESCO *Oktatást mindenkinek!* (Education for All!) c. sorozata.¹ A 2012-es kötet *Fiatalok és Kompetenciák: Működőképes oktatást!* címet viseli. Tudatában vagyunk a „skill” szó fordításáról szóló hosszú hazai vitáknak – a munkaerő-piaci bemenet oldaláról közelítve ezért mi most „kompetenciá”-ra fordítjuk. Ez a megközelítés talán az oktatáspolitikán belüli végeérhetetlen szakmai viták lezárását is elősegítheti. Jelen recenzió e kötet főbb megállapításait tekinti át (itt hívjuk fel az olvasó figyelmét arra, hogy az új, 2013-as kötet, *Tanulás és Tanítás* címen,² már előkészület alatt áll). Már a kötet bevezetője jelzi, hogy az elmúlt tíz év, amelyen a könyvsorozat átível, fundamentális változásokkal teli, amelyek végkimenete még alig-alig sejtethető. Az évkönyv kiadásának apropója az UNESCO 2000-es dakari konferenciáján elfogadott globális oktatáspolitikai alapelvek és célok 2015-ig történő megvalósulásának nyomon követése (policy loop) és azok teljesíthetőségének vizsgálata.

*

A kötet hangvételéhez képest még messzibbnek tűnnek a '90-es évek optimizmustól és erőtől duzzadó dokumentumai, az UNESCO *Dolgozó-jelentése*³ vagy az Európai Községek Fehér Könyve a 21. század várható kihívásairól, ahol a kommunizmus bukása, a gazdasági növekedés, a munkaerőpiac expanziója és egy ígérettel új infokommunikációs ágazat a legtöbb nemzetközi szereplőt a „tanulni, tanulni, tanulni” jel-

1 Unesco, [link 1](#).

2 Unesco, [link 2](#).

3 Unesco, [link 3](#).

szavával kötötte össze. 2012-ben a világgazdasági válság ötödik évében másként gondolkodunk az oktatásról, és másként a munkaerő-piaci befogadás kérdésköréről is. Kihívást jelent, hogy az alaposan megváltozott gazdasági-társadalmi körülmények között az *Education for All!* (a továbbiakban: EFA) programjában kitűzött hat cél,⁴ a 2000-es Dakari Keretrendszer érvényesítése mennyire marad állandó rendező értékkel.

*

Ma globálisan 71 millió fiatal nem jut el az alapfokú iskolai végzettség (ISCED 2) megszerzéséig, és 200 millió fiatalnak lenne szüksége második esély-iskolákra. A valaha létező – fehérek számára kedvező – demográfiai egyensúly mára visszafordíthatatlanul átalakult. A feltörekvő világ, mint a Maghreb-országok, vagy az afrikai kontinens néhány egyéb állama, mint például Nigéria, a fiatalok növekvő arányát tekintve messze meghaladja a posztindusztriális országok közép- és hosszú távú demográfiai lehetőségeit – de lassacskán már az indusztriális országokét is (pl. Kína). Eközben az oktatáshoz való hozzáférés (access, UNESCO 3. cél, 2000), az egyéni elégedettséget és társadalmi-gazdasági hasznosságot jelentő életpálya befutásához szükséges kompetenciakészlet (life-skills programmes) elsajátítását lehetővé tevő curriculumok és iskolák ezekben a térségekben gyakran nem, vagy csak hiányosan érhetők el.

Az oktatásügy globális kihívásai még ellentmondásosabbá válnak egy másik ENSZ-szervezet, az ILO friss jelentéseinek⁵ átolvasásakor. A globális ifjúsági munkanélküliséget, a fiatalok alulfoglalkoztatottságát vagy a tisztességes munkaalkalmakhoz való hozzáférés (Decent Work Agenda) hiányát elemző 2013-as jelentés szerint még mindig 73 millió fiatal van munka nélkül, és egyre veszélyesebb a fiatal generációk társadalmilag értelmetlen tevékenységektől (mint oktatás, munka, önkéntes munka) való távolmaradása. Bár jelentős az átjárás a szervezetek munkaprogramjai között, jelen bemutatott kötet nem tér ki ezen kapcsolódás demonstrálására, némi hiányérzetet támasztva az olvasóban.

*

A 2012-es kötet két nagy részre tagozódik. Az első rész az EFA-célok felé történő globális előrelépéseket összegzi, majd az oktatásügy egyik leg-

vitatottabb passzusát, a finanszírozást vizsgálja. A kötet második tematikus blokkja az oktatás működőképességét tekinti át, beszédes alcímekkel, ilyen például a harmadik fejezet, amely a fiatalok iskolás éve alatt elsajátítható kompetenciakészlet és a munka világa között keres erősebb kapcsolódást. A negyedik fejezet a kompetenciákba (skills) történő hatékonyabb befektetést vizsgálja, különös tekintettel a hátrányos helyzetűek elérésére. Az ötödik fejezet tartalma ma itthon különösen időszerű, amennyiben a középfokú oktatásról mint a munkapiacra kivezető út általános biztosításáról beszél. Végül a két utolsó fejezet a városi és vidéki fiatalok eltérő igényeinek támogatását mutatja be.

*

2010-ben még mindig 171 millió 5 év alatti gyermek szenved az alultápláltságtól. Még ha a számuk a jelenlegi arányban tovább csökken is, a 2015-ös céldátumra még mindig minden negyedik öt év alatti gyermek lesz érintett. Az éhező gyerekek társadalmi megoszlása természetesen rettentő módon egyenetlen. Az iskola társadalmi egyenlőtlenségeket csökkentő szerepének elmentmondásossága más adatokban is nyomon érhető. A társadalmi dimenzió fontossága szinte minden területen érezetel hatását; a 2009-es PISA-mérések eredményeivel például ma már az is alátámasztható, hogy a 15 éves fiatalok teljesítményében egy hiányzó bölcsődei vagy óvodai évből adódó szociokulturális hátrány az általános iskoláztatás során csak egy egész iskolaév alatt dolgozható le.

A jelentés megállapítása szerint a középfokú oktatás befejezése adja a legnagyobb biztosítékot a társadalmi integrációra. Ezen a képzési fokon lehet megszerezni a társadalom, a munka világában szükséges kompetenciákat (life skills). Globálisan a középfokú oktatásból kiszorulók aránya Dél- és Nyugat-Ázsiában, valamint a szub-szaharai térségben a legmagasabb.

A felnőttek írástudatlanságának csökkentése ugyancsak kiemelt cél: 2010-ben globálisan még mindig 775 millió földlakó nem volt képes olvasni vagy írni. S bár a '80-as évek közepéhez képest emelkedett az írástudók száma (2010-re az írni-olvasni tudók aránya elérte a 84 százalékot), a probléma ma is erősen gender színezetű, amennyiben ma is több nő van alapvető írás-olvasási kompetenciák nélkül, mint férfi. A lemaradó országok helyzete (ahol az írni-olvasni tudók aránya 90 százalék alatti) nem javult kellő-

⁴ Unesco, [link 4](#).

⁵ ILO.

képpen. Az írástudatlan felnőttek háromnegyede tíz országban él – olyan nagy létszámú országokban, mint India vagy Nigéria.

Az általános oktatás minőségét is van hová fejleszteni, hiszen a globálisan 650 millió általános iskoláskorú fiatalból 120 milliónyian nem érik el a negyedik osztályt, további 130 millió gyermek nem sajátítja el az alapvető kompetenciákat sem. A jelentés a dakari célok meghiúsulásáért többek közt a tanárhiányt okolja. Globális számítások alapján 112 országban összesen 5,4 millió tanár fog ahhoz hiányozni, hogy a 2015-ös célok elérhetőek legyenek. A tanár-diák arány alakulása egyes régiókban egyenesen következik a tanárhiányból. Globálisan ma egy tanárra 24 tanuló jut, ám a szubszaharai térségben ez 42–43 fő. Hozzátevé, hogy ahol van is elég tanár, ott sem mindig garantált a minőség. Az afrikai Maliban például tízből nyolc második osztályos gyerek egy szót sem tud elolvasni a saját nemzeti nyelvén. Mindezen tények alapján nem is meglepő, hogy a kisgyermekkorú nevelők képzésének és az általános iskolai tanárok munkaminőségének erőteljes fejlesztését javasolja az UNESCO.

Az oktatásra fordított források növelése ésszerű globális agendát jelent az iskolai kimaradás, lemorzsolódás elleni harcban. Kevés ország követ ezzel ellentétes utat. Az egyik ilyen Pakisztán, ahol a második legnépesebb iskolakerülő fiatal populáció lakik, mégis, GNP arányosan számolva, 0,3 százalékkal csökkentette az ország oktatási kiadásait (jelenleg 2,3 százalék). A nemzetközi segítők értelemszerűen sokat segítenek ezekben a térségekben. Bár a donáció összege stagnál, de a Világbank, az IMF így is 13,5 milliárd dollárt költött oktatási segítélyezésre, amelynek 42 százaléka alapfokú oktatásra ment. Eközben felértékelődik a magánadományok szerepe is: 2008–2010 között a 120 milliárd USA dolláros hivatalos támogatási kerethez már 50 milliárd magánpénz társult. Meghökkenő adat, hogy a magántámogatásokban a céges források 71 százaléka globálisan mindössze tíz cégtől érkezik, amelyek évi 20 millió USA dollárt adományoznak oktatási célokra. Új és nyitott kérdés ma még az oktatási donáció piacán a feltörekvő országok (pl. Kína, Brazília, India) támogatásainak sorsa, célja és irányai.

A Föld lakosai közül minden hatodik ma 15 és 24 év közötti. A fejlődő országok soha nem látott ifjúsági tartalékokkal rendelkeznek, amelyek kiaknázásához az oktatási beruházásokon keresz-

tül vezet az út. Az afrikaiak kétharmada ma 25 év alatti, és a folyamat megállíthatatlan, miközben a gazdag országok (mint pl. Japán, Nagy-Britannia, USA, Franciaország) esetében ugyanez az arány alig egyharmadnyi.

A középfokú képzés befejezése a legbiztosabb záloga annak, hogy a munkaerőpiacon szükséges általános kompetenciákat elsajátítsák a fiatalok. Egy kanadai vizsgálat például azt mutatta ki, hogy problémamegoldásban a középiskolát befejezettek ötödének vannak alapvető hiányosságai, míg a korán lemorzsolódottak esetében ez az arány 45 százalék. A jó minőségű oktatás lényegesen emeli a tanulók önbecsülését, elősegíti a transzferálható kompetenciák elsajátítását és alkalmazását a későbbiekben.

A nappali rendszerű közoktatásból lemorzsolódott tanulók számára második esélyek biztosítása ma a globális oktatáspolitikai egyik fő témaköre. New Yorkban például, ahol minden ötödik 17–24 éves kimarad az iskolából, és nem is dolgozik (tehát a NEET-rátát emeli), speciális programot dolgoztak ki, amely a néhány hónapos munkatapasztalat-szerzést kombinálja képzéssel. A program célja, hogy a fiatalok elsajátítsák az alapvető kompetenciákat (foundation skills). A városiasodás eredményeként 2040-re a világ minden fejlett és fejlődő régiójában több lesz a városlakó, mint a vidéki népesség. Így a városokban a második esély-iskolákra egyre nagyobb szerep hárul majd a társadalmi integráció fenntartásában és a munkaerő-piaci belépés megalapozásában egyaránt.

Az urbanizált területek oktatási problémáinak azonosítása nem azt jelenti, hogy a vidéki kihívásokkal ne foglalkozna a szervezet. A megfelelő minőségű oktatás megszervezése a ritkán lakott területeken hatalmas kihívás. Például olyan fejlődő országokban, mint Benin, Libéria vagy Sierra Leone a vidéki lányok 70 százaléka nem sajátítja el az alapvető kompetenciákat, de még olyan közepesen fejlett országokban is, mint Törökország, vidéken a fiúk 30 százalékkal nagyobb arányban fejezik be az általános iskola alsó évfolyamait.

*

A kötet az alábbi oktatáspolitikai, oktatásirányítási javaslatokkal áll elő: 1) a második esély-iskolák rendszerének megszervezése; 2) az általános iskola felső tagozataihoz (ISCED 2) való hozzáférés gátjainak felszámolása; 3) a felső tagozat tekintetében a hátrányos helyzetű fiatalok hozzáfé-

résének erőteljes javítása; 4) a városi szegény gyerekek számára hozzáférés biztosítása az alapvető kompetenciák elsajátításához; 5) a vidéki fiatalok felderítése és támogatása; 6) a képzés összekötése a hátrányos helyzetűek és szegények szociálpolitikai védelmével; 7) a hátrányos helyzetű lányok képzési igényeinek átgondolása; 8) az IKT felhasználása az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésében; 9) az oktatási adatok szisztematikus gyűjtésének és elemzésének biztosítása, az elemzések eredményeinek visszacsatolása az oktatásba; végül 10) a hátrányos helyzetűek oktatá-

sához további pénzügyi források elérhetővé tétele és felhasználása.

A kötet, követve a dakari célokat, jól összefoglalja az oktatáspolitikát, sőt társadalmi befogadás főbb globális kihívásait, és mutat be olyan szélsőséges helyzeteket, amelyek erősen oldják a ma még mindig Európa-központú gondolkodásunkat.

(*Youth and Skills – Putting Education at Work/ Education for All: Global Monitoring Report. Paris, UNESCO, 2012. 480 p.*)

Borbély-Pecze Tibor Bors

