

Munkácsy Balázs – Scharle Ágota

Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet

Felkészült-e a magyar közoktatás a következő évtized gazdasági és társadalmi kihívásaira?

A cikk röviden összefoglalja a politika, a társadalom és a gazdaság alrendszerének szerkezetét átalakító globális folyamatok legfontosabb, a közoktatást érintő következményeit. Nemzetközi mutatókkal illusztrálva bemutatja, hogy más – hasonló intézményi gyökerekkel rendelkező – országokhoz képest a jelenlegi magyar rendszer mennyire képes megfelelni az ebből adódó kihívásoknak.

A magyar közoktatás állapotáról szóló szakmai diskurzus – úgy véljük: érthető okokból – nagyrészt a napi működést akadályozó súlyos korlátokra fókuszál. Kevés szó esik arról, hogy a gazdaságban, a munkapiacban, a társadalomban zajló általános, a fejlett világ egészét érintő folyamatok milyen új kihívásokat támasztanak, amelyekre a magyar közoktatásnak is válaszokat kell találnia (fontos kivétel pl. Halász, 2018; Radó, 2020, 2021; Lannert és Varga, 2022). Ez a cikk arra tesz kísérletet, hogy röviden összefoglalja ezeknek a folyamatoknak az oktatást érintő következményeit, és bemutassa, hogy a jelenlegi rendszer mennyire képes megfelelni az ebből adódó kihívásoknak.¹ A magyar közoktatás sajátos problémáit feltáró hazai szakirodalom (pl. Berényi és mtsai, 2013; Kertesi és Kézdi, 2016; Nahalka, 2017; Fejes és Szűcs 2018) a rendszer hiányosságait lényegesen részletesebben mutatja be; cikkünk hozzájárulása elsősorban a külső kihívások áttekintése és a regionális versenytársakkal való összevetés.

A poszt szocialista kelet-közép-európai országok oktatási rendszerei hasonló kihívásokkal néznek szembe. A hasonlóságok részben a szovjet típusú oktatás közös örökségéből, tágabb értelemben pedig a piacgazdaságra és demokráciára való áttérés gazdasági és társadalmi következményeiből erednek (Mincu, 2016; Gawlicz és Starnawski, 2018). Örökölt jellemzőik (kis, nyitott gazdaságok, fejletlen demokratikus intézményekkel) hasonlóan sebezhetővé teszik őket az újabb globális gazdasági, politikai és társadalmi kihívásokkal szemben. Azonban, mint alább látni fogjuk, az elmúlt években több fontos szempontból is eltérő utakat jártak be.

A következőkben egyenként vizsgáljuk a kihívások három nagy területét: a politikai, a gazdasági és a társadalmi folyamatokat. A kihívás mértéke az oktatási rendszer kiinduló állapotától és a vizsgált folyamat erejétől is függ. Ezért mindegyik területen igyekszünk megállapítani, hogy az adott kihívás mennyire érinti súlyosan Magyarországot, illetve a többi vizsgált országot, majd az elérhető adatok alapján értékeliük, hogy a jelenlegi rendszer milyen mértékben készült fel kezelésükre. Az elemzést 2021 májusában végeztük, így az akkor elérhető adatokra támaszkodtunk. Bár a magyar rendszerrel lényegesen részletesebb adatok is elérhetők (Varga, 2022), a nemzetközi összehasonlítás érdekében ezek helyett az OECD és az Eurostat adataira támaszkodtunk.

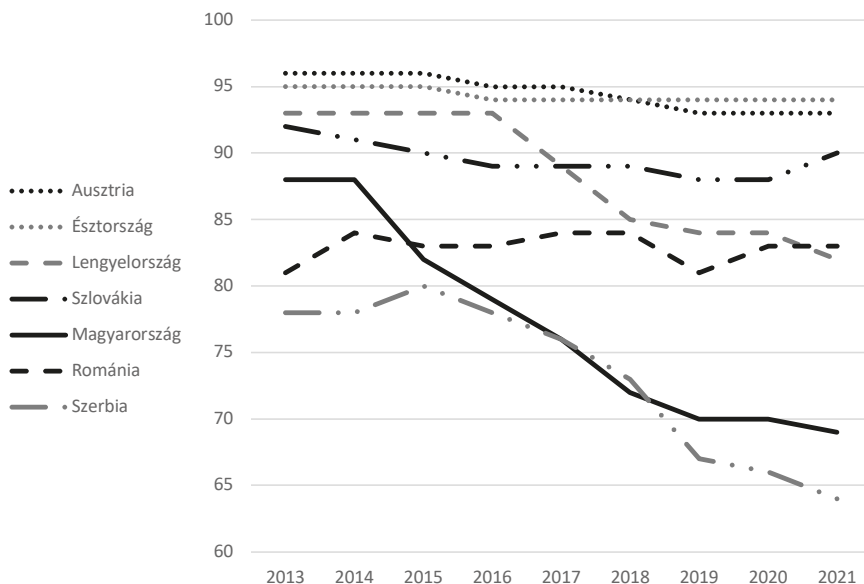
Az összehasonlításához négy kelet-közép-európai „sorstárs” országot (Szlovákia, Lengyelország, Románia és Szerbia) és két fejlettebb referenciaországot (Ausztria és Észtország) használunk. Az első csoporthoz azok az országok tartoznak, amik részt vettek *Az oktatás jövőbeli kihívásai* című projektben. Észtország azért érdekes összehasonlítási alap, mert bár egy posztsovjet ország, amely 1989-ben a közép- és kelet-európai országokhoz hasonló történelmi és gazdasági helyzetből indult, a 2010-es évek második felére mégis felzárkózott a skandináv oktatási rendszerek eredményességi szintjére. Ausztria oktatási rendszere pedig szerkezetét tekintve hasonlít a magyarhoz vagy a szlovákhhoz, de valamivel jobb a teljesítménye, illetve stabilabb intézményi környezetben működik.

Politikai kihívások

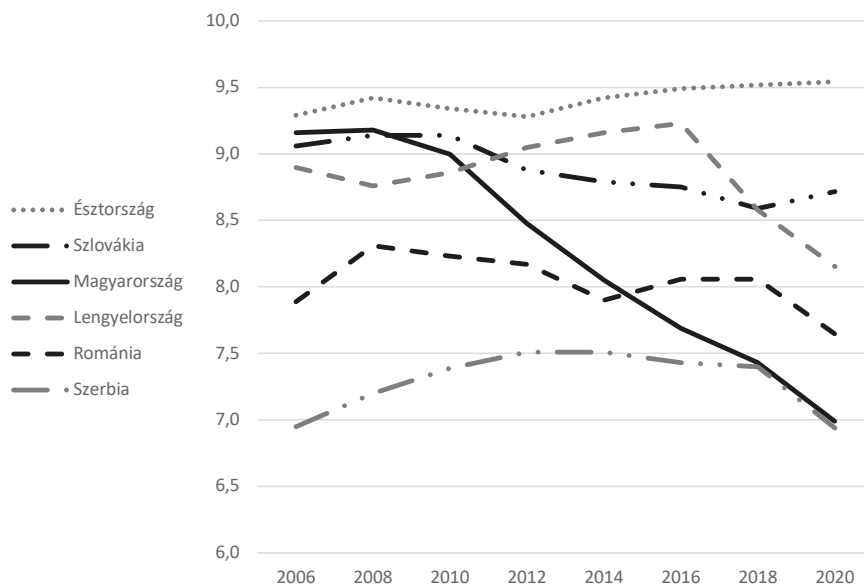
Ahogy a populista-autokratikus rezsimek fokozatosan teret nyernek a régióban (Benedek, 2021), úgy válik egyre fontosabbá az iskolák és a pedagógusok szerepe, miközben a kiszolgáltatottáguk is megnő. Ezek a rezsimek hajlamosak az oktatási rendszerek (további) központosítására (ahogy ez Magyarországon meg is történt). Ezen kívül a régióban az iskolák hagyományosan alacsony szintű költségvetési autonómiával rendelkeznek, ami a kormányzati politikával szemben magas kitettséget eredményez. Ez azért lehet különösen aggasztó, mert a tényeken alapuló döntéshozatalt könnyen szimbolikus, ideológiai alapú politika válthatja fel, amely a rövid távú népszerűséget helyezi előtérbe a hosszú távú megoldásokkal szemben, ezzel szőnyeg alá söpörve népszerűtlen, de annál fontosabb feladatokat (mint például a kisebbségi csoportok integrációja, vagy a szegényebb családok gyermekeinek oktatáshoz való hozzáféréseinek javítása).

Tovább súlyosbítja a helyzetet, ha a politika az oktatást a saját ideológiájának terjesztésére is használja, ezzel növelve azt az iskolákra és tanárookra nehezedő nyomást, hogy a szakmai integritásukat félretéve, demokratikus értékek és állampolgári ismeretek helyett a kormány eszméit tanítsák. Ugyanakkor éppen az ilyen rezsimek térnyerése miatt egyre fontosabb lenne, hogy javuljanak a diákok kritikus gondolkodáshoz és médiaismerethez kapcsolódó kompetenciái (Radó, 2020; Pomerantsev, 2019). A lelkiismeretes pedagógusok könnyen találhatják magukat abban a kiszolgáltatott helyzetben, ahol bár (joggal) felelősséget éreznek azért, hogy segítsék a diákokat a fent említett készségek elsajátításában, mégis a kormány, az iskola, vagy akár a kollégáik is nyomást gyakorolhatnak rájuk, hogy ragaszkodjanak a (nemzeti) tantervben szereplő, szűken meghatározott tananyag átadásához.

A következőkben három különböző index segítségével próbáljuk megragadni a politikai kihívás súlyosságát Magyarországon, illetve a többi vizsgált országban. Először a Freedom House Indexet vizsgáljuk meg: ez az összetett mutató Magyarországon a politikai jogok és a polgári szabadságjogok meredek visszaesését jelzi az elmúlt évtizedben (ld. 1. ábra). Szerbiában hasonló trendek figyelhetőek meg, míg Lengyelországban csak mérsékelt romlás tapasztalható. Magyarország és Szerbia 2020 óta csak „részben szabadnak” minősülnek (azaz 70 vagy annál kevesebb pontszámmal rendelkeznek).



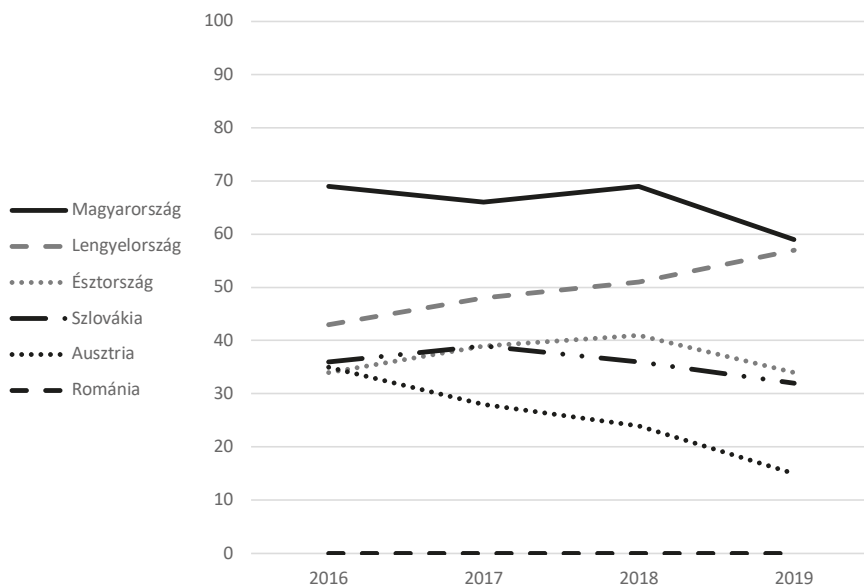
1. ábra. Freedom House Index. Forrás: Saját vizualizáció a Freedom House Freedom in the World 2021 publikációjában használt adatok alapján, Horn (2020) nyomán. Megjegyzés: A mutató a választási folyamat, a politikai pluralizmus és részvétel, a kormányzat működése, a véleménynyilvánítás és a meggyőződés szabadsága, az egyesülési és szervezeti jogok, a jogállamiság, valamint a személyes autonómia és az egyéni jogok minőségét méri.



2. ábra. Demokrácia-állapot Index (Bertelsmann Stiftung). Forrás: Saját vizualizáció a BTI Transformation Index részindexei alapján, Horn (2020) nyomán (<https://bti-project.org>). Megjegyzés: A mutató elemei az államiság (pl. erőszak-monopólium, vallási dogmák szerepe), a politikai részvétel, a jogállamiság, a demokratikus intézmények stabilitása, valamint a politikai és társadalmi integráció.

Másodikként a Bertelsmann Stiftung Democracy Status Index besorolását nézzük meg (2. ábra), amely szintén különböző mutatókat összegez, 1-től 10-ig terjedő skálán mérve az eredményeket. Jelenleg Szlovákia kivételével valamennyi vizsgált országot „hibás demokráciának” minősítik. Azt is meg kell említeni, hogy Magyarországon és Szerbiában már egy ideje aggasztó a helyzet (lásd 2. ábra), míg Lengyelország és Románia csak nemrég csatlakozott a „hibás demokráciák” táborába.

Egy másik megközelítésben szemügyre vehetjük a vizsgált országok aktuálpolitikai helyzetét. A Populism Tracker egy olyan index (ld. 3. ábra), amely a populista pártok népszerűségét követi nyomon az EU-ban, nemzeti közvélemény-kutatások alapján. Eszerint Magyarországon a legmagasabb a potenciális populista szavazók aránya, de Lengyelország is rohamosan zárkózik fel. Szlovákiában viszonylag alacsony a potenciális populista szavazatok aránya, Romániában pedig nincsenek ilyenek, mivel az Európai Progresszív Tanulmányok Alapítvány (Foundation for European Progressive Studies, FEPS) szakértői szerint az országban egyik párt sem számít populistának. Bár az index kizárólag az uniós országokra összpontosít, a kormányon lévő Szerb Haladó Pártot szintén széles körben populistának tartják.



3. ábra. Populista pártok előre jelzett mandátumaránya (Populism Tracker, %).

Forrás: Saját vizualizáció a The Progressive Post adatai alapján
(<https://progressivepost.eu/spotlights/populism-tracker/the-populism-graph/>)

A nemzeti oktatási rendszerek felkészültsége a politikai kihívásokra az iskolák rugalmasságában mérhető, illetve abban, hogy mennyire tudnak reagálni a szabályozás gyors, erőltetett változásaira. A rugalmasságot a pénzügyi és szakmai függetlenség tudja biztosítani. Az OECD TALIS kérdőíve arra a kérdésre keresi a választ, hogy az iskolaigazgatók mennyire dönthetnek önállóan iskolájukban a tanárok fizetésemeléséről vagy jutalmazásáról. Magyarországon az iskolák 19%-ának van beleszólása a tanárok bérezésébe, ami jóval alacsonyabb az OECD-átlagnál (32%). Míg Romániában az iskolák 8%-ának van beleszólása a tanárok bérezésébe, Szlovákiában az igazgatók 44%-a számolt be arról, hogy rendelkezik ilyen jellegű autonómiával. A COVID-19 járvány idején különösen nagy problémát jelentett, hogy az iskolaigazgatóknak nem volt szabadon felhasználható

bérkeretük, hiszen így képtelenek voltak technikai koordinátorokat vagy informatikai szakembereket felvenni.

Ami a szakmai függetlenséget illeti, Magyarországon és Szlovákiában az állam által meghatározott kötelező tantervi keret olyan részletes és kiterjedt, hogy gyakorlatilag semmi önálló döntésteret nem hagy az iskoláknak és tanároknak. A magyar oktatási rendszert a nagyfokú centralizáció jellemzi (a régióban a legnagyobb, ha a centralizációt a központi vagy regionális szintű döntések arányával mérjük), a szervezeti és szakmai autonómia többnyire szimbolikus funkciókra korlátozódik. Ezzel szemben a szlovák iskolák autonómabbak, mint más OECD-országokban, és ebből kifolyólag rugalmasabbak, mint a magyarok. Míg Romániában az oktatási rendszer szintén több szinten próbál (vagy próbált) nagyobb autonómiát biztosítani az iskoláknak – eddig sikertelenül –, a lengyel tanárok nagyfokú szakmai autonómiával rendelkeznek mindaddig, amíg diákjaik jól teljesítenek az országos megmérettetésekben.

A fent említettek alapján látható, hogy Magyarországon rendkívül nehéz lesz az oktatásnak a politikai kihívásokat leküzdeni a demokrácia rossz állapota, a populista politika hatása és az iskolák és a tanárok alacsony pénzügyi és szakmai autonómiája miatt. Az 1. táblázat összegzi, hogy az egyes közép- és kelet-európai országok oktatási rendszerei mennyire felkészültek a különböző politikai kihívásokra, illetve, hogy ezek mennyire lesznek súlyosak számukra. A táblázat alapján látható, hogy míg Szerbiában hasonlóan nehéz a helyzet, mint nálunk, a többi ország oktatási rendszere némileg jobban fel van készítve ezekre a kihívásokra.

1. táblázat. Politikai kihívások súlya országonként. A színek a nagyon súlyos kihívásokat (sötétszürke), a súlyos kihívásokat (közepesen szürke), illetve a mérsékelten súlyos kihívásokat (halványszürke) jelölik.

Kihívások	Magyarország	Lengyelország	Románia	Szerbia	Szlovákia
Demokrácia állapota					
Populista politikák					
Iskolák rugalmassága					

Gazdasági kihívások

A globális piaci folyamatok az oktatás tartalmát és módszerét illetően is új igényeket támasztanak az iskolákkal szemben. A legfontosabb, jelenleg is zajló folyamat a globalizáció második hulláma, a digitális technológiák terjedése és a munkaerőigény (főként) az automatizálásból eredő átalakulása. Az iskoláknak fel kell készíteniük a tanulókat a többnyelvű munkahelyekre, ahol a munka online környezetben is zajlik, olyan munkakörökben és feladatokban, amelyek ma még talán nem is léteznek, és folyamatosan változnak. Ezek a kihívások már néhány évtizede velünk vannak, és rávilágítanak arra a problémára, hogy az oktatási rendszerek alkalmazkodása sokkal lassabb a kívánatosnál.

A munka és a kereskedelem globalizációja nemzetközi szintű együttműködést igényel. Egyre nagyobb szükség van az idegennyelv-tudásra (elsősorban az angolra) és a magas szintű interkulturális kompetenciára. A tanulóknak nemcsak az idegen nyelvek tanulása, hanem a helyi, regionális és globális kultúrák, örökségek és hagyományok megismerése

is előnyös lehet. Ez utóbbi olyan készségeket foglal magában, mint a különböző kultúrájú emberek iránti empátia, a nemzetközi (közösségi) médiában való önkifejezés képessége stb.

A munkaközgazdasággal foglalkozók egyetértenek abban, hogy az automatizáció/robotizáció nem egész foglalkozásokat veszélyeztet, hanem inkább bizonyos típusú feladatokat. Pontosabban, csak bizonyos feladatokat lehet automatizálni: ezek jellemzően rutinfeladatok, amelyeket jelenleg közepesen fizetett betanított munkások végeznek (általában nők). A rutinmunkák iránti kereslet tehát várhatóan csökkenni fog. Ugyanakkor a szolgáltatási szektorban dolgozó képzetlen munkavállalók, akiknek a feladatai magas szintű szociális készségeket igényelnek (pl. pultosok és fodrászok), és azok a magasan képzett munkavállalók, akik kreatív és absztrakt, jó alapkompenciákat igénylő feladatokat végeznek (pl. programozók és pedagógusok), kevésbé kell tartsanak munkájuk elvesztésétől.

Az oktatásnak ezért a széles körben alkalmazható kulcskompetenciákra kell összpontosítania, különös hangsúlyt fektetve a szociális és a tanulási kompetenciákra. Ezek fejlesztésére alkalmasak lehetnek a tevékenységbe ágyazott tanulási feladatok, a csoportmunka, esettanulmányok megoldása, a tükrözött osztályterem modell² alkalmazása, a hosszú távú projektek, a társaktól kapott visszajelzés stb. A tanulóknak lehetőséget kell biztosítani arra, hogy kis csoportokban dolgozzanak, hogy közösen találjanak ki megoldásokat problémákra, hogy olyan projekteken dolgozzanak, amelyek befejezése hosszabb időt (legalább egy hetet) vesz igénybe, hogy saját maguk találják ki azt, hogy hogyan oldanak meg összetett feladatokat, és hogy olyan feladatokon dolgozhassanak, amelyeknek nincsen egyértelműen helyes megoldása. (Ezek mind olyan tanítási módszerek, amelyek szerepelnek az OECD TALIS értékelésében is.)

További kihívást jelenthet, hogy a kormányok hajlamosak a lobbierdekeknek engedve túl sok erőforrást irányítani a szakképzésbe. A vállalatok ugyanis gyakran úgy mutatják be az átmeneti szakmunkáshiányt (ami rövid távú probléma), mint a fejlődés elsődleges akadályát. Bár a szakképzett munkások iránti igény valós, a kormányoknak az oktatás-fejlesztés terén a hosszú távú, alapvetőbb kihívások (többek között a fent említettek) megoldására kellene törekedniük.

A következőkben különböző adatforrások alapján értékeljük, hogy a magyar oktatási rendszert mennyire érintik ezek a problémák, illetve hogy a rendszer mennyire felkészült a globális piaci változások kezelésére.

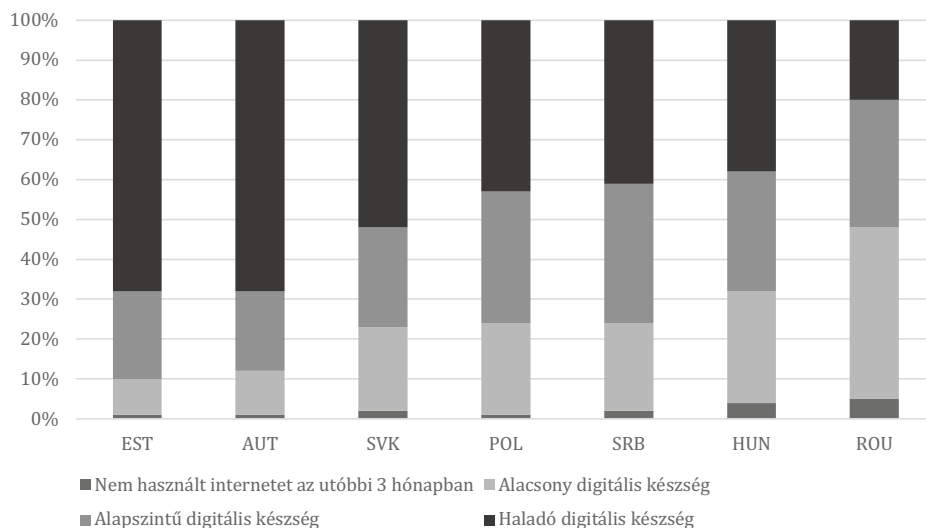
A munkaközgazdasággal foglalkozók egyetértenek abban, hogy az automatizáció/robotizáció nem egész foglalkozásokat veszélyeztet, hanem inkább bizonyos típusú feladatokat.

Pontosabban, csak bizonyos feladatokat lehet automatizálni: ezek jellemzően rutinfeladatok, amelyeket jelenleg közepesen fizetett betanított munkások végeznek (általában nők).

A rutinmunkák iránti kereslet tehát várhatóan csökkenni fog. Ugyanakkor a szolgáltatási szektorban dolgozó képzetlen munkavállalók, akiknek a feladatai magas szintű szociális készségeket igényelnek (pl. pultosok és fodrászok), és azok a magasan képzett munkavállalók, akik kreatív és absztrakt, jó alapkompenciákat igénylő feladatokat végeznek (pl. programozók és pedagógusok), kevésbé kell tartsanak munkájuk elvesztésétől.

Digitális készségek

Elsőként a digitális készségeket vizsgáljuk meg az Európai Szociális Felmérés (ESS) segítségével, amelyből kiderül, hogy 2019-ben Magyarország jelentősen lemaradt mindkét referenciaországtól a digitális készségek tekintetében (4. ábra). Ez azt jelenti, hogy más közép- és kelet-európai országokhoz hasonlóan Magyarország valószínűleg nincsen jól felkészülve a digitalizáltabb munkaformákra való átállásra. Eközben az OECD TALIS kérdőíve azt mutatja, hogy a magyar és román tanároknak nagyobb szükségük van az IKT-ismereteik fejlesztésére, mint az osztrák vagy észt tanároknak, és a magyar iskolák gyakrabban számolnak be a digitális eszközök hiányáról vagy elégtelenségéről, mint a referenciaországokban.



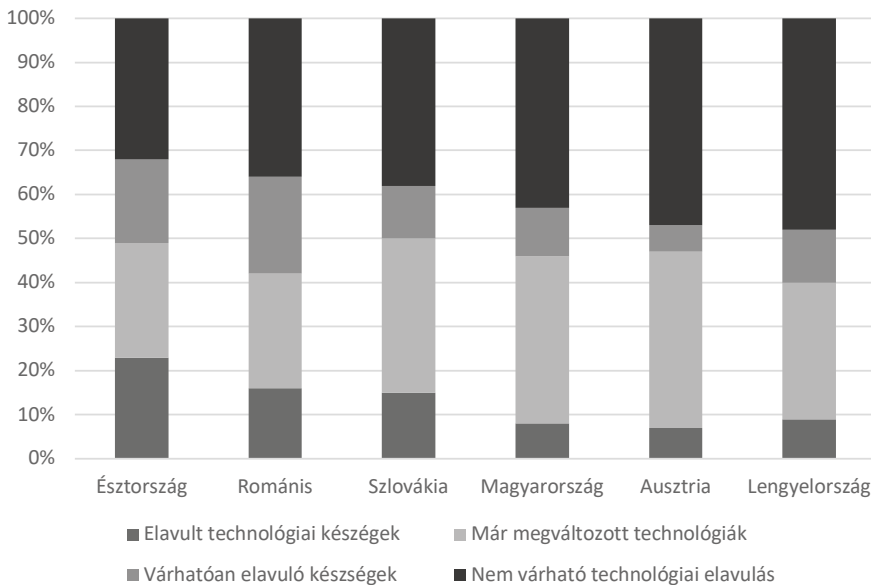
4. ábra. Digitális készségek a 16–29 évesek körében.

Forrás: Saját vizualizáció az Európai Szociális Felmérés 2019-es adataiból

A Covid-19 világjárványra tekinthetünk egy esettanulmányként, ami betekintést nyújt az oktatási rendszerek digitális felkészültségébe. Általánosságban elmondható, hogy a világjárvány rávilágított a tanárok és a diákok digitális kompetenciáinak hiányára és arra, hogy az oktatásirányításnak nincs tapasztalata abban, hogyan működhet az online oktatás, és milyen támogatást igényel. Az EDUC országjelentések szerint a központi vezetés általában elégtelen vagy nem megfelelő módon reagált a válságra. A támogatás fő típusai a televízióban közvetített órák (Szerbiában és Lengyelországban), a gyakran elégtelen vagy nem felhasználóbarát online oktatási platformokhoz való hozzáférés (mint például a magyar e-KRÉTA rendszer), valamint a helyzethez való alkalmazkodásra vonatkozó (hasznos, de nem elégséges) tanítási útmutatók (pl. Szlovákiában) voltak. Nem nyújtottak azonban olyan rugalmas pénzügyi támogatást, amelyre a legtöbb iskolának szüksége lett volna ahhoz, hogy gyorsan alkalmazkodni tudjon a változásokhoz.

Alapkészségek, szociális készségek

Nem egyszerű felmérni, hogy egy adott ország esetében mekkora az automatizálásból adódó kihívás súlya, és erre vonatkozó adatok is alig állnak rendelkezésre. Az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ a 2014-es európai készség- és munkahelyfelmérés elemzésében arra a következtetésre jutott, hogy mások mellett a magyarországi munkaerőpiacra is jelentős azoknak az aránya, akiknek a szakmai készségei a várható technológiai változások miatt elavulttá válhatnak (5. ábra). Egy újabb, 2018-as tanulmányában a Mckinsey & Company Magyarországot, Szlovákiát és Lengyelországot az EU-n belül a nagyon magas automatizálási potenciállal rendelkező országok közé sorolta; ugyanakkor azt is kiemelik, hogy a közvélemény kevésbé fogadja el az automatizáció terjedését, mint az ebben élenjáró országokban, illetve, hogy az alacsony munkaerőköltség fékezi az automatizálás megtérülését, így csökkenti az ösztönzést a gyors technológiaváltásra.

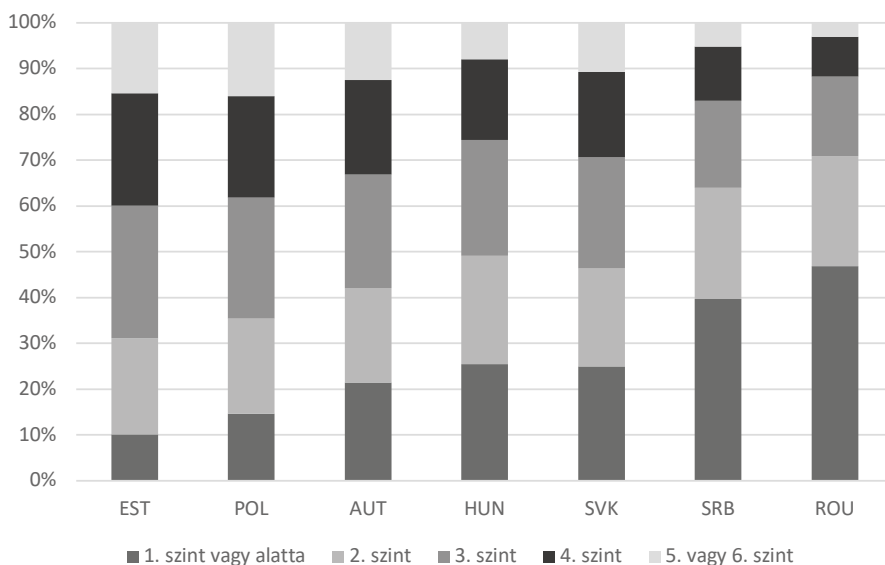


5. ábra, Technológiai készségek elavulásának kockázata felnőtt munkavállalók között, 2014.

Forrás: Saját vizualizáció a Cedefop European Skills and Jobs Survey 2014-es adataiból.

Megjegyzés: Részletesebb leírás és az eredeti adatok elérhetők: <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/european-skills-and-jobs-survey-esjs>

Az IKT-ismeretek mellett van néhány olyan alapkompétencia, amely továbbra is fontos lesz a legtöbb munkakör betöltéséhez. Ezek közé tartozik az olvasási és matematikai készség. A 2018-as PISA-eredmények alapján (a matematika terén elért eredményeket ld. a 6. ábrán) Magyarország a közepesen teljesítő országok közé sorolható Szlovákiával együtt, míg Lengyelország a jobban, Románia és Szerbia pedig a rosszabbul teljesítő országokhoz tartozik.⁴

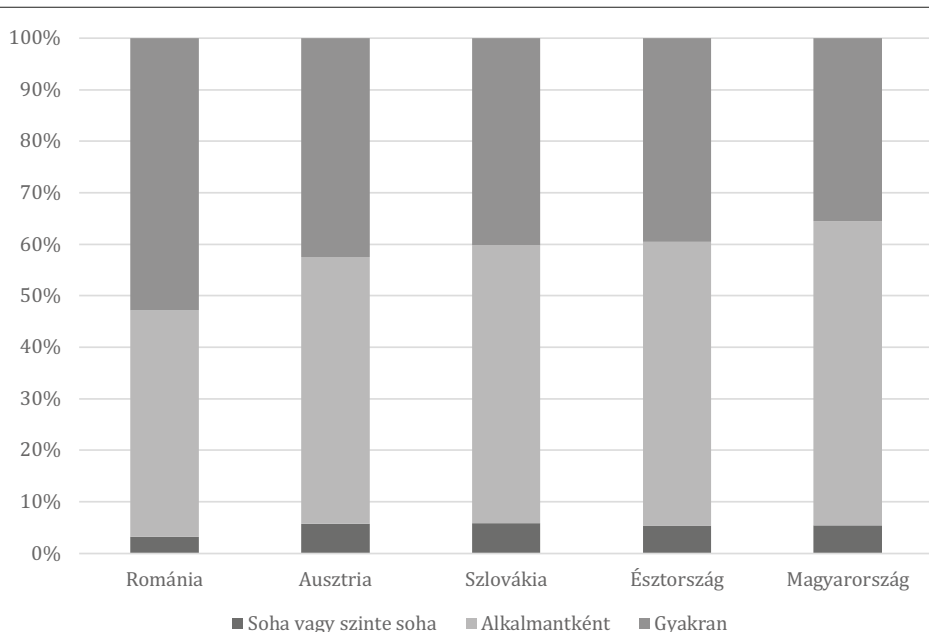


6. ábra. A 2018-as PISA matematika teszteredmények.

Forrás: Saját számítás az OECD 2018-as PISA felmérésének adatai alapján.

Megjegyzés: Az egyes szintek értelmezésénél a 2-es szint határát érdemes figyelni. Ez az a szint, ami alsó hangon szükséges ahhoz, hogy valaki tartani tudja a tempót az iskolai minimumkövetelményekkel, és később produktív munkaerő válhasson belőle.

A 2018-as TALIS-kérdőívből az is kiderül, hogy a magyar és szlovák tanárok az OECD-átlagnál kisebb valószínűséggel adnak hosszú távú projekteket vagy csoportos feladatokat a diákoknak. (Ezek az adatok az egyes tanárok heti órarendjéből véletlenszerűen kiválasztott osztályokra vonatkoznak.) Ez azt mutatja, hogy lehet még javítani azon, ahogy az oktatási rendszer a rutinszerű munkáktól való elmozdulást elősegíti, ezekben a dimenziókban azonban a referenciaországok is hasonlóan teljesítenek, ami arra utalhat, hogy az együttműködési készséget és a kreativitást is fejlesztő, csoport- és projektalapú tanulás jó gyakorlatainak kialakítása nehezebb a posztszocialista országokban vagy az Osztrák–Magyar Monarchia utódállamaiban (lásd a 7. ábrát).



7. ábra. Mít mondanak a tanárok, milyen gyakran kell az óráikon kis csoportokban együtt dolgozniuk és közös megoldásra jutniuk a gyerekeknek (TALIS, 2018).

Forrás: Saját számítás az OECD 2018-as TALIS felmérésének adatai alapján

Nyelvtudás, kulturális nyitottság

Az utolsó kihívás, amit itt megemlítünk, a kereskedelem és a munka globalizációja. Magyarország, a többi közép- és kelet-európai országgal együtt, kis és nyitott gazdasággal rendelkezik, amelyben sok külföldi vállalat van jelen a munkaerőpiacon. Ezek a cégek általában magasabb béreket kínálnak, de idegennyelv-tudást és interkulturális nyitottságot követelnek. Az egyik egyszerű (bár talán túlságosan leegyszerűsítő) módja annak, hogy felmérjük az országok felkészültségét erre a kihívásra, ha megnézzük a legalább egy idegen nyelvet beszélő polgárok arányát azokban a korcsoportokban (25–35 évesek), akik már a rendszerváltás után léptek be a közoktatásba. A 2016-os Adult Education Survey (felnőttoktatási felmérés) adatai szerint Magyarországon és Romániában messze az EU-átlag alatt van az idegen nyelvet beszélő fiatalok aránya. Hozzá kell tennünk azonban, hogy a régió egyes országaival kapcsolatos statisztikák megtévesztőek lehetnek, mivel a szláv nyelveknek általában nagyon közeli rokonai vannak (mint például a szlovák és a cseh, vagy a horvát és a szerb nyelv): ezek anyanyelvi beszélői számára egy rokon nyelv megtanulása nem feltétlenül jelent akkora javulást a nyelvi kompetenciáiban, mint egy magyar anyanyelvű fiatal számára az angol vagy a német nyelv elsajátítása. A 2. táblázat összegzi az egyes vizsgált országok gazdasági kihívásainak relatív súlyát a fent említett kritériumok alapján.

2. táblázat. *Gazdasági kihívások súlya országonként. A színek a nagyon súlyos kihívásokat (sötétszürke), a súlyos kihívásokat (közepesen szürke), illetve a mérsékelt súlyos kihívásokat (halványoszürke) jelölik.*

Kihívás	Magyar-ország	Lengyel-ország	Románia	Szerbia	Szlovákia
Alapkompetenciák (olvasás, matematika)					
Digitális kompetenciák					
Személyes és tanulási kompetenciák (~ rugalmassági készségek)					
Idegennyelv-tudás					

Társadalmi kihívások

Ebben a részben az oktatást érintő társadalmi változások hatását tekintjük át. Ide tartozik az előregedő társadalom és a fiatalok elvándorlásának problémája, a regionális különbségek, a nemi szerepek változása, illetve a társadalom megosztottsága etnikai, nyelvi, szexuális, vallási, vagyoni vagy társadalmi státuszbeli különbségek mentén. Ezeket a kérdéseket nehéz kezelni, mivel általában megosztó és politikával átítatott strukturális problémákhoz kapcsolódnak.

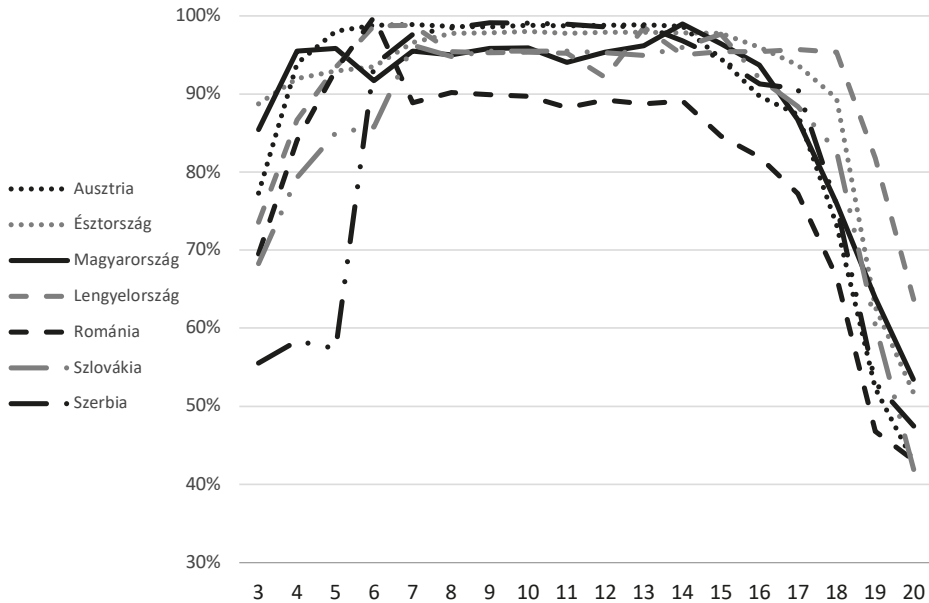
A politikai szereplők e kihívásokra adott (túlzott) reakciói az oktatáspolitikai visszafajlásához, esetenként katasztrofális következményekhez vezethetnek. Például a tanulói létszám csökkenését a tanárok állását vagy az iskolák létét fenyegető veszélynek tekinthetik, és védekező, konzervatív szabályozásokhoz nyúlhatnak, ami korlátozza az iskolák és az oktatási rendszer egészének alkalmazkodási képességét (Radó, 2020). Az EUROPOP2019 előrejelzés alapján Magyarországon és a többi vizsgált országban 2100-ra csakugyan nagymértékű népességcsökkenés várható. Erre azonban másképp is lehetne reagálni. A tanulói létszám csökkenése lehetőségként is felfogható többek között a tanár-diák arány csökkentésére, a tanárok képzésére, az együttműködésen alapuló (kollaboratív) tanítás bevezetésére és a vegyes képességű csoportok igényeit figyelembe vevő (differenciált) tanítási módszerek elterjesztésére.

Igazságosság, esélyegyenlőség

Az oktatási rendszer igazságosságának egyik mérőszáma a hátrányos helyzetű gyerekek integrációja az óvodai (iskola-előkészítő) és középfokú oktatásban. Egy olyan oktatási rendszer, amely nem képes elérni, hogy a gyermekek időben megkezdjék a tanulmányait, és ne morzsolódjanak le hamar, duplán bünteti a hátrányos helyzetű családokat. Egyfelől hátráltatja a családtagok (jellemzően az anyák) munkába állását, mivel nekik kell gondoskodniuk a gyermekeikről. Másfelől nem biztosít a gyermekeknek olyan képzést, amilyenre felnőttként a jobban fizető, motiválóbb munkahelyek megszerzéséhez szükségük lesz. A kora gyermekkori nevelés tekintetében a magyar rendszer teljesít a legjobban a közép- és kelet-európai országok közül, 2018-ban 85% feletti lefedettséggel, még a háromévesek esetében is. Ezzel szemben Szerbiában súlyosabb probléma a kora gyermekkori oktatás: a hatévesek kevesebb mint 60%-a jár iskolába vagy óvodába. Az iskolába járók aránya jelentősen visszaesik a tankötelezettségi korhatár felett az összes vizsgált kelet-közép-európai országban.

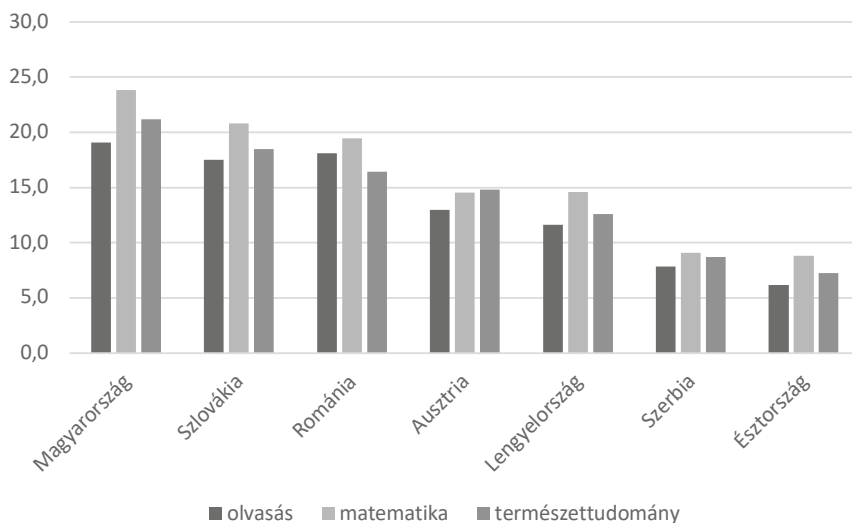
3. táblázat. Tankötelezettség korhatára országoként

Románia	Szerbia	Ausztria	Magyarország	Szlovákia	Észtország	Lengyelország
14	14.5	15	16	16	17	18



8. ábra. Formális oktatásban részt vevők aránya korcsoportonként 2018-ban (%).
 Forrás: Saját vizualizáció az Eurostat 2021-es adatai alapján, Horn (2020) nyomán

Más mutatók arra utalnak, hogy a kelet-közép-európai országokban a vagyon, a társadalmi státusz és a származás (különösen a roma származás) szerinti különbségek az oktatásban is súlyos egyenlőtlenséget okoznak. Az egyik mutató, amit érdemes ennek kapcsán megvizsgálnunk, a diákok tanulmányi ellenálló-képessége: az, hogy egy országban mekkora a hátrányos helyzetű tanulók aránya azok között a diákok között, akik olvasási-szövegértési kompetenciájuk alapján a felső negyedbe tartoznak. Ez az arány minden vizsgált kelet-közép-európai országban alacsony, kivéve Szerbiában (ahol valamivel az OECD-átlag feletti). A hátrányos helyzetű tanulók olvasási teljesítménye különösen Magyarországon, Romániában és Szlovákiában jelent nagy problémát. A régió országaiban a hátrányos helyzetű tanulók írás-olvasási teljesítménye körülbelül két évvel marad el a többi hasonló korú diákéhoz képest, és ez a szám a régió más országaiban is hasonló (PISA, 2018). Ezekben az országokban az általános iskolák nem képesek a hátrányos helyzet kompenzálására (9. ábra), amivel rontják a diákok esélyeit arra, hogy jó iskolákba kerüljenek, ami tovább csökkenti a várható készség szintjüket (lásd a PISA 2018-as eredményeit).



9. ábra. Az olvasás, matematika és természetismeret terén mért teljesítménykülönbség hátrányos helyzetű magyarázható része, %. Forrás: Saját vizualizáció Horn (2020) alapján, aki a PISA 2018-as adataival dolgozott

A Covid-19 válság nem csak a közép- és kelet-európai országok iskoláinak digitális felkészületlenségére világított rá, hanem a társadalom digitális megosztottságára is rámutatott. Az EDUC jelentésekben összegzett előzetes kutatások azt mutatják, hogy ezekben az országokban a diákok jelentős része nem kapott megfelelő oktatást a járvány első évében. Magyarországon és Szerbiában a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, a sajátos nevelési igényű tanulók és a roma tanulók jelentős része vagy nem vett részt a távoktatásban, vagy papíron kapták meg a tananyagot, minden további segítség nélkül. Varsóban optimista becslések szerint a tanulók 15%-a nem vett részt az online órák többségén a járvány első és második hulláma alatt. Ezen felül van némi bizonyíték arra, hogy széles körben elterjedt gyakorlat volt a gyerekek túlterhelése a házi feladathoz hasonló önálló munkával, megfelelő tanári támogatás nélkül (ld. EDUC országjelentések).

Az etnikai egyenlőtlenségek gyakran összefonódnak a társadalmi státusz és a vagyoni helyzet egyenlőtlenségével. A legnyilvánvalóbb példa erre a roma származású diákok esete a régió nagy részében. Ezek a tanulók általában alacsony társadalmi és gazdasági státuszú családokból származnak, nagyobb arányban kerülnek speciális tanrendű iskolákba/osztályokba, és általában sokkal kisebb valószínűséggel vesznek részt középfokú oktatásban, mint társaik.

Az etnikai egyenlőtlenségek gyakran összefonódnak a társadalmi státusz és a vagyoni helyzet egyenlőtlenségével. A legnyilvánvalóbb példa erre a roma származású diákok esete a régió nagy részében. Ezek a tanulók általában alacsony társadalmi és gazdasági státuszú családokból származnak, nagyobb arányban kerülnek speciális tanrendű iskolákba/osztályokba, és általában sokkal kisebb valószínűséggel vesznek részt középfokú oktatásban, mint társaik.

Bár ezek a társadalmi helyzeten alapuló, vagyoni és etnikai egyenlőtlenségek összefüggnek a regionális különbségekkel, az átfedés nem teljes mértékű. A vidéki iskolák jellemzően kisebbek, alacsonyabb a tanuló-tanár arány, kevesebb a társadalmi-gazdasági szempontból előnyös helyzetű diák, nagyobb valószínűséggel küzdenek tanárhiánnyal, és általában kevésbé tehetséges/felkészült a tanári kar, mint a városi iskolákban (OECD, 2013a). A vidéki iskoláknak három fő kihívást kell leküzdeniük: a távolságot (az iskolák mind kilométerben, mind ingázási időben messze lehetnek a diákok lakóhelyétől); a jól képzett tanerő hiányát (mivel eleve szűkebb a kínálat); és a csökkenő diáklétszámot, ami főként a városokba irányuló elvándorlásnak tudható be. Echazarra és Radinger (2019) kontextus-specifikus megoldásokat javasol a vidéki diákok magas színvonalú tanulásának biztosítására: a vidéki környezetben jól működő tanítási módszerek beépítését a képzésbe, illetve a vidéki iskolákban tanítók szakmai támogató közegének megerősítését. A digitális eszközök bevezetését és a távoktatást elősegítő szakpolitikák is biztosíthatják az iskoláiktól távol élő diákok bevonását – miközben segíthetnek nekik abban is, hogy egészségesebb életmódot folytassanak és többet aludjanak. A diákoknak továbbá lehetővé kell tenni a közép- és felsőfokú oktatásban való részvételt különféle támogató szolgáltatásokkal, például „ösztöndíjakkal, juttatásokkal, szociális és érzelmi támogatással, pályaeorientációval és tanácsadással, valamint a lakhatás támogatásával” (Echazarra és Radinger, 2019). Végül, ezeket a lépéseket (ahogy az oktatáspolitikai teljes eszköztárát) a helyi sajátosságokhoz kell igazítani, mint például az adott vidék jellegéhez, a tanári kapacitásokhoz és az iskolaigazgatók vezetői képességeihez.

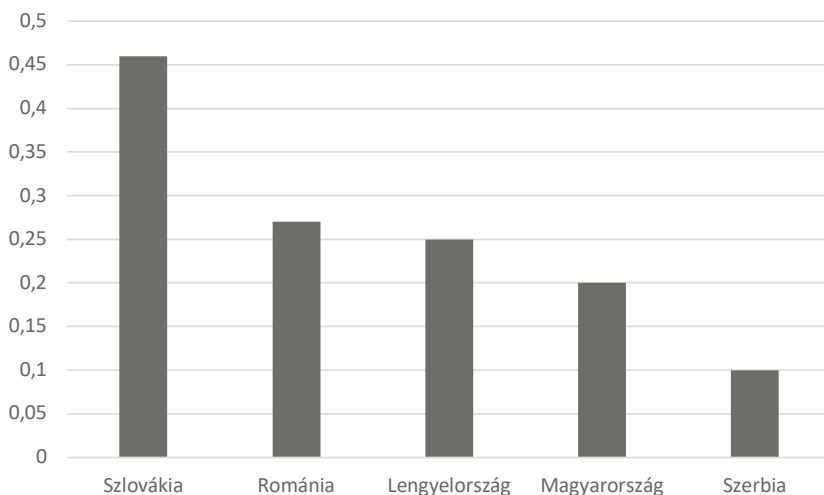
Ezek az egymással összefüggő egyenlőtlenségek és a nagy digitális szakadék mind arra utalnak, hogy a kelet-közép-európai oktatási rendszerek nem tudják támogatni a hátrányos helyzetű gyerekek társadalmi mobilitását. Egy kivétel van – ami egyben a remény fő forrása is: Lengyelország, ahol az átfogó oktatási reformok két hulláma (1997-2001 és 2007-2011) jelentősen javította az alacsonyan teljesítő gyerekek tanulási eredményeit. Ezek a reformok többek között 15 éves korra halasztották a szakosodást, meghosszabbították az általános iskolai oktatást, átalakították a szakképzést, és növelték az iskolai és a tanári autonómiát (Csillag 2015).

Nemek közötti egyenlőség

A nemek közötti iskolai egyenlőtlenségeknek három fő aspektusát különböztetjük meg (Kende, 2020 alapján): a tanulásiteljesítmény-különbségeket (standardizált tesztekkel mérve), a tanulási pályák közötti különbségeket és a szocializációt. Ezek a kérdések természetesen összefüggnek egymással, és mind a tanároktól, mind az intézményektől megfelelő beavatkozásokat igényelnek. A tanulási teljesítmény PISA-adatokkal mérhető: a 2018-as országsszintű adatok azt mutatják, hogy a lányok jobb olvasási készségekkel rendelkeznek, mint a fiúk, míg a fiúk jobb matematikai készségekkel rendelkeznek, mint a lányok. A különbség az olvasási készségek terén Szerbiában a legmarkánsabb, Magyarországon pedig a legkisebb. Matematikában a lengyel tanulók körében elhanyagolható a nemek közötti különbség, míg Magyarországon a legjelentősebb. Ez arra utal, hogy a lányok és fiúk közötti különbségek nem eredendően kognitív tényezőkre vezethetők vissza, hanem kulturális és szocializációs tényezőkhöz kapcsolódnak.

A tanulási pályákat tekintve a fiúk és a lányok oktatása közötti különbségek mérése nem egyszerű. Az egyik gyakran használt mutató a STEM-képzésben (természettudományok, matematika és statisztika, információs és kommunikációs technológiák, mérnöki, gyártási és építőipari szakok) részt vevők nemek szerinti megoszlása. Ebben a különbség Magyarországon a legnagyobb, ahol 2018-ban minden nőre közel három férfi jutott a STEM-képzésekben, míg a többi ország esetében az arány 1,5-2 körül van.

Végezetül a szocializációban megfigyelhető egyenlőtlenséget a nemi sztereotípiákkal kapcsolatos attitűdök alapján értékeljük (az Európai Értékelmérés [EVS] adatait felhasználva). A 10. ábrán bemutatott összetett mutató az olyan állításokra adott különböző válaszok arányát mutatja, mint „a gyermek szenved, ha a nők dolgoznak”, „a nők valójában otthon és gyermeket akarnak”, „a családi élet megsínyli, ha a nők teljes munkaidőben dolgoznak”, „a férfi feladata a pénzkeresés, a nőé az otthon és a család ellátása”, „a férfiak jobb politikai vezetők, mint a nők”, „az egyetemi oktatás fontosabb a fiúknak, mint a lányoknak” és „a férfiak jobb üzleti vezetők, mint a nők”. Ebben a mutatóban valamennyi vizsgált ország jóval magasabb pontszámot ért el, mint az EU-országok átlaga, ami azt jelenti, hogy ezek az országok „konzervatívabbak” a nemi szerepek tekintetében. Magyarország és Szerbia bizonyultak ebből a szempontból a leginkább haladó szelleműnek, míg Szlovákia a legkonzervatívabb ezen a skálán.³



A magasabb szám "konzervatívabb" nézetekre utal.

10. ábra. Nemi szerepekkel kapcsolatos vélekedések indexe országonként (2017).

Forrás: Saját vizualizáció Horn (2020) alapján, aki az Európai Értékelmérés (EVS, 2017) adataival dolgozott

4. táblázat. Társadalmi kihívások súlya országonként. A színek a nagyon súlyos kihívásokat (sötétszürke), a súlyos kihívásokat (közepesen szürke), illetve a mérsékelten súlyos kihívásokat (halványszürke) jelölik.

Kihívás	Magyarország	Lengyelország	Románia	Szerbia	Szlovákia
Diákok számának csökkenése	Halványszürke	Halványszürke	Halványszürke	Halványszürke	Halványszürke
Az iskolák képessége a társadalmi-gazdasági hátrányok kompenzálására	Sötétszürke	Halványszürke	Halványszürke	Sötétszürke	Sötétszürke
A tankötelezettség, a korai oktatás és a lemorzsolódás aránya	Halványszürke	Halványszürke	Halványszürke	Halványszürke	Halványszürke
Nemi attitűdök és oktatási kilátások	Sötétszürke	Halványszürke	Halványszürke	Halványszürke	Sötétszürke
Nemek közötti képességbeli különbségek	Sötétszürke	Sötétszürke	Sötétszürke	Sötétszürke	Sötétszürke

Következtetések

A cikkünkben bemutatott adatok alapján Magyarország az oktatást érintő kihívások mindhárom nagy területén – a politikai, a gazdasági és a társadalmi átalakulások terén is – a sérülékenyebb és az alkalmazkodásra kevésbé felkészült országok közé tartozik a régióban. Ebből az értékelésből két fontos következtetés is adódik. Egyrészt, hacsak az oktatási rendszerben nem történik olyan mélyreható és pozitív változás, ami javítaná az oktatási rendszer és benne az iskolák alkalmazkodóképességét, az iskolából kilépő új generációk képességei egyre jobban elmaradnak kelet-közép-európai sorstársaikhoz képest. Ez az elmaradás nemcsak saját munkalehetőségeiket és életminőségüket fogja erősen behatárolni, hanem a magyar társadalom és gazdaság egészének fejlődését is fékezni fogja. Másrészt, az országok közötti eltérések változatos mintázata azt is mutatja, hogy még a szovjet típusú iskola súlyos örökségével terhelt rendszerekben is lehetséges érdemi javulást elérni szinte bármelyik, itt áttekintett részterületen. A reformok korlátja elsősorban a politikai akarat hiánya, és csak másodsorban a feladat nehézsége vagy a rendszerek meglévő adottságai.

Irodalom

- Benedek István (2021). Trójai faló és fügefalevél: a populizmus szerepe a globális demokráciakrizisben és posztmodern autokráciákban. *Metszetek*, 10(1), 30–61. https://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_202101_02.pdf DOI: 10.18392/metsz/2021/1/2
- Berényi Eszter, Eröss Gábor & Neumann, Eszter (2013, szerk.). *Tudás és politika: A közpolitika-alkotás gyakorlatának nyomában*. L'Harmattan Kiadó. http://real.mtak.hu/10052/1/Tud%C3%A1s%20%C3%A9s%20Politika_k%C3%B6nyv.pdf
- Csillag Márton (2015, szerk.). Iskolaválasztás és esélyegyenlőség a Visegrádi országokban. *Tények és javaslatok*, 1. http://www.budapestinstitute.eu/uploads/BI_tenyek_javaslatok_2015_1.pdf
- Echazarra, A. & Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature*. OECD Education Working Paper No. 196. DOI: 10.1787/8b1a5cb9-en
- Fejes József Balázs & Szücs Norbert (2018, szerk.). *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Egyesület. <https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf>
- Gawlicz, K. & Starnawski, M. (2018). Educational policies in Central and Eastern Europe: legacies of state socialism, modernization aspirations and challenges of semi-peripheral contexts. *Policy Futures in Education*, 16(4), 385–397. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1478210318777415> DOI: 10.1177/1478210318777415
- Halász Gábor (2018). *Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-implemmentáció: alapvető összefüggések és globális trendek*. Kézirat. http://halaszg.elte.hu/download/Implementation_study.pdf
- Hermann Zoltán, Horn Dániel, Köllő János, Sebők Anna, Semjén András & Varga Júlia (2019). Szövegértési és matematikai kompetencia hatása a keresetre és foglalkoztatási esélyekre. In Fazekas Károly, Csillag Márton, Hermann Zoltán & Scharle Ágota (szerk.), *Munkaerőpiaci tükrök 2018*. KRTK-KTI. 45–52. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2020/01/mt_2018_hun_45-52.pdf
- Horn, D. (2020). Comparative statistical analysis of the indicators related to future challenges to education in the CEE countries. To be published.
- Kende, Á. (2020). *The preconditions of institutional change in schools*. Working Paper. CEU Center for Policy Studies. <https://cps.ceu.edu/sites/cps.ceu.edu/files/attachment/publication/3254/cps-working-paper-educ-schools-institutional-change-preconditions-2020.pdf>
- Kertesi Gábor & Kézdi Gábor (2016). Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. In Bernáth Gábor, Havas Bálint, Havas Fanni, Hübner Dorka, Kőszeg Ferenc, Lengyel Gabriella, Matern Éva, Máté Tóth Zsuzsa, Pintér József, Révész Sándor, Simonyi Katalin, Szendrői Árpád, Szódy Macó, Zádori Zsolt & Zolnay János (szerk.), *Havas 70*. II. kötet. *Beszélő online*, <http://beszelo.c3.hu/onlinecikk/iskolai-szegregacio-szabad-iskolavlasztas-es-helyi-oktataspolitika-100-magyar-varosban>
- Lannert, J. & Varga, J. (2022). Public education. In Mátyás, L. (szerk.), *Emerging European Economies after the Pandemic*. Springer International Publishing. https://eeeap.ceu.edu/Compiled-Volume/EEEAP_Compiled_Volume_August28.pdf DOI: 10.1007/978-3-030-93963-2_10

Mincu, M. E. (2016). Communist education as modernisation strategy? The swings of the globalisation pendulum in Eastern Europe (1947–1989). *History of Education*, 45(3), 319–334. DOI: 10.1080/0046760x.2015.1127432

Munkácsy, B. & Scharle, Á. (2021) The relevance of future challenges to Education in Five Central Eastern European Countries. In Radó, P. (szerk.), *Adapting to Future Challenges to Education*. CEU Center for Policy Studies. http://www.budapestinstitute.eu/uploads/The_Relevance_of_Future_Challenges_to_Education_study.pdf

Nahalka, István (2017). *Kockás könyv. Van kiút az oktatási katasztrófából: Elemzés a magyar közoktatás alapvető, jelentős beavatkozást igénylő problémáiról és azok lehetséges megoldásáról*. Romi-Suli Könyvkiadó és Továbbképző Kft.

OECD (2013a). *What makes urban schools different?* PISA in Focus. https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-makes-urban-schools-different_5k46l8w342jc-en

OECD (2013b). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful. Volume IV. Resources, Policies*

and Practices. https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv_9789264201156-en#page145 DOI: 10.1787/9789264201156-en

Pomerantsev, P. (2019). *This is Not Propaganda. Adventures in the War Against Reality*. Faber & Faber.

Radó, P. (2020). *The Adaptability of Education Systems to Future Challenges in Context: An Analytical Framework*. Working Paper. CEU Center for Policy Studies. <https://cps.ceu.edu/publications/working-paper/adaptability-education-systems-future-challenges-context-analytical>

Radó, P. (2021). Governing education for adaptive change in five Central Eastern European Countries. In Radó, P. (szerk.), *Adapting to Future Challenges to Education*. CEU CEPS. <https://cps.ceu.edu/publications/working-paper/adaptability-education-systems-future-challenges-context-analytical>

Varga Júlia (2022, szerk.). *A közoktatás indikátorrendszere*. KRTK-KTI. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszer_2021.pdf

Jegyzetek

¹ A cikk alapja a Közép-európai Egyetem Demokrácia Intézete által indított *Az oktatás jövőbeli kihívásai (Future challenges to education)* című projekt részeként készült angol nyelvű tanulmány (Munkácsy és Scharle, 2021).

² Tanítási módszer, amely során a hagyományosan házi feladatként feladott és órán tanított tevékenységeket felcseréli a pedagógus: a diákok otthon dolgozzák fel a lexikális anyagot, és az órán értelmezik, alkalmazzák, közösen gondolkodnak róla.

³ Ehhez hozzá kell tenni, hogy Szerbia esetében befolyásolhatja a pontszámot az, hogy Szerbia csatlakozni szeretne az EU-hoz, és ennek az egyik feltétele a nemek közötti egyenlőség javítása az országban. Ez a rövid távú ösztönző hosszú távon nem biztos, hogy érzékelteni fogja a hatását.

⁴ A gyenge kompetenciák negatív hatása a későbbi munkapiaci esélyekre és a bérekre már ma is mérhető (Hermann és mtsai, 2019).

Absztrakt

A cikk célja a magyar közoktatás alkalmazkodási képességének bemutatása nemzetközi összehasonlításban. Egyfelől röviden összefoglalja a politika, a társadalom és a gazdaság alrendszerének szerkezetét átalakító globális folyamatok legfontosabb, a közoktatást érintő következményeit. Másfelől nemzetközi mutatókkal illusztrálva bemutatja, hogy más – hasonló intézményi gyökerekkel rendelkező – országokhoz képest a jelenlegi magyar rendszer mennyire képes megfelelni az ebből adódó kihívásoknak. Ennek alapján Magyarország az oktatást érintő kihívások mindhárom nagy területén a sérülékenyebb és az alkalmazkodásra kevésbé felkészült országok közé tartozik a régióban. Ez az elmaradás nem csak az új generációk munkalehetőségeit és életminőségét fogja erősen behatárolni, hanem a magyar társadalom és gazdaság egészének fejlődését is fékezni fogja. Az országok közötti eltérések változatos mintázata ugyanakkor azt is mutatja, hogy még a szovjet típusú iskola súlyos örökségével terhelt rendszerekben is lehetséges érdemi javulást elérni.