

világosan és érthetően magyarázni. Az ábrák kiválasztása jelentősen hozzájárul a jobb áttekinthetőséghez. A bibliográfia részletes és alapos, amennyiben az idézett mű fordítása is megjelent, az is megtalálható.

*Bukta Katalin*

**Investing in Education. Analysis of the 1999 World Education Indicators**  
*OECD, Paris, 2000. 192 o.*

Az OECD és az UNESCO 1997-ben közösen indították el a WEI (World Education Indicators, a Világ Oktatásügyének Mutatói) programot, amely célul tűzte ki, hogy az egyes országok oktatását legjobban jellemző adatokat gyűjtsön össze. Olyan országok vettek részt a projektben, amelyek saját oktatási rendszerük kvantitatív jellemzésére át kívánták venni az OECD által kifejlesztett módszereket és mutatókat. A résztvevők között találjuk Argentínát, Brazíliát, Chilét, Kínát, Egyiptomot, Indiát, Indonéziát, Jordániát, Malajziát, Paraguayt, a Fülöp-szigeteket, Uruguayt, Oroszországot, Sri Lankát, Thaiföldet és Zimbabwét.

Mit mondhat a magyar oktatásügy számára a zömmel fejlődő országokat érintő felmérés? Mivel tagjai vagyunk az OECD-nek, és a könyv rengeteg adatot közöl összehasonlítás céljából az OECD országokról is, a válasz nyilvánvaló: Ez a legfrissebb és ugyanakkor nagyon megbízható statisztikára épülő kiadvány, amely az ezredvégi Magyarország oktatásügyének fő mutatói elé tükröt tart. Amikor politikai színezetű vitakérdések hangzanak el a pedagógusok bérééről, a bértábláról, a tankötelezettség korhatárának felemeléséről, akkor a nemzetközi összehasonlító elemzések tükrében tudományos igénnyel adhatunk választ az ilyen jellegű kérdésekre.

A könyvben érintett, és világméretben a legfontosabbnak számító, oktatáspolitikai kérdések közül természetesen nem mindegyik érinti hazánkat. Az általános és középiskolai oktatás expanziója nem jelent olyan mértékű problémát, mint némelyik – a vizsgálatba bevont – országban. A felsőoktatás expanziója ugyanakkor még csak az utóbbi években gyorsult fel Magyarországon. Világszerte hasonló tendencia rajzolódik ki az iskolai végzettség és a munkanélküliségi ráta kapcsolatáról: Minél magasabb iskolai végzettségű valaki, annál nagyobb eséllyel nem lesz munkanélküli. Ezért a WEI programban résztvevő országokban nagy kihívást jelent lépést tartani az oktatás expanziójával. A kiadvány országprofil-elemzéseiben megtalálhatjuk, hogy az egyes országok hogyan birkóznak meg a problémával.

Rendkívül fontos téma az oktatás minőségének biztosítása. Amikor az expanzió szakasza lezárul, egyre sürgetőbb igénnyé válik az oktatásra fordított kiadások minél intenzívebb felhasználása. Az oktatás minőségének vizsgálatához meg kell találni azt a néhány mutatót, amelyek nemzetközi összehasonlításban a minőség indikátorai lehetnek. Természetesen nem hisszük azt, hogy pénzügyi mutatókkal le lehet írni az oktatás minőségét; azonban bizonyos, hogy a pénzügyi lehetőségek (illetve ezek hiánya) hosszú távon alapvetően meghatározzák a többi tényező hatékonyságát.

Hangsúlyozni szükséges, hogy az oktatás minőségét befolyásoló pénzügyi feltételek csak hosszú távon hoznak jelentős változást. Ezért még egy-két évtizedig hivatkozhatunk az IEA természettudományos felmérésén elért remek eredményekre, amikor felső tagozatosaink természettudományi tudásával csak Japán vetekedhetett. Az elemzők természetesen már akkor felfigyelhetek arra, hogy 8. osztályban a magyar tanulók óraterhelésének 20%-a természettudományi óra, míg Japánban ez az arány 13%. Azt is régóta tudjuk, hogy a japán tanárok éves átlagfizetése nagyjából megegyezik az egy főre jutó nemzeti jövedelemmel, míg Magyarországon ez az arány 50% körüli. (Nem beszélve a GNP/fő értékekben meglévő különbségekről.)

Az OECD felmérésében az oktatás minőségének meghatározójaként a következő tényezőket vizsgálták: tanári fizetések, a tanárok képzettsége, az egy évben megtartott tanítási órák száma és az átlagos osztálylétszám alakulása.

Alapigazság, hogy a tanári fizetések nagysága befolyásolja, hogy hányan választják a tanári pályát. Ez pedig maga után vonja, hogy mennyire lehet válogatni a tanárjelöltek között. A könyv egyik táblázata szerint a

## Könyvekről

magyarországinál alacsonyabb tanári fizetések az OECD-n belül csak Törökországban vannak. A vizsgálatba bevont „fejlődő” országokban is jellemzően a magyar fizetések két-háromszorosa fordul elő, holott az egy főre jutó nemzeti össztermék nagyjából hasonló. További érdekesség, hogy míg nálunk relatíve kicsiny különbség van a kezdő és az évtizedek óta tanító tanárok fizetése között, Dél-Kelet-Ázsiában (Thaiföldön és Dél-Koreában is) sokszoros különbségeket találunk tanári fizetések között.

A tanárok képzettségének adatait elemezve nagyfokú diverzitás tapasztalható. Míg a Fülöp-szigeteken minden iskolatípusban 100% a felsőfokú képzettséggel rendelkező tanárok aránya, addig Zimbabwében ritkaságszámba megy a szakképzett tanár; ott ez az alap- és középfokú oktatás expanziójának legfőbb kerékkötője.

A tanárok éves óráterhelése világviszonylatban nagyfokú hasonlóságot mutat. A WEI országokban az átlag mintegy 800 órát tanít évente. Ez az érték nagyjából ekkora Magyarországon is.

Az átlagos osztályméret nagy különbségeket mutat. Tudjuk, hogy – túllépve a 7 fős bűvös határon – már viszonylag kis jelentősége van az osztályméretnek a tanítás hatékonysága szempontjából, a jelentősége azonban nem elhanyagolható. Érdekességként két adat: a Fülöp-szigeteken tapasztalt 40 körüli osztálylétszámokkal szemben Uruguayban 15 körüli létszám jellemző.

Az oktatás minőségét jellemző tényezők hátterében ott áll, hogy az állam a nemzeti össztermék mekkora részét fordítja az oktatásra. Ez egyrészt abszolút értelemben (egy tanulóra eső \$-ban kifejezve) fontos, másrészt sok mindent elárul egy ország oktatáspolitikájáról (patetikusan szólva: jövőbe vetett hitéről), hogy a nemzeti össztermék hány százaléka jut a közoktatásra. Magyarország az abszolút mutatót tekintve a sor végén kullog az OECD-országok között, de a WEI projektben szereplő „fejlődő” országokhoz képest sem magas nálunk az oktatásra fordított kiadás. Összehasonlításképpen néhány adat: a történelmi-gazdasági szempontból hozzánk leginkább hasonlítható Csehországban egy középiskolás tanulóra mintegy 3000\$ állami támogatás jut, Magyarországon 1600\$. Ez az érték nagyjából megfelel Argentína és Malajzia hasonló mutatójának.

Ha azt nézzük, hogy a nemzeti össztermékből hány százalékot kap a közoktatás, akkor a legtöbb országban 4–5%-os értékeket találunk. Érdemes megfigyelni, melyek azok az országok, ahol ennél lényegesen magasabb aránnyal találkozunk: az OECD-országok közül Dánia, Finnország, Norvégia és Svédország, a WEI programban vizsgált országok közül Zimbabwe. Míg Zimbabwe a költségek nagy részét az oktatás expanziójára és a tanárok képzettségi szintjének emelésére költi, addig a skandináv országokban az oktatás és kultúra hagyományosan magas presztízsével magyarázható a nagyobb arány. Az IEA második olvasásvizsgálatában napvilágra került „finn csoda” háttértényezői között is fontos szerepe van az oktatásra fordított állami kiadás magas részarányának.

Az *Investing in Education* kiadvány adatai alapján alighanem meg kell változtatni a magyar oktatás nemzetközi pozíciójáról kialakított képünket. Bár a felszín még szép (vagy legalábbis kozmetikázható), a magyar oktatás hírnevének megőrzéséért lépéseket kell tenni a finanszírozás területén. Minimális igényként azt kell megfogalmazni, hogy fejlődő gazdaságunkban ne csökkenjen az oktatásra jutó kiadások aránya (az ideális persze egy 6% körüli érték lenne). Más országok tapasztalatai nagy mértékben segíthetik az így évről-évre növekvő összeg felhasználási területeinek meghatározását. Hogy mely országoké? Látunk kell, hogy nem elég Hollandiára vagy Japánra figyelni. Számos statisztikai mutató tekintetében még egy másik országcsoporthoz állunk közelebb.

*Csikos Csaba*