

Mihály Ildikó

Kulcsadatok az oktatásról Európában – 2009*

Az Eurydice-hálózat kiadványsorozata, a *Key Data on Education in Europe* időről időre bemutatja a közösség országainak oktatási rendszereit a nyilvánvaló szándékkal, hogy a statisztikai adatokkal megalapozott kvalitatív elemzésekkel a különbségek és az egyedi sajátosságok mellett a kibontakozó trendeket is szemléltessék. A 2009-es kötetben 31 európai ország adatait rendszerezték 121 indikátor mentén. A szerző a kiadvány legfontosabb elemeit ismertet először általánosságban, majd témánként, fejezetenként.

Másfél évtizeddel ezelőtt indította útjára az Eurydice-hálózat azt a kiadványsorozatot, amelyben – többtucatnyi indikátor segítségével – időről időre bemutatja a folyamatosan bővülő közösség országainak oktatási rendszereit. Az 1995-ben megjelent első összeállítást 1997-ben, 1999/2000-ben, 2002-ben, 2005-ben, 2007-ben és 2009-ben követték a többiek (időközben sor került különféle tematikus számok – egyebek között a felsőoktatás, az idegennyelv-oktatás, valamint a speciális igényűek oktatásának helyzetét bemutató kötetek – megjelentetésére is). Azzal a nyilvánvaló szándékkal, hogy a statisztikai adatokkal megalapozott kvalitatív elemzésekkel a különbségek, az egyedi sajátosságok mellett a kibontakozó trendeket is szemléltetni tudják. Mindehhez az EUROSTAT számaival, az Eurydice-hálózathoz beérkező országjelentések, valamint a PISA- és a PIRLS-vizsgálatok tapasztalatait használták/használgják fel a szakértők. (A 2009-es összeállításban, amely a sorozat hetedik kötete, természetesen még csak az említett transznacionális felmérések 2006. évi összegzéseire tudtak támaszkodni.)

Vannak olyan indikátorok, amelyek minden áttekintésben szerepelnek – például a demográfiai folyamatok alakulását jelző adatok –, és vannak olyanok, amelyek a gyakorlatban aktuálissá válva egyszer csak ide is bekerültek. 1997 óta rendszerezik az oktatási intézményeket az ISCED szintjei szerint, és az azt követő kötetben jelentek meg önálló indikátorokként az *információs és kommunikációs technikák alkalmazásának tapasztalatai*. 2002-től vannak jelen a lisszaboni direktívákra utaló kérdések (pl. a lemorzsolódási adatok), miközben a csatlakozási menetrend alakulásával folyamatosan bővült a vizsgált országok köre is. A 2009-es kötetben már 31 európai ország adatait rendszerezték 121 indikátor mentén, élve azokkal a szakmai lehetőségekkel is, amelyeket az egy-egy országban fellelhető egyéni eltérések magyarázata kínál.

* Key Data on Education in Europe 2009. European Commission.

A 2008/2009. évi tapasztalatok rendszerezésekor – természetesen – a szerzők nem tekinthettek el attól, hogy ebben az időszakban már egész Európa komoly pénzügyi, szociális és gazdasági krízist élt át, ami nagymértékben rányomta bélyegét az oktatási rendszer működésére is. Éppen ezért különösen jelentős az a megállapításuk, hogy mindezek ellenére három területen is sikerült meghatározó eredményekről beszámolni. Egyrészt megkezdődött az *Európai Képesítési Keretrendszer* alkalmazása, létrejött az *Európai Innovációs és Technológiai Intézet*, és megállapodás született a tagországok és az Európai Bizottság között egy olyan együttműködési keret kialakításáról is, amely 2020-ig támogatja az oktatás és a szakképzés stratégiai jelentőségű céljainak a megvalósítását. Az sem elhanyagolható, hogy továbbra is növekszik az iskola előtti intézményekbe járók száma, valamint a tanulmányaikat a tan-kötelezettség után is folytatók aránya. Ugyanakkor még mindig sok gyerek *nem kerül be* például óvodába, és *nem* részesül olyan kötelező oktatásban, amely valódi készségfejlesztést jelent(het) számára. De nézzük az áttekintés legfontosabb elemeit először általánosságban, majd fontosabb részleteiben is, témánként, fejezetenként!

1985 óta folyamatosan csökken a ma már 27 tagú Európai Unió *fiatal korosztályainak* a létszáma (manapság már csupán a teljes lakosság 35 százalékát teszik ki, Törökország kivételével, ahol ez a hányad meghaladja az 50 százalékot); a következő két esztendőben ugyan a 0–9 év közötti korosztályoknál várhatóan megáll ez a folyamat, a 10–19 évesek esetében azonban tovább folytatódik a csökkenés. Ezeket az előrejelzéseket azért fontos tudomásul venni, mert a jövő oktatása csak ezek alapján tervezhető; azt már most tudni lehet, hogy 2020-ig egynegyeddél kevesebb kisiskolással és közel kétharmaddal kevesebb középiskolással kell majd számolni kontinensünkön. A korcsoportokon belül pedig sok helyütt észrevehetően gyarapszik a *külföldi*, más nemzetiségű *tanulók* aránya; ez különösen Németországban, Ausztriában és Luxemburgban feltűnő, ahol jelenlétük már a nyolc százalékot is meghaladja. Egyre több iskola kényszerül szembesülni azzal, hogy napi feladatai mellett szerepet kell vállalnia a külföldi gyerekek anyanyelvi felzárkóztatásában is.

Rátérve a kötelező iskoláztatás országokénti gyakorlatára, a vizsgálat megállapítja, hogy az itt tapasztalható különbségek túlnyomórészt strukturálisak; elsősorban az *iskola előtti nevelés* lehetőségeitől, másodsorban a *felső középfokú* iskolázottság elterjedtségének arányaitól függenek. Ez utóbbi jelentőségét az is növeli, hogy a felső középfokú osztályokba való bekerülés időszaka többnyire egybeesik a tankötelezettség befejezésével, tehát e tanulmányi program vállalása teljesen önkéntes.

A kötelező iskolázási gyakorlat indikátorai között ezúttal ismét ott látjuk az *iskolaválasztás szabadságának* mértékét is. Megközelítőleg a vizsgált országok egyharmadában a tanulók csak egy adott körzeten belül, egy adott iskolába járhatnak, egy másik harmadnál a szülői döntést felülírhatja a hatóság, például a választott iskolát fenyegető túlszűfoltásra hivatkozva. Tulajdonképpen csak Belgiumban, Hollandiában, Írországbban és Luxemburgban nincsenek korlátozások e téren. De arra is van példa – egyebek között Ciprus, Málta és Portugália gyakorlatában –, hogy a hatóságok maguk döntenek el, hová járjon iskolába a gyermek; ilyen esetekben azonban hivatalból kell a gyermek érdekeit szem előtt tartani.

Változatos képet mutat az alapfokú iskolák nagysága is. Európa kisiskolásai jobbra 400-600 tanulót befogadó intézményeket látogatnak. Franciaország és Ausztria esetében az átlagos létszám 250 fő alatti; Olaszországban és Litvániában viszont jóval 600 fölötti. A kisiskolásokat fogadó intézmények fontos jellemzője az is, hogy milyen tanításon kívüli szolgáltatásokat nyújtanak. Az ezek iránti igények ugyanis a korábbi felvétel időpontjával összevetve – Angliában és Norvégiában legalábbis – nem egészen 30 százalékkal nőttek. A legkevesebb gyerek többek között Dániában és Hollandiában tölti egész napját az iskolában; erre a kérdésre azonban nem lehet pontosan válaszolni, mert a megkérdezett országok közel fele nem adott értékelhető adatokat erre vonatkozóan.

Az oktatás minőségének javítása, illetve megőrzése érdekében minden országban kialakították saját értékelési szempontokat és módszereket; ezek érinthetik az egyes pedagógus, az iskola, netán a helyi oktatásirányítás teljesítményét. Az iskolák munkáját általában a felügyelet külső értékelése, valamint a testület belső értékelése alapján minősíthetik; ez utóbbihoz nincsenek központilag kiadott irányelvek; többnyire az iskolai közösség igényei határozzák meg azokat. A külső értékeléshez az országok felében központilag kidolgozott indikátorok szolgálnak alapul; amelyeket – például a Cseh Köztársaságban – évenként felülvizsgálunk. Terjed az intézményekről készített külső értékelések közzétételének gyakorlata; ezzel is a szülők bizalmát kívánják megnyerni az iskolák; ez jellemzi például a portugál vagy a lengyel oktatási rendszert.

A múlt század nyolcvanas éveiben kezdődött el az a folyamat, amely az oktatási intézmények autonómiatörekvéseinek erősödését jelezte; a folyamatos reformok is ebbe az irányba vitték az eseményeket. Ennek ellenére még mindig igencsak eltérőek az egyes országok iskoláinak autonómiaszintjei. A pénzügyi és a személyi döntések terén a balti államok iskoláiban érvényesül a legmagasabb szinten az önállóság. Az iskolaigazgatók megválasztásában érvényesülő döntések önállóságában Belgium, Írország, Szlovénia és Anglia intézményei kerültek az élre. Máshol – például Máltán, Görögországban – az iskolák autonómiaszintje még meglehetősen alacsony. Egészen más képet mutat a tanítási-tanulási folyamat során érvényesíthető önállóság: az adatok ugyanis többnyire igen alacsony szintű döntési lehetőségeket mutatnak, főként az egyes pedagógusok érzik úgy, hogy az iskola vezetősége megfosztja őket még a curriculum rugalmas alakításának lehetőségétől is.

Mind több statisztikai adat jelzi viszont azt, hogy az intézmények igyekeznek bevonni a szülőket is a legkülönbözőbb döntésekbe; e téren csak Dánia, Ciprus és Törökország számít kivételnek, ahol a szülők képviselőinek az iskolák semmiféle konzultációs lehetőséget nem biztosítanak. A szülői szervezeteken kívül azonban egyéb, a döntéseket segítő-támogató szervezet és hatóság is részt vesz az oktatási folyamatok befolyásolásában; legtöbbször az iskolafenntartóké, akik elvárásaikban a helyi szempontokat is megjelenítik, elsősorban a tanárok alkalmazásakor vagy a költségek biztosításáról hozott döntéseiken keresztül. A vizsgált országok gyakorlatát tekintve e téren két tendencia különíthető el egymástól: az egyik, hogy a finanszírozás teljes egészében a helyi vagy központi irányítás kezében van, a másik, hogy az iskolák több forrásból is fedezetet kapnak működési költségeikhez. (Ez utóbbiak azonban jobbra tanításon kívüli iskolai tevékenységeket finanszíroznak, vagy – mint például Belgiumban – a tanulók számára ösztöndíjakat adományoznak.)

Az elmúlt évtizedekben mindenütt – így Európában is – folyamatosan arra törekedtek, hogy a népesség *minél nagyobb* része járhasson iskolába. Manapság átlagosan a lakosság 15-25 százaléka iskolás, kivéve Izlandot, ahol ez az arány 25 százalék fölötti. E számok mögött természetesen látnunk kell a csökkenő létszámú korosztályokat is. Az oktatás expanziójának sikeréről inkább az mondja el a legtöbbit, hogy a mai Európában a 19 évesek 90 százalék fölötti arányban tanulnak még valamilyen oktatási formában. A nemek közötti arányok tekintetében azonban csak Németország és Hollandia adatai mutatnak relatív kiegyensúlyozottságot, mindenütt másutt – néhány százalékkal – több nő vesz részt oktatásban-képzésben, mint férfi. (A szakképzésben fordított a helyzet; és Bulgária, valamint Lengyelország esetében ez a különbség a 20 százalékot is eléri.)

Megjelent egy olyan indikátor is, amely arra kérdezett rá, hogy az oktatási intézmények, kiemelten az egyes osztályok/tanulócsoporthoz rendelkezők-e *saját könyvtárral* vagy sem. A kérdés feltevése érezhetően kapcsolatban van azokkal a tapasztalatokkal, amelyek az olvasással-szövegértéssel foglalkozó korábbi vizsgálatok, különösen a 2006-os PIRLS-felmérés¹ nyomán megfogalmazódtak. Az itt megkérdezett pedagógusok ugyanis egyértelmű összefüggést jeleztek az iskolai könyvtárak használatának gyakorisága és a tanulók olvasástudása között. Sőt Belgium, Hollandia és Ausztria iskolavezetői egyenesen azt állították, hogy az iskolai könyvtáraknál sokkal fontosabb az egyes osztályokban kialakított olvasósarok és annak használata.

Az iskola előtti, vagyis az óvodai nevelés arányának növekedése, mint arról már volt szó, az utóbbi évek vitathatatlan eredménye, de még mindig rengeteg tennivaló van e téren: az országok nagyobb többségében ugyanis az érintett korosztályok csak az iskolakezdés előtti évben részesülhetnek intézményes nevelésben. Hasonlóképpen újabb keletű program a felső középiskolai oktatásban részt vevők, illetve az érettségizők arányának a növelése. E téren is lassú, de egyenletes növekedést mutatnak az adatok, akárcsak az oktatás harmadik szintjén, azaz a felsősoktatási intézmények látogatottságának alakulásában; mostanában ez az arány átlagban 17 százalék közötti, kivéve Görögországot, Szlovéniát és Lengyelországot, ahol a hallgatók aránya a többi országénál sokkal nagyobb. (Mindenesetre a nyolc évvel ezelőttihez képest átlagosan 25 százalékos növekedés következett be.)

Érdekes a felsőoktatási programok kínálatának területi megoszlása: látszik ugyanis, hogy elsősorban a gazdasági központok, nagyobb városok biztosítják az ehhez szükséges infrastruktúrát. S változatlanul tartja magát a felsőoktatásban az 1970-es évek óta tapasztalható *feminizálódás* tendenciája, legfeljebb a tempójában tapasztalható némi eltérés. Ez a tendencia legkevésbé Németországot érinti – itt 100 férfi hallgatóra 115 nő jut –, és leginkább az északi és a balti államokat, ahol 100 férfi hallgatóra 150 nő jut. Ebben a folyamatban a nők növekvő gazdasági aktivitása mellett szerepet játszik az is, hogy egyrészt a lányok tovább benntartóznak a középiskolában, míg a fiúk hajlamosak hamarabb munkába állni, amit természetesen az is segít, hogy a fiúk többsége a munkaerőpiacon azonnal kamatoztatható

1 Progress in International Reading Literacy Study. 2001-ben és 2006-ban végzett felmérései a 10 évesek olvasástudását és szövegértési képességét vizsgálta.

szakmát nyújtó intézményben tanul. A nemek részvétele közötti különbségek különösen szembeszökőek a felsőoktatás három nagy területén, az oktatás, az egészségügy, valamint a humán tudományok és a művészetek terén. A matematikához, a természettudományokhoz és a számítástechnikához kötődő pályákon ugyanúgy férfیتöbbség tapasztalható, mint korábban. Mindebből szinte következik is, hogy az oktatás első és második szintjén tanítók között is sokkal magasabb a nők aránya, mint a felsőoktatásban dolgozók között. S még egy figyelemre méltó trend: az utóbbi években a tanulók életkori átlagának lassú, de folyamatos emelkedése, valamint a „teljes idejű” hallgatók arányának csökkenése figyelhető meg a felsőoktatásban. E két jelenség részben a megélhetési költségek előteremtésének kényszerével, részben az élethosszig tartó tanulás követelményeihez való alkalmazkodással magyarázható.

Az oktatás expanziója értelemszerűen magával hozza az oktatásra fordított költségek növekedését is. A harmadik évezred első éveiben ezek a költségek nagyjából a GDP 5 százaléka körül stabilizálódtak; ennek eléréséhez viszont a Cseh Köztársaságnak és Írországnak a korábbi költségarányok 10 százalékos, Magyarországnak 20 százalékos emelésére volt szüksége. Máshonnan nézve ugyanezt, az figyelhető meg, hogy a közkiadások közel 11 százaléka érinti valamiképpen az oktatást, elsősorban a középfokú oktatási intézményeket. Az egy tanulóra jutó európai költségátlag 5748 €/év; az ezen belüli szóródás azonban igen nagy: Romániában mindössze 1467, Lengyelországban 3278, az északi államok esetében 8000 € fölötti összegek szerepelnek a statisztikákban. Míg az oktatásban elhanyagolható a magán-szektor anyagi támogatása – hiszen az uniós országok többségében a magánintézmények is tekintélyes állami támogatást élveznek –, az óvodás korosztályokat fogadó intézmények esetében – például a cseh, a lengyel, a szlovén és a szlovák iskola előtti nevelési programoknál – számottevő arányokat képvisel a szülői hozzájárulás. (Az oktatási támogatáson belül mindenütt a tantestületi bérek kifizetése jelenti a legnagyobb tételeket. Az európai országokban azonban a családok is kapnak anyagi támogatást tanköteles gyermekeik oktatásához. Sőt a tagországok közel felében az oktatás harmadik szintjén való részvétel is teljesen ingyenes.)

Bár a tanárképzés gyakorlatában is igen sok változat érvényesül, Európa tanárképző intézményeiben a szakmai és az általános elemek egyaránt jelen vannak. A *konkurens modell* szerint a két összetevő egyidejűleg látható a képzés folyamatában, például a brit gyakorlat szerint az alapszintű intézmények pedagógusainak felkészítésében. A *konszekutív modell* viszont a szakmai ismeretek elsajátíttatását időben az általános komponens utánra helyezi. Ez jellemzi többnyire a középfokú iskolák tanárainak képzési gyakorlatát például Spanyolországban, Franciaországban, Cipruson és Magyarországon. Nem ritka azonban a kettő együttes alkalmazása sem, többek között ez jellemzi Finnországot, Lettországot vagy Izlandot is. Az is megfigyelhető, hogy minél kisebb gyerekek nevelésére készítik fel a jövődó pedagógusokat, annál több szakmai gyakorlatot kívánnak biztosítani nekik; e téren Románia a kivétel, ahol olyan nagy a pedagógushiány, hogy erre nem mindig tudnak elegendő időt fordítani. Ezzel szemben a középfokú intézmények tanárainak képzésében sokkal nagyobb hányadot foglal el az elméleti képzés, azaz az adott szakterület, tantárgy

tudnivalóit helyezik előtérbe. Nem ritka az sem – nagyjából a kontinens országainak a feléről elmondható –, hogy egy tapasztaltabb kolléga (mentor) segítségével mintegy meghosszabbítják a felkészülési időt, és megkönnyítik a tanulásból a mindennapi gyakorlatba való átlépést. Ezzel a korai pályaelhagyást is meg tudják előzni.

A szakmai segítségről természetesen a továbbiakban sem mondhatnak le a pedagógusok. Ennek ellenére több európai országban nem kötelező a továbbképzésen való részvétel, és elsősorban azoknak ajánlott, akik előrelépést terveznek vagy fizetésemelést várnak el munkaadójuktól. Általában azonban megfigyelhető, hogy az oktatási reformok programjaihoz kapcsolódó továbbképzéseken mindenütt kötelező a részvétel. A felmérés készítői most is rákérdeztek arra, hogy az általános iskola első négy osztályában tanítók közül az elmúlt két esztendőben ki mennyi időt fordított az *olvasástanítás hatékonyságát* növelni hivatott továbbképzési programokra. Sajnos az országok többségében az érintettek alig egytizede vett részt e célból 35 óránál magasabb óraszámú programon, s ez a létszám a korábbihoz képest még valamivel magasabb is volt (minden bizonnyal a PISA-vizsgálatok hatására); a kivétel Ausztria és Lengyelország, ahol ezt az arányt kétharmados átlaggal jellemezték. (Ennek láthatóan meg is lett az eredménye, legalábbis Lengyelországban, ahol a 2000-ben mért olvasási teljesítményekhez képest a következő PISA-vizsgálat eredményei már sokkal jobbak voltak.)

Újdonságként került be ezúttal az indikátorok közé az olvasási nehézségekkel küzdő alsós tanulók oktatásához nyújtott *külön szakértői segítség*. A tapasztalatok alapján ugyanis sok kisdíáknak, korosztályonként legalább 5-10 százalékuknak nem elegendő az olvasás megtanítására fordított időmennyiség (a teljes tanítási idő egynegyed/egyharmad része). A speciális segítségnyújtásnak két formája létezik: az egyik az osztályon *belül* nyújtott külön odafigyelés fejlesztő, illetve gyógypedagógiai kompetenciákkal rendelkező szakember személyében (mint például Belgiumban és Lengyelországban), a másik lehetőséget a tanórán kívüli terápiás formák jelentik, amelyeket többnyire külön szakintézmények biztosítanak. Ez a gyakorlat – egyebek között – Dánia, Spanyolország és Magyarország iskoláiban érvényesül. Svédországban és Norvégiában mindkét segítő forma létezik, és egyidejűleg, egymást kiegészítve működik is.

Természetesen nem létezhetnek oktatási statisztikák olyan adatsorok nélkül, amelyek a *tanári terhelések* mennyiségét és minőségét hasonlítják össze. Ezt az Eurydice-összegzés is megteszi, annál is inkább, mert óriási eltérések vannak az egyes országok gyakorlatai között, főként a tekintetben, hogy hol mit sorolnak a kötelezően elvégzendő tanári feladatok közé. A kötelezettségeket az országok felében kollektív szerződésben rögzítik, pontosítva, hogy mennyi a kötelező óraszám és az ezeken felüli feladatokra fordítandó idő. Három ország – Belgium, Írország és Liechtenstein – csak az óraszámra vonatkozó kötelezettséget rögzíti, mások – egyebek között Finnország és Málta – az iskolában eltöltendő összes idő mennyiségét határozzák meg. A heti terhelés adatait összesítve az látható, hogy egyrészt a kötelező óraszám többnyire alapfokon a legmagasabb, középfokon ennél valamivel kevesebb; másrészt az általános heti munkaidőhöz viszonyítva a tanárok iskolában eltöltendő munkaidő-kötelezettsége – a tanítási órák és a „rendelkezésre állási idő” összessége – mindenütt

jóval alacsonyabb, mint az adott országban általános heti kötelező munkaidő. (Ez érthető is, hisz az otthoni felkészülés időmennyiségével hivatalosan sehol sem kalkulálnak.) Kivéteklént Svédország és Nagy-Britannia említendő, ahol az iskolában kötelezően eltöltendő idő meghaladja a heti 30 órát.

Hasonlóképpen eltérések vannak a tanárok *nyugdíjazásának* gyakorlatában is. Nemcsak a munkában eltöltött évek tekintetében, hanem az életkori lehetőségek vonatkozásában is. Magyarország valahol a középmezőnyben szerepel (a figyelembe vett 34–38 évvel) Liechtenstein (15 év) és Belgium (41 év) között. A nyugdíjkorhatár átlaga Nyugat-Európában 65 év, kivéve Norvégiát, ahol 67. De a folyamatban lévő változások miatt például a Cseh Köztársaságban és Észtországban a nyugdíjba meneteli életkor jelenleg még születési évenként változó, és sok helyütt különbség van a férfiak és nők nyugdíjkorhatára között is (például Ausztriában és Bulgáriában); a tendencia azonban mindenütt az, hogy ezt a különbséget mielőbb megszüntessék. A munkában eltöltött idő hosszának azonban nem csupán a nyugdíjazás lehetséges időpontjára van hatása; hanem – a vizsgált országok többségében – a tanárok fizetésére is; közalkalmazottként legalábbis a képzettségi szint és egyéb kritériumok mellett a tanári pályán való előrelépésnek a szolgálati idő az egyik, sok esetben legmeghatározóbb eleme. Az is általánosan jellemző gyakorlat, hogy minden ország meghatározza a közalkalmazotti – így a tanárookra is vonatkozatható – bérplafont; ez alól egyedül Svédország kivétel, ahol a fizetés kizárólag a munkaadó és a pedagógus közötti megállapodás függvénye.

A különféle vizsgálatok évek óta figyelmeztetnek arra: a pedagógusszakmán belüli *demográfiai folyamatok* egyre kedvezőtlenebb tendenciákat, újabban kifejezett veszélyeket is jeleznek; az erre szolgáló adatok a jelen kötetből sem maradtak el. Jól látható ugyanis a statisztikai áttekintésekben, hogy Európában mind kevesebb 30 év alatti tanár van a pályán, miközben egyre több helyen – különösen Németországban, Olaszországban, Svédországban és Norvégiában – a katedrán lévők nagy többsége 50 év fölötti. (Magyarországon egyelőre a 40–49 év közöttiek képviselik a pedagógusok legnépesebb korcsoportját.) Vagyis néhány éven belül a tanárok körében tömeges nyugdíjba menetel várható, ami – ha addig nem sikerül az utánpótlást megoldani – könnyen oktatási vészhelyzetet okozhat.

Jelenleg azonban még csak azt látjuk, hogy 2001 óta csaknem minden ország alapfokú oktatásában végre csökkent a *tanuló/tanár* arány, ami – természetesen – nem rossz hír; az viszont kevésbé örömteli, hogy ez az eredmény elsősorban a *fogyó gyermeklétszámnak* köszönhető. A tanár/tanuló arány csökkenése azonban – figyelmeztetnek az összeállítás készítői – nem keverendő össze az osztálylétszámok alakulásával, pontosabban azok csökkenésével! E téren a kontinens országai ugyancsak változatos képet mutatnak: az északi államokban az osztálylétszámok jobbra alacsonyabbak – húsz fő alattiak –, míg másutt, főleg az Egyesült Királyságban feltűnően magasak, többnyire harminc fölöttiek.

Annak ismeretében pedig, hogy az európai közösség egyik legfontosabb törekvése a *tanítási idő* növelése – ami 2002 óta több mint egy évvel sikerült is –, még inkább aggasztónak tűnik a nem is olyan távoli jövőre prognosztizálható tanárhiány; főleg akkor, ha azzal is

számolunk, hogy a most még minden iskolatípusban szinte általánosan alkalmazott frontális osztálymunkát egyre több helyen felváltják majd a csoportos, illetve egyéni foglalkozások.

A 2000. évi PISA-vizsgálat óta szokássá vált az *iskolai klíma* jellemzőire is rákérdezni (ezt természetesen a PIRLS is megteszi), annál inkább, mert mind nagyobb figyelem kíséri az iskolai agresszió különféle megjelenési formáit. E felmérés ugyan csak az alapszintű oktatás első négy esztendejének tapasztalatait vizsgálta, de kénytelen volt megállapítani: átlagban a korosztály egyötöde már megtapasztalta az iskolai bántalmazás minősített eseteit is. Leggyakoribb a fizikai erőszak valamiféle megnyilvánulása volt, de a verbális agresszió elszენvedése és a lopás említése is elszomorító arányt képviselt. Ezek a tapasztalatok láthatóan fertőzik az iskolai légkört, és negatív irányban befolyásolják a tanulási eredményeket is, akárcsak az iskolai *fegyelméletlenség* különféle megnyilvánulásai (késések, hiányzások és a tanítási órákat zavaró magatartás). A probléma nagyságát jelzi, hogy az e tekintetben legelőnyösebb helyzetben talált belgiumi, spanyol, francia, lengyel és svéd intézményekben is az összlétszám 20 százalékát teszik ki ezek a „problémás” gyerekek; míg a német, osztrák és szlovák iskolákban ez az arány meghaladja a 40 százalékot is.

Már régebben bekerült a vizsgálandó témák közé az *osztályismétlés* kérdése. Vannak országok – szám szerint 14 –, ahol az osztályismétlés szükségességének megítélését az adott intézmény saját hatáskörébe utalták. Finnországban például, ha a tanuló a megismételt tanév végén sem tudja teljesíteni a követelményeket, akkor ugyanezt az évet még egyszer megismételtethetik vele. Másutt az osztályismétlésre csak korlátozott számú lehetőség van; például Spanyolországban és Franciaországban az iskolai tanulmányok során mindössze egyszer lehet ezzel a megoldással élni. A magyar gyakorlat, az általános iskola első éveire vonatkozó osztályismétlés tiltása Bulgária, Ausztria és Portugália rendszerében is fellelhető. Dánia, Írország és néhány másik ország az automatikus továbbhaladás mellett kiegészítő programokat szervez az alulteljesítők felzárkóztatása érdekében.

Ilyen változatos gyakorlat láttán nem meglepő az sem, hogy nem mindegyik országban kívánnak meg általános iskolai bizonyítványt a középfokon történő továbbtanuláshoz. Ahol a tankötelezettség vége nem a középfokú tanulmányokat lezáró érettségi évével esik egybe, ott a kötelező oktatási szakaszt lezáró alsó középfok végén a tanulók érdemjegyeik alapján *végbizonyítványt* kap(hat)nak. (Ez felhatalmazza őket arra is, hogy továbbmehessenek a felső középfok évfolyamaira.) Az országok többségében azonban már most is kötelező a felső középfok évfolyamain való továbbtanulás, s a lisszaboni szerződés ezt 2010-től szeretné kötelezővé is tenni az unió tagországai számára, így a gyakorlat egyre inkább úgy alakul, hogy a középsikolai tanulmányok lezárásaként külső értékeléssel (is) végzett, érettséginek nevezett vizsgára is sor kerül. Finnországban csak a külső értékelés nyomán kiadott érettségi bizonyítványok tulajdonosai tanulhatnak tovább az egyetemeken. Ausztriában pedig 2014 után minden érettségiző írásbeli munkáit külső, független értékelők egységes szempontok alapján fogják elbírálni. Ez is egyik jele annak a tendenciának, amely az iskolai munka külső értékelése iránti elvárások erősödését mutatja, az oktatási tevékenység könnyebb átláthatósága és összehasonlíthatósága iránti igények növekedésével együtt.