

nél távolabbi eseményekről írt, annál inkább sikerült megőriznie a hagyományos elbeszélő formát; és mennél frissebb eseményekre reflektál, annál homályosabbak a reflexiók kontextusai. Ráadásul a főljegyzéseit nem gépelte folyamatosan össze, viszont azokat is megőrizte, amelyeket már egybeszerkesztett és összejepelt. Mindez nehezítette – a vége felé már-már lehetlenné tette – a szerkesztő dolgát. Érezzük, hogy egy-egy főljegyzés nem az eredetileg neki szánt helyén szerepel – ha volt neki szánt helye egyáltalán –, és ez néhol döccenőket okoz. Néha viszont éppen, hogy reveláló erővel hat: egy-egy élményből később így válik reflexió, még később egész gondolatso, végül pedig elemzés. Valóságos alkotáslélektani esettanulmány.

Hadd írjuk le, ez a könyv szép. Szép a szó hagyományos – és a pedagógiai irodalomban egyáltalán nem megszokott – értelmében. Nemcsak az előállítás és a kötés, hanem legalább ennyire az illusztrációk és a kiegészítések; beleértve a kísérő tanulmányt is, amelyben a szerkesztő – illő tartózkodással – megkísérli Kiss Árpádot irodalmi összefüggésbe elhelyezni: egyrészt a már említett Proust, másrészt a nálunk kellően nem méltányolt Bergson hatását mutatva be. A képmelléletek, ahogy írtuk, néha valósággal ellenpontozzák a szöveget: az éppen vívódó Kiss Árpád békés mosollyal néz ránk, mögötte a romba dőlő Budapest. Ahogy írta is: „*Miért vesszük olyan komolyan, amit teszünk? Miért nem teremtünk az élet valóságának megfelelő, de-ris filozófiát, melyben minden egyszerű és könnyű, hiszen semminek sincs értelme?*”

(Kiss Árpád: *Igazság költészet nélkül*. Teleki László Alapítvány, Budapest, 1999.)

Kozma Tamás



## EDUCATION POLICY ANALYSIS, 1999

Az OECD által évente megjelentetett kiadvány – Education Policy Analysis – hasonlóan a korábbiakhoz, ezúttal is négy témát elemez, melyek a következők: Az élethosszig tartó tanulás erőforrásai, Iskoláskor előtti oktatás és nevelés, Technológia az oktatásban, Felsőfokú oktatás.

A kiadványban fellelhető tanulmányokat számos statisztikai tábla, számsor teszi színesebbé, érthetőbbé. A kiadvány végén külön statisztikai melléklet szolgál további információval az érdeklődők számára.

Az első fejezet – az *élethosszig tartó tanulás* aktuális kérdéseivel foglalkozik, az OECD által kitűzött oktatáspolitikai cél elérése érdekében fellelhető anyagi forrásokat, finanszírozási lehetőségeket elemzi részletesen.

Az OECD és más nemzetközi szervezetek (Európai Unió) együttesen támogatják a világ fejlett államaiban már megvalósulni látszó „Élethosszig tartó tanulás” elvét. Bár az oktatási intézményekre költött állami kiadások abszolút értelemben nőttek az utóbbi években, a kormányok előtt mégis további költségigényes feladatok állnak, mivel a tervek szerint még inkább szélesíteni kell a iskolai- és iskolarendszeren kívüli tanulási lehetőségeket. A tervezett lépések megtétele előtt azonban az országoknak fel kell mérniük a jelenleg rendelkezésre álló intézményi hálózatukat, anyagi kapacitásukat, ezután fel kell tárniuk, hogy a meglévő forrásokat milyen módon lehet fejleszteni a hatékonyság maximalizálása érdekében. Az előzetes felmérést követően már – igény szerint – a terv megvalósításához újabb pénzügyi eszközöket is be lehet vonni.

Köztudott, hogy az élethosszig tartó tanulás elmélete az egész életünkön át végigvonuló folyamatos továbbképzésre épít, óvodáskorunktól nyugdíjas éveinkig. Az oktatásügyi vezetés megadja ehhez az elérhető kereteket, a szervezett iskoláskor előtti neveléstől kiindulva az általános iskolai oktatáson át, a munkavégzés melletti továbbképzésekig. Emellett számos iskolarendszeren kívüli tanulási forma bővítésével igyekszik biztosítani minden állampolgár számára a fejlődés lehetőségét. A döntés azonban az egyén kezében van, tőle függ, hogy a gyorsan változó munkaerőpiacon aktív, kezdeményező szerepet akar-e betölteni vagy sem. A kormányzat azonban képes befolyásolni az egyéni döntéseket; pénzügyi támogatásokkal ösztönözheti a munkavállalók széles körét a továbbtanulásban való részvételre.

Rövid- és hosszútávon az OECD tagországainak többsége szeretné a részvételi arányt megnövelni az alapfokútól a felsőoktatásig tartó képzési formákban, hangsúlyt fektetve az idősebb korosztály továbbtanulási lehetőségeire.

Az élethosszig tartó tanulás tényleges megvalósítása – az elemző szerint – különösen komoly *erőforrás-problémákat* vet fel, szemben más típusú oktatásügyi reformmal, mivel ez egy olyan szerteágazó területe az oktatásnak, amelynek paraméterei folyamatosan és egyszerre változnak meg. Az élethosszig tartó tanulás megvalósítása során sok összetevőt kell figyelembe venni. A folyamat során tanúi lehetünk mennyiségi bővülésnek (a tanulási lehetőségek mindenki számára elérhetővé válnak) és minőségi változásnak is (a fennálló oktatási formák tartalmi sokszínűsége). A harmadik dimenzió az egyén szemszögéből merül fel, hogy élete során hogyan ütemezi tanulási tevékenységét, mikor szán rá időt és energiát. Az említett változások egyértelműen megnövelik az oktatásügyre fordított költségek nagyságát. A megnövekedett költségigényt elsősorban az állam fedezi a társadalom egészének tehervállal-

lása révén. Az utóbbi években a kormányzati politika bizonyos tanulási formák finanszírozásához már jelentős mértékű magánforrást (private resource) is felhasznált. Az előbbi állítást pontos statisztikai adatok támasztják alá; ezek kimutatják, hogy az 1990-es évek második felében a magánszféra saját anyagi forrásaival jelentősebb mértékben járult hozzá az oktatásügy költségeihez, mint maga az állam.

A tanulmány szerint komoly érvek szólnak amellett, hogy a közjő kiterjesztésének elvére hivatkozva az állami szektor vállalja fel az iskola előtti és az alap- és középfokú oktatás kibővítésével járó többletterheket. Továbbá; az állami szektor fizesse meg a kiszélesített tanulási lehetőségek költségeit, főként azok érdekében, akik „veszélyben” vannak a munkaerőpiacon alacsony képzettségük miatt, mindezt a társadalom egésze érdekében. Az állami finanszírozás mellett szólhat az is, hogy az oktatáspolitikában korábban kevesebb esélyt tudott nyújtani a fiataloknak, s így a mai felnőtt korosztály gazdasági függőségének csökkentése érdekében némileg kárpótolhatja őket új oktatási formák bevezetésével.

Az élethosszig tartó tanulás bevezetése – a fenti adatokhoz hűen – az állami szerepvállalás mellett a *magánszektor* anyagi forrásaira is támaszkodik. Elsősorban az adott oktatási szerkezettől eltérő új tanulási formák pénzügyi finanszírozásánál lehet a nem állami erőforrásokra számítani. A magánszektorban is komoly érdeke fűződik a magasabb szakképzettséggel bíró munkaerő kiképzéséhez, így a továbbképzési lehetőségek kibővítéséhez.

Az OECD tagországok oktatásügyi szakemberei szerint az oktatási szféra költségeinek mértéke erőteljesen függ attól, hogy a politikai döntéshozók mennyi új, különleges tanulási formát vezetnek be oktatási rendszerükbe, és az egy főre jutó egységnyi költség (pl.: tanulási óra) felhasználása mennyire hatékony. A többletköltségek összege relatíve kevesebb lehet akkor, ha a különböző tanulási lehetőségeket kihasználó megnövekedett számú jelentkező a meglévő, könnyen hozzáférhető intézményi struktúrát tudja hasznosítani (pl.: távoktatás egyes formái). A növekvő részvételi aránnyal párhuzamosan jelentősen megemelkednek a költségek, ha a változó igények kielégítésére az oktatási szerkezet új, az eddigiektől eltérő tanulási formáit kell feltárni, megszervezni (pl.: alacsony képzettségű felnőttek továbbképzése). A tendencia ez utóbbi irányt vetíti elő, mivel a társadalmi-gazdasági változásokat követő sokszínű igények kielégítése csak az anyagi források növelésével érhető el. Az előrejelzések szerint az élethosszig tartó tanulás korai megalapozása azonban jelentősen csökkentheti a tanulás későbbi szintjein fellépő költségeket (lemorzsolódás, évismétlés, felnőttoktatás).

Az élethosszig tartó tanulás közvetlen kiadásait lehetetlen teljes pontossággal felmérni, mert a valóság-

ban ténylegesen bekövetkező egyidejű változások ezt nem teszik lehetővé. Az előrelátóbb OECD országok oktatási szerkezetükbe már első lépcsőben úgy vezették be a „lifelong learning” politikáját, hogy annak egyszerre többféle típusával kísérleteztek abból a célból, hogy a kezdeti stádiumban kiderüljön, melyik illeszkedik leginkább a helyi tradíciókhoz, intézményi struktúrákhoz. A későbbi megvalósítás során ezek a kezdeményezések jelentős költségmegtakarítást is eredményeztek.

Bizonyos mértékű kiadáscsökkentés elérhető még a növekvő számú résztvevő anyagi hozzájárulásaiból is. Az alacsony jövedelemmel rendelkező társadalmi rétegek azonban nem tudnák finanszírozni továbbtanulásuk költségeit, ezért számos ország különböző támogatási formákat vezetett be (pl.: Nagy-Britannia, USA, Új-Zéland). Az alacsony státusú rétegeknek így van némi esélyük a fejlődésre, a felzárkózásra.

Az eddigi tapasztalatok szerint a felnőttoktatásban résztvevők körében csökkent a munkanélküliség veszélye, a foglalkoztatottak egyénileg magasabb bérézésről számoltak be, a munkaadók pedig a továbbképzett munkaerővel már magasabb nyereséget értek el. A biztató tapasztalatok szerint tehát nem eredménytelen a tanulásra fordított energia (idő, pénz), hosszú távú befektetés ez mind a munkavállaló, mind a munkaadó számára.

Az elemzés szerint a kormányzati politikának ösztönöznie kell a különböző tanulási formákban, képzési szinteken tanulók számának növekedését, főként a felnőtt korosztályban kell előmozdítani az egész életcikluson át tartó tanulás iránti igényt. A kitűzött célok természetesen több anyagi forrást követelnek rövid- és középtávon, de a befektetett energia hosszútávon biztosan megtérül.

A következő fejezet az *iskoláskor előtti oktatás és nevelés* témakörét elemzi részletesen. A kora gyerekkori oktatás és nevelés (Early Childhood Education and Care - ECEC) az első lényeges lépcsőfok az élethosszig tartó tanulás útján, fontos befektetés, mely egyben a családok társadalmi és gazdasági szükségleteinek szélesebb körű ellátását biztosítja. Az OECD tagországokban az elmúlt évtizedben növekvő politikai figyelem irányult az iskoláskor előtti oktatás és nevelés felé. Az érdeklődést a témában megjelenő tanulmányok keltették fel, melyek szerint a gyerekek kedvező korai tapasztalatai jelentős hatást gyakorolnak későbbi tanulási teljesítményükre. A szülők részéről pedig szintén felerősödött az igény, hogy a kialakuló új munkaerőpiaci feltételek mellett is biztos ellátást tudjanak nyújtani kisgyerekeknek.

Az említett két tényező összebékíthető; így a kisgyerekekre irányuló szervezett gondoskodással egyidejűleg biztosíthatók a család társadalmi és gazdasági igényei. A jelenlegi politikai viták immár nem az ECEC

szükségességét kérdőjelezi meg, a nézeteltérések inkább az iskoláskor előtti nevelés szervezett formáiról, hatékony fenntartásáról szólnak. A tagországok gyakorlatában jelentős különbségek fedezhetők fel mind az időtartam, mind a képzés tartalmi vonatkozásában. (Hány éves kortól vesznek részt a gyerekek az iskoláskor előtti oktatás-nevelésben? Oktató- vagy nevelésorientált program? Rész- vagy teljes idejű a gondoskodás? Otthon vagy központi intézményben vannak a gyerekek?) A különbségek tényleges okai az államok politikájában rejlenek. Lényeges ebben az, hogy az adott kormányzat mennyi anyagi forrást szán és mekkora fontosságot tulajdonít az iskoláskor előtti nevelésnek.

A nemzetközi kutatások egybehangzó véleménye, hogy az iskoláskor előtti nevelés jelentős hatást gyakorol a *kisgyerekek iskolaérettségére*. Ez az állítás különösen igaz a hátrányos helyzetű gyerekekre, ahol pár év alatt látványos fejlődés érhető el. Tartós fejlődés mutatható ki az általános jellemvonásokban (pl.: magabiztosság), amelyek később kognitív és szociális „nyereséggé” alakulnak át. Az a kisgyerek, aki korai éveiben nem élhetett a tudatos fejlesztés által nyújtott lehetőségekkel, a későbbi gyógyító munka számára már jóval költségesebb és hatékonyasága is jóval kisebb. A kutatások szerint rövidtávon (1–2 éven belül) minden kétséget kizáróan mérhető fejlődés érhető el. A hosszú távú előnyökről már eltérőek a bizonyítékok, vitatottak a mért eredmények. Egyes felmérések szerint a korai előnyök idővel elhalványodnak, más kutatások viszont éppen egy fenntartható fejlődési ívet igazolnak (olvasási képesség, problémamegoldó képesség, szociális fejlődés, nyelvi készségek).

A legfrissebb demográfiai és munkaerőpiaci változások folyamatosan növekvő igényt keltenek a *szülőkben*, hogy kisgyerekekük ellátását egy szervezett, szakképzett gondozókat foglalkoztató intézményre bízva. (Főként a gyermeküket egyedül nevelő anyák szorulnak rá erre a szolgáltatásra.) Konkrét vizsgálatok bizonyítják, hogy az óvodai szolgáltatások megkönnyítik az anyák számára a munkavállalást, csökkentik az anyasági stresszt, növelhetik munkaköri teljesítményüket. A *társadalom* nyereségei csak hosszabb távon észlelhetőek, de megjelennek a gyerekek iskolai, majd munkahelyi teljesítményében, valamint a család tényleges részvételében a munkaerőpiacon. A későbbi eredmények azonban eleinte jelentős anyagi befektetést (állami, magán) igényelnek, mely országonként eltérő képet mutat. Portugáliában, Nagy-Britanniában a GDP 0,1%-át, Magyarországon, Finnországban és Csehországban 0,6%-át fordítják az iskoláskor előtti nevelés és oktatás céljaira.

Minden OECD tagállamban a kormányzat növekvő szerepet játszik az iskoláskor előtti nevelés intézményes hálózatának kialakításában. A különféle elméletek között határvonal húzódik attól függően, hogy a

kisgyerekekről való gondoskodás az állam vagy a magánszféra felelőssége. A többségi álláspont szerint ez inkább nemzeti feladat, mivel ez a társadalmi szerkezet, kohézió lényeges mozzanata. Az iskoláskor előtti nevelés tényleg kulcsfontosságú szerepet tölthet be a társadalmi igazságosság és esélyegyenlőség gyakorlati megvalósításában. Széles körben elfogadott nézet, hogy nem hagyható, hogy a kisgyerekeket kezdeti hátrányos helyzetük miatt később is kudarcok ériék az iskolában. A tagállamok abban viszont különböznek, hogy milyen szerepet szánnak a családoknak, a magánszervezeteknek, a kormánynak a szervezési, finanszírozási és a felügyeleti kérdésekben. Az egyensúly valahol az állam szolgáltató egyeduralma és a teljes kivonulás között található. A koragyerekkorhoz kapcsolódó szolgáltatás ténylegesen nem helyettesíti a családokat, inkább partnernek tekinti őket.

Az iskoláskor előtti neveléshez, mint *szolgáltatáshoz való hozzájutás* igen változó képet mutat országonként, attól függően, hogy ezt állampolgári jognak vagy privilégiumnak tartják. A kontinentális Európában többnyire alapvető jogként értelmezik – a 3–6 éves korú gyerekekre vonatkozóan (A 3 évnél fiatalabb gyerekek esetében ritka az államilag szervezett gondoskodás). Az Amerikai Egyesült Államokban azonban inkább szükségleten alapuló (hátrányos helyzetű család), kompenzáló programnak tekintik, mely nem univerzális jogosultság, hanem a társadalom bizonyos célcsoportjaira irányul.

A koragyerekkori oktatás-nevelés programjainak *tartalmi része* nagyon változó, széles a sáv a pusztán megőrzésre szorítókozó szolgáltatástól a speciális fejlesztő pedagógiát nyújtó intézményekig. Egyes országokban már az iskola világába vezetik be a gyerekeket, olykor ez a törekvés intézményesített formában is megjelenik. Mással a korai gyereknevelés teljes elkülönítettséget élvez az iskolától. Itt a játék nevelő hatására, a szülői részvételre, a közösségi rendezvényekre helyezik a hangsúlyt (pl.: Norvégia, Svédország). A felmérések szerint a játékorientált program alapján fejlődő gyerekek nem teljesítenek gyengébben az oktatásra felkészítő társaiknál.

A koragyerekkori szervezett nevelés-oktatás intézményesített hálózatának fenntartása komoly *pénzügyi kérdéseket* vet fel. Az egyik legfontosabb, hogy a társadalom bizonyos elemei – kormány, önkormányzat, szülők, munkáltató – milyen arányban járulnak a szolgáltatás költségeihez. A hatékonyság növelése érdekében általában megosztott teherviselés jellemző. Bár Európában ez többnyire állami dominanciát, a tengertúlon magánfinanszírozást jelent. Hazánk saját erőforrásaihoz mérten jelentős összeget költ bölcsődei és óvodai ellátásra, arányaiban csak Dánia előzi meg a sorban. Az *adminisztratív és igazgatási kérdések* megszerzése eltérő módon történik a tagállamokban.

Bizonyos országokban régi, hagyományos szétválasztás figyelhető meg az oktatási és a szociális igazgatás között, míg máshol jóval egységesebb hatósági gyakorlat él. Összességében a politikai döntéshozók közös célja, hogy a munka világát összehétköztesítsék a kisgyerekeket érintő intézményesített, fejlesztő gondoskodással.

A harmadik fejezet az oktatási rendszer által használható technológiával foglalkozik. A kormányzat oktatásügyi vezetésében és az iskolák széles körében mára már tudatosult, hogy az információs és kommunikációs technológia (Information and Communication Technologies – ICT) alkalmazása nélkülözhetetlen az oktatásügyben. Az oktatás világa azonban folyamatosan küzd, hogy lépést tudjon tartani az ICT felől érkező sorozatos kihívásokkal. Alapvető érdeke fűződik ehhez, mivel fel kell készítenie tanulóit az információs társadalmon belüli boldogulásra és ehhez új, modern tanulási eszközöket kell alkalmaznia.

Az OECD tagországok egyre növekvő összegeket költenek az oktatási rendszer telekommunikációs hálózatának fejlesztésére (Az USA-ban már többet fordítanak technológiai eszközökre, mint könyvekre és más anyagok kinyomtatására.). A fejlett országok között azonban jelentős különbségek fedezhetők fel az internet, vagy tanulói szinten a számítógéphez való hozzáférés tekintetében. Az oktatási rendszer központi kérdései; forráselosztás, esélyegyenlőség, tanárok szakmai fejlődése, minőségbiztosítás – mind-mind szorosan kapcsolódnak az információs és kommunikációs technológia sikeres, széleskörű alkalmazásához. S így a technológia már nem független, különálló témaként jelenik meg az iskolai oktatásban, hanem az oktatás fő irányvonalának kulcsmozzanataként.

Az utolsó témakör a *felsőfokú oktatást*, mint újabb társadalmi csoportok felé kitáguló lehetőséget tárgyalja. A felmérések szerint az 1990-es évek első felében közel 40%-kal nőtt a felsőfokú oktatási intézménybe felvettek száma. A nagyarányú növekedést – a semleges demográfiai hatások ellenére – a hirtelen megugrott jelentkezési számok ösztönözték. A tendencia egy új fajta kihívást jelzett a felsőoktatási szféra felé; a *felerősödött tanulási igény* a társadalom változatos rétegei felől érkezett, beleértve a felnőtt korosztály széles köreit is. A folyamatos expanzió ellenére azonban a felsőfokú képzéshez való hozzájutás esélye ma is mutat bizonyos aránytalanságokat. (A kivételesen jó egyetemeken az elitréteg gyerekei nagyobb arányban képviseltetik magukat.) Az országok mégis sok erőfeszítést tesznek annak érdekében, hogy minden jó képességű tanuló bekerülhessen felsőfokú intézményekbe.

A 20. század végén a felsőoktatásra jelentkezők új körei alakultak ki, ezek szerint a jelentkezők növekvő száma már nem a tipikus késő tizenéves ill. húszas éveinek elején járó fiatalok köréből került ki, hanem

egy *idősebb korosztály* soraiból. Ők egyrészt a későn érők (30 év körüliek), másrészt az érett felnőttkoriak. Ez utóbbi csoport kettéválasztható, egy részük nem rendelkezik felsőfokú végzettséggel („második esélyesek”), más részük igen, ők továbbtanulni járnak vissza („másodszor visszatérők”) a felsőoktatási intézményekbe. Részvételi arányuk országonként változó, de általában a képzett felnőttek több mint 8%-a jelentkezett részvételre teljes idejű képzésre és több mint 18%-uk végzett el egy felsőfokú intézmény által szervezett tanfolyamot egy éven belül.

Kérdés, hogy a felsőoktatás hogyan tud megfelelni az *eltérő társadalmi háttérrel* rendelkező rétegek igényeinek. Úgy tűnik, hogy az egyetemek még állják a versenyt, s a más felsőfokú programot indító intézmények még nem tudják átvenni szerepét. Jelzi ezt az is, hogy az egyetemekre jelentkezők száma gyorsabban nőtt, mint a nem-egyetemi képzésre felvételizőké. Az 1990-es években a *nők* részvételi aránya erőteljesen nőtt azokon a felsőoktatási karokon és posztgraduális képzési szinteken is, ahol eddig alulreprezentáltak voltak.

A *felsőoktatási képzéshez való hozzájutás* lehetősége ma is jelentősen függ az oktatás erőforrásaitól, a támogatási formáktól. Végeredményben a részvételi arányban jelentkező eltérés mégis fellelhető a különböző társadalmi rétegek között. A kormányzat sok helyen erőfeszítéseket tesz a jelenség enyhítésére annak reményében, hogy újabb struktúrák kiépítésével szélesebb népréteget tud bevinni falai mögé. Olyan tanítási, finanszírozási és diák támogatási stratégiát szorgalmaz, mely egyszerre képes befogadni heterogén, tanulni vágyó csoportokat. A jelentkezők számában észlelhető ugrásszerű növekedést nem a demográfiai változások produkálták, hanem az alábbi tényezők:

Az oktatási rendszerben a középfokú oktatás expanziója; a kulturális rendszerben az erősödő társadalmi elvárás a magasabb képzettségi szint felé; a gazdasági rendszerben a munkavégzéshez kapcsolódó tudás magasabb szintű igénye; a kormányzati politika együttes célja a felsőoktatáshoz való hozzájutás lehetőségének kiterjesztése.

A felmérések szerint a tagországok többségében még ma is kétszer annyi olyan fiatal jár egyetemre és főiskolára, akiknek szülei felsőfokú végzettségűek; szemben azokkal, akik felmenői még középfokú végzettséggel sem rendelkeznek. Az országok többségében azonban az esélyegyenlőség mértéke a fiatalok körében már mérhetően kisebb, mint elődeiknél. Az *alacsony státusú társadalmi rétegek* továbbtanulási esélyeit speciális eszközökkel igyekeznek javítani (Pl.: egyéni tanácsadás, információátadás kiszélesítése, a középfokú tanterv erősítése, többféle felsőoktatási forma bevezetése).

Az „élethosszig tartó tanulás” koncepciójához kapcsolódó kutatások szerint a felnőtt népesség (30–64

éves) 40–60%-a évente részt vesz különféle felnőttoktatási kurzusokon. A jelzett korosztályon belül azonban inkább a fiatalabb (30–44 éves), felsőfokú képesítéssel rendelkezők vannak többségben. A kormányzat célja, hogy az idősebb korosztályok számára is biztosítani kívánja a továbbfejlődési lehetőséget annak érdekében, hogy a munkaerőpiacon elérhessék céljaikat.

Az „élethosszig tartó tanulás” megközelítése értelmében a felsőoktatási rendszernek elég rugalmasnak kell lennie ahhoz, hogy folyamatos hosszú távú fejlődési lehetőséget tudjon kínálni a felnőtt korosztály és az alacsonyabb végzettségűek számára, akár „első belépő” a jelentkező, akár „visszajáró” (Felsőfokú levelező/esti képzés, poszt-szekunder képzés).

Összességében, a kormányzat feladata, hogy – az esélyegyenlőség érvényesítésével – olyan széleskörű felsőoktatási formákat tudjon biztosítani minden társadalmi réteg számára, melyek összhangban állnak az egyének változó érdeklődési területeivel, társadalmi és gazdasági szükségleteivel.

(*Education Policy Analysis, 1999. OECD, CERJ*)

Imre Nóra



## AHÁNY HÁZ, ANNYI ÍRÁSBELISÉG?

Az UNESCO szakfolyóiratának 2000 szeptemberi különszámát az OECD által életre hívott és koordinált Nemzetközi Felnőtt Írásbeliség Vizsgálatnak (International Adult Literacy Survey / IALS), illetve ennek kapcsán az írásbeliség (literacy) kérdéskörének szentelték a szerkesztők. Az 1994-ben kezdődött kutatás 7 ország részvételével indult, s utolsó szakasza 2000-ben zárult az immáron 22 résztvevő ország eredményeit bemutató publikáció megjelenésével.<sup>2</sup> A vizsgálat sorozat korábbi eredményei – a legutóbbi 2000 júniusában megjelenő publikáció előtt – 1995-ben és 1997-ben már ismertetésre kerültek, a folyóiratban olvasható tanulmányok azonban vegyesen reflektálnak a korábbi kötetekben foglaltakra, illetve a vizsgálat általános elméleti hátterére.<sup>3</sup> A különszámban szereplő nyolc tanulmány természetesen igyekszik lefedni a vizsgálatban „érintettek” körét, vagyis a szerkesztői bevezető mellett helyet kap a vizsgálatot koordináló intézet (Kanada) projektvezetőjének tanulmánya, illetve további cikkeket belga, francia, spanyol, új-zélandi és manilai szerzők tollából. Összességében elmondható,

hogy a különszám egészét jellemzi az IALS vizsgálat szembeni kritikai hozzáállás, amely megkérdőjelezi a vizsgálat érvényességét, eredményeinek hitelességét és használható voltát. A különböző szerzők természetesen különböző szempontból közelítik meg az IALS vizsgálatot és fejtik ki véleményüket, ám összességében mégis úgy tűnik, egy általános nézetkülönbség nyilvánul meg ezekben a cikkeken az írásbeliség kapcsán: az OECD vizsgálatának céljaival és módszereivel szemben az UNESCO által képviselt paradigma.

A különszám meghívott szerkesztője *Jean-Paul Hautecoeur* véleménye szerint bár az IALS vizsgálat fontos területeket tár fel, az ezen belül használt módszert, amellyel a különböző csoportok képességeit lehet mérni és összehasonlítani érdekes és hasznos, ám elsősorban a fejlett ipari társadalmak gazdag országai által és számukra dolgozták ki, ahol az információs technológiák használata egyre inkább a mindennapi élet részét képező, fontos terület. Ezen az elemen keresztül pedig a vizsgálat némileg túl is mutat az írásbeliség kérdésén, globális szempontból közelíti meg az emberi tőke (human capital) kérdéskörét, s rámutat a jól képzett munkaerő gazdasági hasznára. A vizsgálatok eredményeit bemutató nemzetközi tanulmánykötetek kapcsán a szerkesztő kiemeli a konklúzióként megállapított egyértelmű összefüggést az egyéni és társadalmi jólét, a gazdasági siker és az írásbeliség képességi szintje között, rámutat a fejlesztés, a „hozzáadott érték”, és az élethosszig tartó tanulás fontosságára. Másrészt a méltatásokkal szemben összefoglalja a vizsgálat kapcsán megfogalmazott kritikai véleményeket is, amelyek kiterjednek az elméleti hátérre, az eredményekre, és az eredmények interpretálására is. Arra a vonásra például, hogy bár a vizsgálat alapvető megközelítése szerint bizonyos szinten minden ember rendelkezik írásbeli képességekkel, tehát nem állítható fel a képességeknek egy bizonyos standardja, ettől függetlenül a képességek szintekre sorolva jelennek meg, s a 3. szintet jelölik meg a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges minimum szintként, s az alacsonyabb teljesítményt, hiányként vagy problémaként tüntetik fel. A szerkesztő összefoglaló véleménye szerint bár a vizsgálat számos eleme kritika alá vonható, ettől függetlenül nagy jelentőséggel bír a nemzetközi összehasonlítási lehetőség, valamint az a tény, hogy a vizsgálat alkalmat adott az írásbeliséggel kapcsolatos kutatás széleskörű publikálásra, amelyen keresztül talán sikerül a problémára irányítani a figyelmet, vitát kezdeményezni, tapasztalatokat szerezni és cserélni helyi és nemzetközi szinten is. Mindezek pedig az egyes országok

2 A vizsgálatot és a magyarországi eredményeket részletesen bemutató tanulmány az *Iskolakultúra*, 2001. május.

3 A vizsgálat első szakasza 1994-ben kezdődött IALS néven, majd további országok csatlakozásával megisméltették SIALS (Second International Adult Literacy Survey) néven. Magyarország a második vizsgálati körben vett részt, 1997 és 2000 között.