

Tudás és hatalom a XXI. század kezdetén

Az iskola, a gazdaság és a globalizáció

Írásom célja annak a vizsgálata, hogyan változott meg az oktatás helyzete és szerepe a globalizált világban. Közhelynek tűnik, hogy a globalizáció feltételei között egy jellegzetesen nemzetállami intézmény, az iskolarendszer sem működhet a régi módon, ám ezt a politika hazai és nemzetközi formálói mintha nem akarnák észrevenni.

Kérdés azonban, hogy az adott helyzetben is teljesülhetnek-e azok az oktatással szemben támasztott társadalmi elvárások, amelyek a modernizáció eszmevilágában gyökereztek. Képes-e az iskola az adott körülmények között is hathatósan közreműködni a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésében? Vajon valóban kiegyenlítődnek az esélyek azáltal, hogy a felsőoktatás mindenki előtt nyitva áll? Hogyan, milyen anyagi forrásból és kinek a számára válhat lehetővé az egész életen át tartó tanulás, és ez milyen módon járul hozzá az egyén és a közösség jólétéhez – hiszen korábban egy adott hivatás iránti elköteleződés volt az érték. Ezek és hasonló kérdések gyakran felmerülnek a gyakorló szakemberek és a laikusok körében, nyílt vita azonban nem folyik róluk. Közben a legtöbb országban – így Magyarországon is – folyamatosan elhangzik, hogy az oktatás válságban van, és egymást érik az oktatási reformok. Írásomban arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy ezek a változtatások sehová sem vezetnek, mivel nem a valódi helyzet értékelésén, hanem elvont elméleti konstrukciókon, valamint az oktatástól független érdekeket tükröző, hamis megállapításokon alapulnak.

Az oktatás nemzetközi kutatásában, ahogy más kérdésekben is, a kisebbséghez tartoznak a valódi kritikai szellemiséget képviselő kutatók. Munkájuk Magyarországon szinte teljesen ismeretlen, holott a tanulmányomban idézett szerzők művei közül jó néhány az interneten is, könyvtárakban is hozzáférhető. A témában talán legnagyobb tekintélynek örvendő brit szakemberek: Halsey, Brown és Lauder, akik mintegy másfél évtizede foglalkoznak a globális korporatív gazdaság és az oktatás összefüggéseivel, az IQ-vitában tűntek fel az 1970-es évek elején. Az oktatás, a gazdaság és a társadalmi változások témáját két vastag kötet

(Halsey és mtsai. 1997; Lauder és mtsai. 2006) több mint száz tanulmánya dolgozza fel. Közös a két kötetben, hogy bevezető fejezetük Marx és Engels, Durkheim és Max Weber egy-egy írását tartalmazza. A szerkesztők a 2006-os kötet előszavában fontosnak tartják leszögezni: „Az ő fogalmaik és intellektuális törekvéseik továbbra is nélkülözhetetlenek az oktatásszociológiában: az osztály, a kizsákmányolás, az imperializmus, a bizonyítványokért való versengés fogalmi állnak elemzésünk középpontjában” (Lauder és mtsai. 2006, 63). A kötetekben szereplő tanulmányok arról tanúskodnak, hogy a felsorolt szerzők és fogalmak alkalmazása segítségünkre lehet az oktatás válságtüneteinek megértésében is.

Gazdaság és oktatás a II. világháború után

Halsey és munkatársai a (1997) az első tanulmánygyűjtemény bevezetésében abból indulnak ki, hogy a globális gazdaság által teremtett társadalmi feltételek alapvetően különböznek a II. világháborút követő évtizedekéitől. A hatvanas–hetvenes években a nemzetállamok és intézményeik jóval jelentősebb hatást gyakoroltak polgáraik életére, mint ma – hívják fel a figyelmet. A történészek az 1945–1975 közötti három évtizedet gyakran említik úgy, mint egyfajta „aranykort”. A II. világháború utáni negyedszázadot a fejlett országokban korábban ismeretlen gazdasági és társadalmi fejlődés jellemezte, ez az időszak ténylegesen is a szociális piacgazdaság, az egyénpontú fogyasztói társadalom létrejöttének és működésének korszaka. A fejlett kapitalista országok össztermelése 1973-ban 180%-kal nőtt 1950-hez képest. Ám a növekedés mértékénél nem kevésbé volt fontos – emelik ki az idézett szerzők – hogy a megtermelt jövedelemből minden társadalmi réteg részesült. Egyebek között a fizikai dolgozók bére is évenként 3,5%-kal gyarapodott. Ez azt jelentette, hogy a munkába lépő új nemzedékek lényegesen jobb anyagi helyzetből indultak, mint a szüleik. A XX. század harmadik negyedében a fejlett országok politikai döntéshozói mind a gazdaság, mind a szociális juttatások szintjén a prosperitás, a biztonság és az esély hármasságát képviselték – szögezi le a tanulmány.

A II. világháború utáni évtizedekben az oktatás kitüntetett helyet foglalt el a fejlett ipari országok belpolitikájában, mégpedig két fontos és empirikusan is igazolt tény alapján – írják Halsey és munkatársai (1997). Ekkor a gazdasági fejlődésnek még elengedhetetlen feltétele volt, hogy legyen megfelelő számú képzett, a feladathoz illeszkedő tudással rendelkező munkavállaló. A technika és a technológia folyamatos fejlődése miatt fontos volt, hogy megfelelő szaktudású emberek végezzék a feladatokat, hogy az összetettebb munkák a legrátermettebbek kezébe kerüljenek. A XX. század hatvanas–hetvenes éveiben még úgy tűnt, hogy az oktatás segítségével leépíthetők a társadalmi korlátok, a tanulás segítségével bárki, aki arra érdemes, elindulhat a társadalmi felemelkedés útján.

Az oktatás lehetőségeit bővíteni kellett, mert széles körben elfogadott nézet volt, hogy az alacsony szakképzettséget igénylő munka aránya fokozatosan csökkenni fog: ezeket a feladatokat mindinkább a gépek veszik át, az embereknek csak a kvalifikált munkát kell elvégezniük. Mindezeket túl az oktatást a demokrácia általános feltételének tekintették. A demokrácia és az oktatás szoros kapcsolatára vonatkozó megállapítás Dewey-től származik, aki úgy vélekedett, hogy a demokrácia több, mint politikai rendszer: az együttélés módja, közös szociális tapasztalat. Az az iskolafajta, amely a leginkább megfelelt ennek a közösségi létnek, az egységes állami iskola. A közösség által működtetett iskolarendszer többségében azonos tanterv alapján képezték a különböző társadalmi osztályba tartozó, vallású, nemű tanulókat, hogy valamennyien a részévé váljanak ennek a közös tapasztalatnak. A modernizációs értékek szemszögéből – szögezik le a szerzők – az azonos tanterv alapján működő iskola szolgálja a társadalmi progressziót, mivel ez a legalkalmasabb, hogy csökkentse a származás és az etnikum következményeképpen kialakuló hátrányokat.

A növekvő állami támogatás mellett az ötvenes–hetvenes években a foglalkoztatás mennyiségi és minőségi bővülése felgyorsította az oktatási expanziót, amelynek hatására gyorsan nőtt a magasabb szintű iskolákba beiratkozók és az ott bizonyítványt szerzők száma. Halsey-ék adatai szerint 1938-ban az Egyesült Királyságban a 11–18 éves gyerekeknek még csak 8,4%-a járt iskolába, 1951-re azonban az arányuk 30%, 1968-ra pedig 38% lett. Ugyanebben az időszakban a háromszorosára, 69 000-ről 215 000-re nőtt a felsőoktatásban tanulók létszáma. Ez volt az oktatási expanzió első hulláma, amely a hetvenes évekig tartott. Némi időeltolódással hasonló folyamatok zajlottak le valamennyi fejlett országban, és a volt szocialista országokban is. Eric Hobsbawm hívja fel a figyelmet a felsőoktatás növekvő társadalmi súlyára: a „várossá” alakult egyetemek igencsak megnövekedett létszámú hallgatói és oktatói egyre fontosabb szerephez jutottak a politika alakításában (1998).

Fordulat a gazdaságban és az oktatási expanzió jellegében

Az expanzió második hulláma az 1970-től a második évezred kezdetéig terjedő időszakban zajlott, amikor a fejlett országokban a felsőoktatásban tanulók összlétszáma 2–4-szeresére, néhány országban pedig ennél is nagyobb arányban nőtt. Ez azt jelentette, hogy míg a hetvenes években egy adott korosztálynak mindössze 10–15%-a járt főiskolára, vagy egyetemre, arányuk a kilencvenes évek végére elérte az adott korosztály létszámának 40–50%-át. Az expanzió első hullámától eltérően azonban ebben az időszakban az oktatás állami támogatása folyamatosan csökkent. A forráskivonás elsősorban a felsőoktatás vonatkozásában volt tetten érhető, korlátozottabb mértékben azonban az oktatás többi

szegmensére is kiterjedt: a 2000-es évek elején számos fejlett országban a nemzeti jövedelem arányában ugyanannyit költöttek oktatásra, mint a hetvenes évek derekán (Polonyi 2001). Az állami szerepvállalás az oktatásban azóta a legtöbb országban tovább csökkent.

Az expanzió és az állami források csökkenése részben az oka, részben a következménye, hogy az oktatás egyre kevésbé tudja teljesíteni korábbi feladatait, a mind anyagi, mind erkölcsi értelemben egyre gyengébb nemzetállamok pedig nem tudnak gátat szabni a kedvezőtlen folyamatoknak.

Bár naponta hallhatjuk, hogy az oktatás nem felel meg kellőképpen a munkaerőpiac követelményeinek, a globalizált gazdaságban a képzettség és az iskolai végzettség egyre kisebb jelentőséggel bír a foglalkoztatásban. Az elmúlt évtizedekben a fejlett országokban nemcsak a munkahelyek száma lett jóval kisebb; az ipar, a mezőgazdaság, a közigazgatás leépülése miatt a foglalkozási paletta is összezsugorodott. A kilencvenes évek gazdasági fellendülése a korábbiaktól eltérően nem járt együtt új munkahelyek teremtésével, és nemcsak a munkahelyek, a választható pályák száma is radikálisan csökkent. Brown és Lauder (2003) Spanyolország példáját idézi, ahol a gazdaság 1970 és 1990 között 93%-kal nőtt, miközben a foglalkoztatottság mindössze 2%-kal. Az USA-ban és az Egyesült Királyságban ugyan viszonylag alacsony maradt a munkanélküliek aránya, csakhogy ennek a munkavállalók növekvő kiszolgáltatottsága, alacsony bérek és a részidőben foglalkoztatottak nagy száma volt az ára. Bár a Clinton-éra alatt többet költöttek oktatásra, átképzésre, mindez nem segített, mivel az állások száma folyamatosan csökkent és különösen nem növekedett megfelelő arányban a felsőfokú végzettséget igénylő munkahelyek aránya. Brown és Lauder (2003) adatai szerint az Egyesült Királyságban az egyetemi végzettséget igénylő állások aránya ugyan az elmúlt két évtizedben 10-ről 17%-ra nőtt, csak hogy ezt jóval felülmúlta a diplomások számának erőteljes növekedése.

A munkahelyek száma amiatt csökkent jelentős mértékben, amit Brown és Lauder a munka „globális aukciójának” nevez (Brown, Lauder és Ashton 2011). A világ munkaerőpiacán állásokért versengők száma a kilencvenes évek óta a duplájára növekedett. A vámhatárok és kereskedelmi korlátok lebontása, a szállítás és kommunikáció kisebb költségei lehetővé tették, hogy a multinacionális korporációk oda vigyék a termelésüket, ahol alacsonyak a bérek, nincsenek vagy gyengék a szakszervezetek, nincsenek fizetett ünnepek és olcsó a lakhatás. Aronovitz és De Fazio (1997) már a kilencvenes évek végén úgy vélekedtek, hogy a *„Nyugat nagy álma a felfelé mobilitásról meghalt, és itt az ideje a szép temetésnek”*. A technológiai fejlesztés és a világméretű munkamegosztás folytán csökken a szakmai tudás és a képzett dolgozók iránti igény. A kutatók a foglalkozások „szakmátlanításának” (deskilling) nevezik ezt a jelenséget.

A foglalkozási paletta átalakulása, a munka távoli országokba telepítése különösen tragikus fejlemény a társadalmi hátrányok elszenvedőire

nézve. Évtizedekkel ezelőtt a fejlett országokban a betanított és segéd-munkák jelentették azt a lépcsőfokot, amelynek segítségével az alacsony iskolázottságú réteg beléphetett az ipari társadalom munkaerőpiacára. Ma a fejlett országokban nemcsak jóval ritkább az ilyen jellegű munka, hanem rendkívül rosszul fizetett: a vendégmunkások milliói azért vállalják, mert a hazautalt pénz a szegény országokban többet ér, miközben ők maguk gyakran a minimálisra igyekeznek csökkenteni megélhetésük költségeit. A fejlett országokban ma sok százezer vendégmunkás alkalmi és tömegszállásokon él és évente legfeljebb egyszer vagy kétszer jut haza. (A világ egyik leggazdagabb és legdrágább országában, Norvégiában például diszkrétén egy Oslo környéki szigeten verik fel sátraikat a nyári idénymunkások, elrejtve a turisták és a középosztály szeme elől.)

Nem vált be az a remény sem, hogy a fejlett országok, mint az Egyesült Államok vagy az Egyesült Királyság „mágnesországokká” változnak. A kifejezés azt a kétségkívül elitista reményt fejezi ki, hogy csak a nehéz fizikai munka költözik a világ távoli, olcsó munkaerőt kínáló országaiba, a szellemi alkotómunka továbbra is a fejlett régióban marad és felfelé „húzza” a gazdaságot – írja Brown és Lauder (2006). Az angol kormány a kilencvenes évek elején még úgy becsülte, hogy a diplomások aránya 50%-ra is nőhet a foglalkoztatottak körében, ez azonban hiú ábrándnak bizonyult. A rutinízálható szellemi munkát a „globális aukció” során ugyanúgy a világ más tájaira vitték, mint a bányászatot, vagy a gépipart. Az egyetemet végzettek száma világszerte jelentősen gyarapodott az elmúlt évtizedekben, a kínai, indiai értelmiségiek mind árban, mind tudásban versenytársaivá váltak nyugati társaiknak (Brown és Lauder 2011). Az indiai programozó vagy rendszerszervező évi fizetése mindössze 4–5000 font, míg angol kollégája ugyanezt a munkát 31 000 fontért, a német 46 000 fontért végzi el. A Fülöp-szigeteken, vagy Vietnamban 47 dolgozót tudnak foglalkoztatni egy francia munkavállaló béréért – írja a szerzőpár. A munkáltatóknak ma már nem érdeke, hogy a pénzüket a kedvezőtlen társadalmi helyzetűek kiképzésére és munkába állítására költsék az anyaországban – egyébként az „anyaország” fogalma is megszűnőben van a globális gazdaság feltételei között –, miközben a világ másik szögletében igen kedvező feltételekkel találunk „kész” munkavállalókat. Lauder és Brown arra is rámutat, hogy míg a nemzetállamok korában a technológiai fejlődés valóban „maga után húzta” az ország gazdaságát, ma a „forradalmi” technológiát befogadó városok vagy régiók sem a fejlett, sem a fejlődő országokban nincsenek hatással a lakosság fennmaradó részének körülményeire. Egyik példájuk az indiai Bangalore, az elektronikai ipar egyik fontos központja, amely az országon belül elszigetelt enklávé maradt. Maga a város modern, de körülötte változatlan az évszázados szegénység. Ha nem is ilyen drámai, de hasonló helyzet alakult ki az Egyesült Államokban a híres Szilikon-völgyben, ahol a szerzők adatai szerint a felső 20% jövedelme 1991–1997 között jelentősen nőtt, a legalsó 20%-é viszont 8%-kal csökkent (Brown és Lauder 2003).

A kétezres évek derekán megfigyelt negatív folyamatok a mai válság során még határozottabbá váltak. Ma az Európai Unió egyik legnagyobb problémája az ifjúsági munkanélküliség, amely a periféria komoly gazdasági nehézségekkel küzdő országokban soha nem látott szintet ért el. Az Európai Unió 2012. szeptemberi jelentésében (EU 2012) szerepel, hogy a 15–24 éves korosztálynak csaknem a negyede munkanélküli, arányuk Spanyolországban és Görögországban meghaladja az 50%-ot. Mindenütt növekszik a diplomás munkanélküliség is, illetve egyre gyakoribbá válik, hogy a fiatal diplomások jóval alacsonyabb szakképzettséget igénylő munkát végeznek – többnyire egy gazdagabb országban –, mint a sajátjuk.

Oktatásevangélium

Miközben adatok sokasága támasztja alá, hogy a tanultság, a magasabb iskolai végzettség a fent idézett feltételek miatt egyre kevésbé járul hozzá az egyének és a közösségek boldogulásához, mindez egyáltalán nem tükröződik a meghatározó kormányközi szervezetek és a kormányok politikájában. Éppen ellenkezőleg. Grubb és Lazerson (2006) amerikai kutatók oktatásevangéliumként emlegetik a világ számos országában lezajlott, az oktatás mindenhatóságát hangoztató kampányt. Bár az iskolaügy kérdésének előtérbe kerülése évtizedekkel ezelőtt valódi kritikából indult ki, az elmúlt évtizedekben már irracionális reményeket, hamis illúziókat táplált az oktatási reform és expanzió várható hatásaival kapcsolatban. Az oktatásnak a társadalmi problémák megoldásában játszott kulcsszerepét hangsúlyozó megállapítások kiürültek, hitbéli kérdésekké, megkérdőjelezhetetlen jelszavakká silányodtak. Az „evangélium” lényegében az egész világot bejárta Ausztráliától Kelet-Ázsiáig.

Grubb és Lazerson az oktatásevangélium előnyei közé sorolja, hogy növelte a tanulás jelentőségét a döntéshozók és a közvélemény szemében, ám a brit kutatókhoz hasonlóan súlyos ellentmondásokra is felhívják a figyelmet. Álláspontjuk szerint az oktatási evangélium szerepet játszott a tanulás szinte minden fajtájának átértékelődésében. A szakmunka tanulása, a tanoncság elvesztette a presztízsét, áthidalhatatlan szakadék keletkezett a szakmatanulás és az „akadémiai” tanulás között. A felsőoktatás felé vezető középiskolákban rendkívüli verseny alakult ki a tanulók között, amelynek lényegében egyetlen célja a felsőoktatásba való bejutás, a tanulás tartalma, a hosszabb távú célok háttérbe szorultak. Az „evangélium” szerepet játszott a felsőoktatás expanziójában is, csakhogy az expanzió nemcsak bővülést, hanem a minőség egyenetlenné válását is jelentette. Világszerte – így az Egyesült Államokban is – különböző szintű és minőségű intézmények jöttek létre, hogy kielégítsék a „diplomaéhséget”. A legtöbb országban gomba módra szaporodtak a diplomagyarak a szegényebb réteg kiszolgálására, ezekben azonban jóval

alacsonyabb szintű az oktatás, magasabb a lemorzsolódás. A nagyszámú, gyakran intenzív távoktatással is foglalkozó intézményben szerzett végzettség valójában nem segít hozzá a jó állások megszerzéséhez.

A Grubb és Lazerson által bírált másik, az „evangéliummal” szorosán összefüggő jelenség az egyre specifikusabb szakok, szakmák széles körű térhódítása, az elméleti, hosszabb távra szóló ismeretek háttérbe szorulása az oktatás magasabb szintjein. Magyarországon is jól ismertek a viták azzal kapcsolatban, hogy valójában milyen jellegű ismeretekre volna szüksége a fiataloknak, mennyire kell a képzésnek a munkaerőpiac igényeihez alkalmazkodnia. Csakhogy nem mindegy, milyen a munkakínálat maga: aktuálisan a szakterületek, ágazatok, munkafajták állandó és gyors változásáról van szó. A szerzőpár érvelése szerint a gyorsan változó munkaerőpiachoz valójában akkor tudnának megfelelően alkalmazkodni a munkába lépők, ha általánosabb szintű, konvertálható tudáshoz jutnának. Csakhogy a munkáltatók nyomása arra kényszeríti az oktatási intézményeket, hogy a pillanatnyi igényeknek tegyenek eleget. A partikuláris tudás nem lesz átvihető a következő munkaterületre: vagyis az „evangélium” állandóan ismétlődő panasza, hogy a munkaerőpiacon nem lehet megfelelő szakképzettségű munkavállalót találni, önmagát gerjesztő probléma. A tanulás–tudás haszonelvű megközelítése – hívja fel a figyelmet Grubb és Lazerson – mindezekén túl azzal a veszéllyel is jár, hogy az oktatás számos egyéb célja – erkölcsi és állampolgári értékek és tudás elsajátítása, a műveltség gyarapítása – háttérbe szorul.

Az oktatásevangelium azért látszik hitelesnek és elfogadhatónak, mert a retorika szintjén teljes összhangban van az oktatás modernizációs felfogásával: nem kétséges, hogy az oktatási expanzió évtizedeken át hatékonyan segítette elő az egyéni és társadalmi felemelkedést. Mégis meglepő, hogy a szakértők és a közvélemény nagy része számára nem vált világossá, hogy a globális gazdaság feltételei között a helyzet megváltozott. Sokan fenntartás nélkül elhitték a nyilvánvaló képtelenséget: a diplomaszerezés lehetőségeinek korlátlan kiterjesztése a tömegek felemelkedését jelenti. Még a szakértők egy jelentős hányada sem volt hajlandó elfogadni a triviális tény, hogy a felsőoktatás kapuinak szélesre nyitása nem segítheti a bejutókat olyan társadalmi előnyökhöz, mint amelyekre évtizedekkel korábban a továbbtanuló 10–15% szert tett. Halsey és munkatársai (1997) idézett írásukban a diplomák inflációjaként említik a jelenséget.¹ Brown meglehetősen tömörséggel fogalmazza meg *Az esély csapdája* című tanulmányában (2003): nem kínálhatjuk fel mindenkinek azt, amivel a győzteseket kecsegtetjük – hiszen akkor mit ér a győzelem? A mindenkit befogadó iskola által nyújtott bizonyítvány valójában nem sokat ér, komoly társadalmi előnyökhöz a szelektív, exkluzív oktatási formák juttatnak. Az oktatásban így kialakult verseny valójában éppenséggel nem csökkenti, hanem növeli az egyenlőtlenségeket – hívja fel a figyelmet Brown és Lauder (2006). A foglalkozási elit is globalizálódik, tagjai a nemzetközi reputációval rendelkező, főleg angol és amerikai

egyetemekről kerülnek ki. Az iskola szelektivitása valójában nem szűnt meg, csak rejtettebbé, áttekinthetlenebbé változott.

A jelenlegi feltételek között a középosztály „az esély csapdjának” foglya lett (Brown 2006). Hiába válnak egyre kétségesebbé a bizonyítvány nyújtotta előnyök, az, aki egyáltalán nem szerez diplomát, biztos vesztesre van ítélve: a felsőfokú végzettség alapkövetelmény lett olyan munkakörök sokaságában is, amelyek nem igényelnek különleges képzettséget. Aki boldogulni akar, nem tehet mást: megpróbálkozik a felsőoktatással. A „diplomaláz”, a bizonyítványszerzésre irányuló kíméletlen küzdelem jellegzetes következménye az esély csapdjának. Egyebek között ez a háttere a felsőoktatás gyors expanziójának, a magán- és egyházi intézmények szaporodásának: az oktatás szolgáltatás, a diploma pedig üzleti termék lett. Nem meglepő, hogy diákokat egyre kevésbé érdekli a tudás, ténylegesen a „papír” az, ami igazán hasznosítható. Korábban – írja Brown – az oktatás célja az volt, hogy megtanuljuk, hogyan végezzünk el egy meghatározott munkát, ma pedig az, hogy a munkát megszerezzük – függetlenül attól, értünk-e hozzá, vagy nem.

A csapdahelyzetet még fojtogatóbbá teszi, hogy a „fehérgalléros” foglalkozás nyújtotta előnyök összezsugorodtak. A globális kapitalizmusban ritkaság a hosszú távra szóló munka. Nemcsak a foglalkozások változtak meg, hanem a munkanélküliség jelentése és tartóssága is. A részleges vagy állandó munkanélküliség, amely korábban csak a nagy világválságok idején volt jellemző, sokak létformája lett. Azok, akik a statisztikában foglalkoztatottként szerepelnek, gyakran csak alkalmi munkát végeznek vagy részmunkaidőben dolgoznak, arányuk az elmúlt 15 évben a fejlett országokban drámaian nőtt. A rugalmas foglalkoztatottság valójában nagyfokú kiszolgáltatottságot jelent, ez azonnal nyilvánvalóvá válik, amikor bármilyen okból lelassul a gazdaság működése. A létbizonytalanság „demokratizálódott”: ma már nemcsak a fizikai munkásokra, alacsony szakképzettségűekre vonatkozik. Még a foglalkozási hierarchia viszonylag magas grádicsait elérők is kénytelenek folyamatosan küzdeni az állásuk megtartásáért. Ezzel függ össze a végtelenbe nyúló munkaidő, valamint az, hogy minimálisra csökkent a valamikor különleges privilégiumnak számító szabadidő – fejtegeti idézett munkájában Brown. Álláspontja szerint az elmúlt 30 év jobboldali politikája más tekintetben is jelentősen hozzájárult a korábban a nemzetállamok politikai környezetében még kulcsszerepet játszó középosztály eróziójához: az elmúlt évtizedekben a korábbinál jóval nagyobb különbségek alakultak ki a jövedelmekben. 1980-ban a gazdasági vezetők keresete az iskolában tanító pedagógusok jövedelmének 38-szorosa, a gyári munkásokénak 42-szerese volt. 10 évvel később mindkét arány megduplázódott, majd a következő másfél évtizedben (a tanulmány 2004-ben készült) a sokszorosára nőtt: 2004-ben ugyanezek az arányok már 500:1, illetve 1200:1. A durva osztálypolitika alaposan átrajzolta az Egyesült Királyság szociális térképét. A tanulás és diploma nyújtotta előnyöknél már jóval na-

gyobbak azok, amelyeket a foglalkozási hierarchia magasabb szintjére jutással lehet elérni, a mai globális gazdaságban „a nyertes mindent visz” elve érvényesül (Brown és Lauder 2011). Ilyen feltételek között – hívják fel a figyelmet az idézett szerzők – változott az előnyös társadalmi pozíció átörökítésének stratégiája is. A korábbi évtizedekben ennek egyik leghatékonyabb módja a gyerekek taníttatása volt, ma már azonban nem ez a helyzet. Bár az iskolai végzettség bizonyos fajtái továbbra is anyagi és kulturális előnyök forrásai, növekszik az ezzel kapcsolatos kiszámíthatatlanság. A kedvező társadalmi helyzet továbbörökítését ezért ma már nem a jó szakmához, foglalkozáshoz való juttatástól várják a középosztálybeli szülők, hanem – akik tehetik – taníttatás helyett pénzt és vagyont igyekeznek a gyerekeikre hagyni. Ezzel függ össze, hogy mind több országban alakul ki nyomás az örökösödési adók eltörlésére. A kevésbé tehetőseknek pedig a korábbinál jóval kisebb esélye van a társadalmi felemelkedésre, egyre áthidalhatatlanabb a szakadék a társadalmi csoportok között.

Brownék helyzetelemzését nagymértékben alátámasztotta a 2008-as gazdasági válság, amelynek során sok tízezer magas jövedelmű banki és pénzügyi szakember került az utcára néhány hét alatt. Azzal a véleményünkkel is egyet kell értenünk, hogy ez a helyzet nemcsak a felsőoktatásra van hatással, hanem a gyerekek felnevelkedésének egész folyamatára. Ha azt akarjuk, hogy a gyerekeink boldoguljanak az életben, kénytelenek vagyunk kicsi kortól versenyeztetni őket. Szinte pályás koruktól teljesítménymérések tárgyai, késői húszas éveikben pedig még az iskolapadban ülnek. *„Ez a folyamatos ellenőrzés nemigen ad teret a gyerekek kreativitásának, szabadságának vagy egyéni kifejezőmódjának”* – állapítja meg Brown (2003, 393). Az oktatás nyújtotta előnyök csökkenése lecsapódik a diákok motiválatlanságában, az iskolai fegyelem felbomlásában is.

Az a tény, hogy az oktatás már nem teremti meg a társadalmi mobilitás valódi lehetőségeit, nemcsak egyének vagy egyes társadalmi csoportok problémája, hanem *feszültséget teremt a fejlett országok politikai rendszerei és a demokrácia között* – emeli ki Brown és Lauder (2006). Szüksülnek az egyén választási lehetőségei, sérül a modernizáció és a demokrácia egyik legnagyobb vívmányának tekintett meritokrácia elve: a társadalmi előrelépés egyre kevésbé függ az érdemtől, az erőfeszítéstől és a képességektől, ismételten a vagyon és a családi háttér alakítja a boldogulás útjait.

A politikai és gazdasági elit tagjainak nyilvánvalóan nem érdekük, hogy szembeszálljanak a demokrácia nemzeti és a globális intézményekben is észlelhető deficitjével, a fejlett világban is egyre inkább jelen lévő szegénységgel, az erősödő egyenlőtlenséggel. Többek között ebből fakad az oktatási evangélium vonzereje: pártolói úgy állítják be, mintha a növekvő társadalmi igazságtalanság és nyomor megszüntethető lenne, ha „javulna az oktatás színvonala”. Az oktatás azonban a társadalmi

feltételekbe ágyazott: *nincs a földön olyan iskolarendszer, amely képes volna ellensúlyozni a társadalmi különbségeket folyamatosan növelő gazdasági folyamatokat.* Az oktatás permanens válsága pedig valójában annak köszönhető, hogy az iskolával szemben támasztott elvárások teljesíthetetlenek, irreális társadalomképen és az oktatás lehetőségeinek tendenciózusan eltúlzott elképzelésén alapulnak.

Az OECD és az oktatás

Az oktatás helyzetét meghatározó lényeges körülmények közé tartozik, hogy a fontosabb kérdésekben mind a helyzetértékelés, mind a döntéshozatal kikerült a valósággal kapcsolatot tartó, a választók által elszámoltatható politikusok hatóköréből. A nagy pénzügyi szervezetek, az IMF vagy a Világbank uniformizált gazdasági reformjait – amelyek nemegyszer az azokat alkalmazó országok helyzetének romlásához vezettek – gyakran érték bírálatok. Jóval kevésbé kritikus (és nem is igazán tájékozott) a közvélemény azzal kapcsolatban, hogy a világ számos országának oktatásügyét egy IGO (*intergovernmental organization*, vagyis kormányok feletti szervezet), az OECD vezényli, részben közvetlenül, részben azáltal, hogy jelentős hatást gyakorol az Európai Unióra és az ENSZ oktatással foglalkozó grémiumaira is.

Arról is kevesen tudnak, hogy valójában mi ez a szervezet. A betűszó jelentése nem sokat mond: *Organization for Economic Cooperation and Development*, azaz *Szervezet a Gazdasági Együttműködésért és a Fejlesztésért.* A honlapon található hitvallás szerint az OECD az emberiség üdvén munkálkodó, független, a vitákat bátorító, a konvencionális igazságokat kétségbe vonó szervezet. Némi gyanút ébreszthet, hogy az „emberiség üdve” túlságosan is elvont fogalom; a valóságban legfeljebb egy felsőbbrendű lénytől várható el, hogy önzetlenül tevékenykedjen ilyen magasztos cél érdekében. Rizv és Lingard ausztrál kutatóknak az OECD-ről írott tanulmánya (2006) éppen az OECD „hibrid” szerepére hívja fel a figyelmet: nem lehet pontosan tudni, hogy ez a szervezet tulajdonképpen „think tank”, politikacsináló fórum, kutatóintézet vagy mindegyik ezek közül. Az OECD egy 1961-ben a Nyugat-Európa gazdasági újjáépítését elősegítő Marshall-terv végrehajtását ellenőrző, az USA által működtetett szervezetből, az OEEC-ből (Organization for European Economic Cooperation) jött létre. Ma is jelentős benne az amerikai befolyás, költségvetésének 25%-át az USA kormányja biztosítja. A kilencvenes évekig a szervezeten belül gyakran dúltak viták a szociális intézményrendszer működését fontosnak tartó európai országok és az USA szakértői között. Ám az elmúlt évtizedben – írja idézett tanulmányában Rizv és Lingard – az OECD büszke, „vitafórumként” való önmeghatározása egyre kevésbé fedi a valóságot. Az OECD politikai állásfoglalásai határozottan az USA neoliberális modellje felé mozdultak el.

Az, ahogyan az OECD mind nagyobb befolyásra tart igényt az egyes államok oktatáspolitikájában, világosan jelzi a szervezet működésében bekövetkezett elvi fordulatot – hangsúlyozzák a szerzők. 2002 előtt nem foglalkoztak kiemelten az oktatás kérdéseivel, és ha igen, akkor jóval komplexebb szempontok alapján, figyelembe véve az államok sajátosságait. Az oktatási igazgatóság csak 2002-ben jött létre. Az OECD szakértői ekkor csatlakoztak az oktatási evangéliumhoz, kijelentve, hogy „a társadalom legfontosabb beruházása a népesség oktatása”, valamint deklarálták, hogy részt kívánnak venni a nemzetközi mérések lebonyolításában és a nemzeti oktatáspolitikák alakításában – olvashatjuk Rizv és Lingard idézett tanulmányában (2006).

Az OECD „konszenzusépítést”, „társas nyomást” és egyéb marketingeszközöket alkalmaz annak érdekében, hogy álláspontját elfogadtassa a tagországokkal, és ebben jelentős sikereket ért el. Meglepő módon a befolyása annak ellenére nőtt meg az elmúlt évtizedben, hogy sem anyagi, sem törvényi eszközökkel nem rendelkezik. A már idézett kapcsolatrendszeren túl az oktatással kapcsolatos jelentések, valamint a globálisan alkalmazott PISA-projekt segítségével gyakorol jelentős befolyást a világ oktatásügyére. Hitelét azzal is igyekszik alátámasztani, hogy elemzéseit a szakértők szerint „objektív tényeken”: felméréseken és adatokon alapulnak. Csakhogy ez az állítás agyaglábakon áll. A társadalmi problémák vizsgálata sohasem vezet el cáfolhatatlan „tényekhez”. Már a kérdések megfogalmazása is meghatározott ideológiák mentén történik; ugyanez vonatkozik a módszertanra, de különösképp az interpretációra. Nézzük például az OECD talán legnagyobb hatású akcióját, a PISA-felmérést: hogyan is állunk a tényekkel? A minden országban ugyanazt a feladatcsoportot alkalmazó vizsgálat szükségképpen abból indul ki, hogy a feladatmegoldó képesség bizonyos fajtái függetlenek a kultúrától, tehát univerzálisak. Csakhogy az intelligenciamérések több mint százéves története ennek éppen az ellenkezőjét igazolta. A PISA-felmérések másik fontos ideológiai előfeltevése, hogy a világ országaiban működő oktatási rendszerek működése egyetlen adatfajta, a diákok meghatározott területeken nyújtott teljesítménye alapján összemérhető – ez is több vonatkozásban kétséges és vitatható. Az „objektív tényekre” való hivatkozás valójában kirekeszti a diskurzusból az előfeltevések és ideológiai elkötelezettségek vizsgálatát, *egyáltalán: a vita lehetőségét.*

A megállíthatatlanul burjánzó egyéb teljesítménymérések egyoldalúságára és kockázataira már sokan felhívták a figyelmet – külföldön. Magyarországon lényegében nincs visszhangja a tesztelést világszerte kísérő – igaz, a kormányokra csekély hatást gyakorló – bírálatoknak. A PISA-felmérés több országban, például Németországban igen heves vitákat gerjesztett, ezeknek azonban nemhogy visszhangja nem volt itthon, de a közönség nem is szerzett róluk tudomást. Holott ilyen fontos kérdésben ugyancsak a demokratikus minimumfeltételek közé tartozna az ellenvélemények és kétségek ismerete, sőt mérlegelése. A tájékozo-

dásra megvan a lehetőség: Joachim Wuttke, német kutató igen alapos bibliográfiát állított össze a PISA (PISA and Co) és általában a tesztelés angol és német nyelvű kritikai irodalmából (2013). A listába szedett szép számú szakember többek között arra hívja fel a figyelmet, hogy a tesztgyártás hatalmas és igen jövedelmező iparág lett, haszonélvezői pedig megfelelő gazdasági és politikai befolyással bírnak a kormányokra annak érdekében, hogy sem a tesztelés mint módszer, sem maguk a tesztek ne legyenek bírálatok tárgyai (Sachs 1999; Salzman és Lowell 2008).

Az OECD különféle tevékenységei egyértelműen arra irányulnak, hogy a szervezet a nemzetállamokon felülemelkedve maga jelölje ki az oktatás általános céljait és az oktatáspolitikai kereteit. Rizv és Lingard arra hívja fel a figyelmet, hogy az OECD szakértői több csatornán is szorgalmazzák a minél szélesebb körű privatizációt az oktatáson belül. Miközben számos ponton bírálható a Fidesz-kormány felemás iskolaállamosítási politikája, arra is érdemes felfigyelni, hogy a „helyi igények fontossága”, az „intézményi autonómia” hangsúlyozása az OECD részéről gyakran csupán előkészítője a sugalmazásnak, hogy a magántulajdon a legmegfelelőbb forma az intézmények működtetésére – olvashatjuk az idézett szerzőpár tanulmányában. Az oktatási intézményeknek az OECD által sugalmazott privatizációját többféle módon lehet elérni: a tulajdonjog átadásával, vagy úgy is, hogy a magánintézmények állami támogatását növelik – ahogy ez az Egyesült Államokban történik, amikor az állami iskolákat úgynevezett charter-iskolákká alakítják át.²

Bár a hazai közvéleményt az ellenkezőjéről igyekeztek meggyőzni, a szülői befolyásnak az OECD által szintén erősen szorgalmazott növelése is a magánosítás irányában mozdítja el az intézményeket. Ha az iskolák növekvő mértékben függenek a szülőktől, akkor elsősorban a család tehetősége alakítja a gyerekek előmenetelét, nem pedig az ő képességeik és erőfeszítéseik – hívja fel a figyelmet Brown (1997).

Ami a felnőttek oktatását, az egész életen át tartó tanulást illeti, Rizv és Lingard idézett tanulmányában kiemeli, hogy a tanulásnak az OECD által támogatott célja kizárólag a munkaerőpiac, a gazdaság közvetlen szolgálata, szóba sem kerülnek más értékek, mint az egyenlőtlenségek csökkentése vagy a műveltség terjesztése. Másrészt az élethosszig tartó tanulás, a munkaerőpiachoz való feltétel nélküli alkalmazkodás az OECD filozófiája alapján az egyének kötelessége és felelőssége, ők viselik a költségeket is – tetemes hasznot hajtva a szintén egyre koncentráltabban működő képzés és továbbképzés piacának.

Az oktatás mint piaci szolgáltatás

A magyar miniszterelnök, Orbán Viktor víziója az önfenntartó felsőoktatásról valójában az OECD imént idézett álláspontjára rímel, amely az egyének ügyévé kívánja tenni a tanulást, és teljességgel figyelmen kívül hagyja

a „tanult emberfők” képzéséhez fűződő közösségi érdekeket. Az állami források apadása a felsőoktatás finanszírozásában kedvező lehetőséget kínál az üzleti világ számára, hogy a befolyását kiterjessze erre a területre is. G. Rooseveltt (2006) arra hívja fel a figyelmet, hogy a multinacionális vállalatok, pénzügyi támogatásuk révén, mind jelentősebb befolyásra tesznek szert a hagyományos amerikai elit egyetemeken, mint a Harvard, a Berkeley, vagy a Brown. A lakosság nem is sejtí, hogy a gazdasági nagyvállalatok intenzíven alakítják az egyetemi kutatóintézetek munkáját, az egyetem vezetésében részt vevő gazdasági bizottság révén képesek beültetni a saját embereiket – írja a szerző. Mindennek az a következménye, hogy az oktatás egyre inkább a korporációs érdekek kiszolgálójává válik, sérül a kutatási szabadság, és tág tere nyílik az eredmények manipulálásának. Az utóbbi a közelmúltban többek között a gyógyszeripar környékén okozott hangos (ám korlátozott eredménnyel járó) botrányokat. Az USA-beli kutatók aggodalommal szemlélik, hogy az egyetemekről eltűnt a korábban jellemző társadalomkritikai hangnem, az oktatásban egyre nagyobb teret nyer a piaci fundamentalizmus értékeinek kizárólagossága. Az egyetemi vezetők pedig mindinkább úgy viselkednek, mint a vállalatvezetők, a profit lényegesen fontosabb a számukra, mint a színvonal.

A felsőoktatás az Egyesült Államokban (is) jól fizető üzletté változott: az elmúlt évtizedben egyre több magánfőiskola nyílt. Az oktatásnak ez volt az egyetlen olyan szektora, amely az elmúlt években bővült – írja Rooseveltt idézett tanulmányában (2006). Megállapításai alátámasztják Grubb és Lazerson aggodalmát: a magánfőiskolák vállalatuk szerint nem tudást nyújtanak, hanem a „karrierre készítik fel”: folyamatosan tartják a kapcsolatot a foglalkoztatókkal, és az ő szájuk íze szerint alakítják a tantervet. A for-profit főiskolák az USA-ban olcsóbbak, mint a non-profit alapon működők, mivel „megtakarítják” az állandó tanárok fizetését, a könyvtárt, a kollégiumot és a sportpályát. A költségek csökkenthetők a tanterv egyszerűsítésével és a távoktatás megszervezésével is, amely több szakértő véleménye szerint elsősorban profitszerzésre, és nem a tudás szerzésére alkalmas. A közismereti tárgyak oktatására sajátos módszereket találnak, például a Rooseveltt által példaként említett Phoenixi Egyetem filozófiakurzusán a hallgatók hangfelvételek és néhány külső előadás segítségével ismerkednek a gondolkodástörténet nagyjaival, anélkül, hogy egyetlen sort is olvasnának a neves filozófusok műveiből. Mind kevesebb hallgató foglalkozik humán tudományokkal, irodalommal, idegen nyelvekkel, helyüket az üzleti és az informatikai tanulmányok foglalják el.

Igen jó üzletté változott a felsőoktatás értékesítése a globális piacon is, amelyből különösen az angol nyelvű országok profitálnak. A www.szemeszter 2010-es írásában szereplő adat szerint például a 22 millió lakosú Ausztráliában az 1 millió egyetemi hallgató egynegyede volt külföldi, teljes tandíjat fizető hallgató. Arányuk 1992-ben még csak 9% volt. Szingapúrban is évente 10–20%-kal nő a kínai diákok száma.

Úgy tűnhet, hogy a piaci mechanizmusok térhódítása elsősorban a felsőoktatásra vonatkozik, de egyáltalán nem ez a helyzet. Az egyik kulcsfogalom az iskolák elszámoltathatósága, amely a „hozzáadott érték” segítségével történik. A módszer látszólag tökéletesen tudományos: a hozzáadott érték az iskolába járó tanulók tesztekben nyújtott teljesítményének javulása. Okkal gyanítható, hogy egy iskola működésének megítélése nem történhet egy szintén sok módszertani kérdést felvető mennyiségi mérték alapján, de nézzük meg, hogyan működik mindez a gyakorlatban.

G. W. Bush „no child left behind”, a szakirodalomban NCLB gyanánt emlegetett programja az álságos retorika kiváló példája. Steinberg és Kincheloe, a gazdasági korporációk hatalmának kemény bírálói arra hívják fel a figyelmet, hogy a látszólag a társadalmi egyenlőség érdekében megvalósított iskolareform valójában nem a szegényebbek felzárkóztatását, hanem az állami iskolarendszer meggyengítését, a rejtett privatizációt szolgálja (2006). A konzervatív Heritage Alapítvány és Karl Rove, Bush tanácsadója által támogatott program az iskolák értékelésénél pontosan ezt, a „hozzáadott értéket” tekinti alapnak. Ez a kritérium azonban homályos, értelmezhetetlen és számtalan visszaélésre ad alkalmat. A teszvizsgálatok, mint a PISA kapcsán már utaltam rá, sok módszertani kérdést vetnek fel. Nincs pontos tudományos kritériuma, hogy milyen téren mennyit kell fejlődnie egy gyereknek, és az is nyilvánvaló, hogy a hátrányos helyzetű, szegény környezetben élő gyerekek teljesítménye általában kevésbé és lassabban javul, mint a középosztály jómódú gyerekeié. Nem meglepő, hogy Steinberg és Kincheloe adatai szerint az iskolák háromnegyede nem tudott megfelelni az így kialakított kritériumoknak. Csakhogy azokat az iskolákat, amelyek tartósan nem teljesítik a feltételeket, bezárják, a helyükön pedig magániskolák létesülnek. Ez utóbbiak hasonló politikát folytatnak, mint a magánfőiskolák: meghatározott időre szerződnek a tanárokkal, nem engedik, hogy az intézményekben szakszervezet működjön, ingyenes túlórákat követelnek stb., így a költségeiket lényegesen csökkenteni tudják. A Heritage Alapítvány által nyilvánosságra hozott állásfoglalás szerint (No Excuses: Lessons from 21 High Performing, High Poverty Schools – Nincs felmentés: 21 magasan teljesítő, nagyon szegény iskola üzenete) nem a szegénység hátráltatja a gyerekeket az iskolai tanulásban. A tanulmány a hátrányos helyzetűekre hárítja a felelősséget az őket sújtó nehézségeket, állást foglal amellett, hogy az alacsony jövedelem oka elsősorban a szegények erkölcsi és intellektuális gyengesége. Lubiensky és munkatársai (2008) kutatási eredményei azonban arra hívják fel a figyelmet, hogy az állami és a privát iskolákba járó gyerekek teljesítményében kimutatható különbség a szociális különbségeknek tulajdonítható. Az állami iskolákba jóval több olyan gyerek jár, akik hátránnyal indulnak, mivel szegény sorsú etnikai ki-

sebbséghez tartoznak vagy a családban nem angolul beszélnek. Berliner (2006), aki három átfogó kutatásban vett részt az iskolai eredményességgel kapcsolatban, adatok sorával támasztja alá, hogy a szegénységben élő gyerekek iskolai teljesítménye *statisztikai léptékben nem javul, amíg nem válik kedvezőbbé a családjuk anyagi helyzete*.

Az amerikai pedagógusokat és szervezeteiket elkeseredéssel tölti el, hogy a charter-iskolák száma megállíthatatlanul nő, van, ahol már az intézmények 30%-a ilyen alapon működik. Csalódással vették tudomásul, hogy Obama adminisztrációja teljes mértékben támogatja a Bush és szakértői által formált oktatáspolitikát. Bár a magániskolák védelmezői a piac – már a gazdaságban is demagógiának bizonyult – szabályozó erejére hivatkoznak, a valóságban a korporatív hatalom azon törekvéséről van szó, hogy az oktatásra fordított állami költségvetés mind nagyobb részét csatornázza át saját intézményrendszerébe: a magánosított iskolák az államiakhoz hasonlóan megkapják az egy-egy tanulóra fordítható állami támogatást. Az államnak azért érdeke az iskolák magánosítása, mert a magánintézmények nem elszámoltathatók, jóval kevésbé ellenőrizhetők, így az oktatással kapcsolatos felelősség áthárítható. Ezenkívül a magánosítás gyengíti a munkavállalók érdekeit a hatalommal szemben képviselő szakmai szervezeteket.

Összegzés

Az oktatás, a gazdaság és a globalizáció összefüggéseivel foglalkozó kritikai irodalom megismerése arról győz meg, hogy a mai körülmények között a közoktatás nem működhet úgy, mint a modernizáció korábbi időszakában, a nemzetállamok korában. Sajnálatos volna ugyanakkor, ha bárki arra a következtetésre jutna, hogy a közoktatás részleges, vagy teljes „elhagyása” lenne a megoldás. Ez utóbbi egyébként sajnálatosan fenyegető veszély, a tanulmányban vázlatosan ismertetett körülmények egy lehetséges következménye: a neoliberális vagy neokonzervatív tábor – a globális korporációk szószólói – minden fronton támadják az állam által fenntartott közintézményeket, „az adófizetők pénzének pazarlásáról”, a hátrányos helyzetű gyerekek született intellektuális deficitjéről beszélnek. Ugyanakkor az iskola és a közoktatás jelen válsága kapcsán felerősödtek azok a hangok is, amelyek az egyén szabadságának korlátozását látják az állam által fenntartott oktatásban. A megfelelő történelmi optikával és társadalomismerettel rendelkezők számára azonban nyilvánvaló, hogy az állam által működtetett oktatási rendszerek további gyengülése vagy felszámolása a még nagyobb egyenlőtlenségek és az egyén kiszolgáltatottságának mérhetetlen növekedése előtt nyitná meg az utat.

Ahhoz azonban, hogy az állami oktatás léte igazolható legyen a választópolgárok és a döntéshozók szemében, arra volna szükség, hogy a fennálló társadalmi körülmények kontextusában gondoljuk végig az

iskola, a tanulás és valamennyi hozzá kapcsolódó kérdés értelmes megoldását. A kritikai irodalom arra is figyelmeztet, hogy mindez nem történhet globális keretben: az iskolának az adott társadalom feltételeihez kell igazodnia.

Jegyzetek

- ¹ A hazai kutatók közül Polonyi István is több munkájában említi a diplomák leértékelődésének kockázatát, de nem utal a jelenség globális voltára.
- ² A „charter-iskola” lényege, hogy az intézmény működtetésére a helyi hatóságok magántulajdonossal kötnek szerződést, amelybe belefoglalják, hogy a tanulók teljesítményének egy adott időhatáron belül (általában 3–5 év) javulnia kell. Ezek az iskolák kikerülnek az állami szabályozás alól, és nem kötelezőek a számukra a pedagógusok foglalkoztatásával, bérezésével kapcsolatos, az érdekvédelmi szervezetekkel való egyezség alapján kötött keretek betartása sem.

Hivatkozott irodalom

- Aronovitz, S. – DeFazio, W. 1997: The New Knowledge Work. In A. H. Halsey – H. Lauder – P. Brown, – A. Stuart Wells (eds.): *Education Culture, Economy and Society*. Oxford, Oxford University Press
- Berliner, D. 2006: Our Impoverished View of Educational Research. *Teachers College Record*. Volume 108, Number 6, June 2006, 949–995.
- Blanchflower D. G. – Freeman, R. B. (eds.) 2000: *Youth Employment and Joblessness in Advanced Countries*. Chicago, The Univ. Of Chicago Press
- Brown, P. 2003: The Opportunity Trap. Education and Employment in a Global Economy. School of Social Sciences. *Working Paper Series*, 32., Cardiff University
- Brown, P. – Lauder, H. 2003: Globalization and Knowledge Economy. Some Observations on Recent Trends in Employment, Education and Labour Market. School of Social Sciences. *Working Paper Series*, 43. Cardiff University
- Brown, P. – Lauder, H. 2006: Globalization, Knowledge and the Myth of the Magnet Economy. In Lauder H. – Brown, P. – Dillabough, J. – Halsey, A. H. (eds.): *Education, Globalization and Social Change*. London, Oxford University Press, 317–340.
- Brown, P., Lauder, H., Ashton, D. 2011: *The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs and Incomes*. Oxford University Press
- Hobsbawm, E. 1998: *A szélsőségek kora. A rövid huszadik század története*. Budapest, Pannonica Kiadó
- Grubb, W. N. – Lazerson, M. 2006: The Globalization of Rhetoric and Practice: The Education Gospel and Vocationalism. In Lauder H. – Brown, P. – Dillabough, J. – Halsey, A. H. (eds.): *Education, Globalization and Social Change*. Oxford University Press, 298–308.
- Halsey, A. H. – Lauder, H. – Brown, P. – Stuart Wells, A. 1997: The Transformation of Education and Society: An introduction. In Halsey, A. H. – Lauder, H. – Brown, P. – Stuart Wells, A.: *Education Culture, Economy and Society*. Oxford University Press.

- Polonyi I. 2000: Egyre többet, egyre kevesebbet? *Educatio*, 1. sz.
- Rizvi, F. – Lingard, B. 2006: Globalization and the Changing Nature of OECD's Educational Work. In Lauder H. – Brown, P. – Dillabough, J. – Halsey, A. H. (eds.): *Education, Globalization and Social Change*. Oxford University Press, 247–261.
- Roosevelt, G. 2006: The Triumph of the Market and Decline of Liberal Education: Implications for Civic Life. Metropolitan College of New York. The Teachers College Record Volume 108, Number 7, July 2006, 1404–1423.
- EU 2012: http://ec.europa.eu/magyarorszag/press_room/press_releases/20120910_eu_ifjusag_hu.htm
- Sacks, P. 2000: *Standardized minds. The high price of America's testing culture and what we can do to change it*. Cambridge, Mass. Perseus Publishing
- Salzmann, H. – Lowell, M. 2008: Making the grade. *Nature*, 453, 28–30.
- Steinberg, S. – Kincheloe, J. 2006: *What You Don't Know about Schools*. New York, Palgrave Press
- Thrupp, M. – Hursh, D. 2006: The Limits of a Managerial School Reform. The Case of Target -Setting in England and in the USA. In Lauder H. – Brown, P. – Dillabough, J. – Halsey, A. H. (eds.): *Education, Globalization and Social Change*. Oxford University Press, 642–653.
- Wuttke, J. Pisa and Co. A critical bibliography.
<http://www.messen-und-deuten.de/pisa/biblio.htm>
<http://www.szemeszter.hu/?at=egycikk&HirID=716>

(Készült az OTKA 75295 sz. pályázati forrás támogatásával.)

