

Tarrósy István–Suha György

Afrikai felsőoktatási harmonizáció a fejlődés érdekében

Harmonization in African Higher Education to Further Development



Összefoglalás

Az arab tavasz eseményei arra irányították rá az afrikai államok közvéleményének figyelmét, hogy a szociális feszültségekkel terhes, sok esetben örökölt szerkezeti gyengeségeket magukkal cipelő, máig az adósságspirál gyötrelmeit átvészelni igyekvő afrikai társadalmak nem képesek megfelelő mennyiségű és minőségű munkát kínálni a felsőfokú diplomával rendelkező fiataljaik számára. Amellett, hogy e probléma gyökere mégiscsak a kontinens országainak gazdasági küzdelmei körét jelentik, a felsőoktatás kapcsán felmerül a képzési programok relevanciájának, a munkaerőpiac kívánalmainak megfelelő programok meglétének kérdése is. Miközben az afrikai országok kormányai azon dolgoznak, hogy az oktatási szektort a lehető legjobban megnyissák, kiterjesszék a társadalom különböző csoportjai, rétegei számára, meg kell küzdenek azzal

TARRÓSY ISTVÁN, PhD, egyetemi adjunktus, Pécsi Tudományegyetem (tarrosy.istvan@pte.hu), SUHA GYÖRGY habil. PhD főiskolai tanár, Wekerle Sándor Üzleti Főiskola (suha@wsuf.hu).

a helyzettel, hogy nincs megfelelő oktatási infrastruktúrájuk, valamint a fenntartható működés feltételei sem garantáltak hosszú távon. Minden afrikai ország vezetése, és a kontinens szervezetének tekinthető Afrikai Unió is egyet tud abban érteni, hogy az éves költségvetések számottevő részét kell oktatásra – azon belül is egyre inkább felsőoktatásra, kutatásra, valamint innovációra és K+F-re, melyben az egyetemek szintén érintettek (lehetnek) – fordítaniuk annak érdekében, hogy a hosszú távú afrikai fejlődés elérhetővé váljon. Mindehhez pedig a különböző felsőoktatási rendszerek összhangját, a programok harmonizációját, az elismertetéseket és minőségi elvárások közelítését meg kell oldania az afrikai országok közösségének. A tanulmány a történeti áttekintést követően a magyar felsőoktatás számára is releváns elemzését ajánlja az átalakulóban lévő afrikai felsőoktatási rendszereknek.

Summary

African higher educational institutions have been working hard to regain the high-quality status and international reputation their universities and colleges enjoyed in the 1950s and 1960s. Within the context of the African Union the Harmonization of Higher Education Programmes has been high on the agenda lately. Education is first placed in a historical perspective with an overview of governance practices during colonial times, then, a detailed analysis is given of the efforts and actions of African governments and regional organizations to strengthen African higher education in order to promote development in societies at large. Adult education is also touched upon, including the strategies and methods required for succeed in developing long-term educational projects in order to contribute to economic growth and development in general, with all its important social consequences at the local levels. Suggestions are also provided for Hungarian stakeholders to be more successfully engaged in this area in Africa.

Az elmúlt néhány évben egyre több újságcikk, tanulmány és általában vita szól arról, hogy Afrika önnön megújulása érdekében versenyfutásban van saját magával.¹ Az írások szerzői, a viták generálói egyöntetűen azon az állásponton vannak, hogy Afrika felsőoktatási szektora rohamos sebességgel változik. A felsőoktatási intézmények Afrika-szerte vissza

akarják megszerezni azt a nemzetközi megítélést, amely körülvette őket az 1950-es és 1960-es években, amikor is a kontinens számos egyetemét össze lehetett mérni a világ más térségeinek hasonló szintű intézményeivel – mármint ami a minőséget illette. Ugyan a regenerációnak látszanak az első biztató jelei, az afrikai egyetemeken diplomát szerzettek Európában és az Amerikai Egyesült Államokban még mindig sokszorosát kereshetik meg saját országaik kondícióihoz képest – így a magasan kvalifikált elvándorlása folyamatos. Ugyan a vándorlások tekintetében kutatásokkal bizonyíthatóak olyan tendenciák, amelyek azt mutatják, hogy az afrikaiak nem feltétlenül az afrikai kontinensről egy gazdaságilag fejlettebb északi/nyugati államba igyekeznek, hanem a kontinensen belül próbálnak szerencsét Afrika „húzóállamaiban” (például a Dél-afrikai Köztársaságban). Mára egyébként a Dél–Dél migráció éppen akkora méretű, mint az Észak–Dél vándorlás. Míg az észak-afrikai migránsok 90%-a a kontinensen kívül, főként Európában keresi boldogulását, a szubszaharai Afrikából indulók kétharmada nem hagyja el a kontinentst, csupán egy másik, gyakran szomszédos országba költözik, illetve menekül (különösen a semmilyen képzettséggel nem rendelkezők).²

A tendencia alapos vizsgálata azonban nemcsak afrikai szempontból érdekes, hanem – bármennyire is szokatlanak tűnik a párhuzam – a magyar gazdaság számára is hozhat megfontolandó tanulságokat. A felsőoktatás központi finanszírozásának csökkentése nem közömbös a magyar egyetemeknek és főiskoláknak abból a szempontból, hogy milyen stratégiával próbálják stabilizálni pénzügyi helyzetüket. Az egyik kitörési pont lehet a külföldi, döntően afrikai és ázsiai hallgatók toborzása a magyar felsőoktatásba. A külföldi hallgatók száma Magyarországon a teljes diáklétszám 5%-a körül alakul (2009/2010-ben 18 154 fő). Köztudomású tény, hogy a rendszerváltásig viszonylag sok ösztöndíjas afrikai diák tanult nálunk (külön kutatás témája lehetne az adatok pontos megállapítása, ezen a területen ugyanis nincsenek hiteles statisztikák), akik az elmúlt húsz év során gyakorlatilag eltűntek. Számos ok miatt az utóbbi években ez a létszám újra növekedésnek indult, és napjainkban gyakorlatilag ugyanannyi afrikai diák vesz részt hazai képzésben, mint ahányan az amerikai kontinensről érkeznek.³ A migrációs folyamatokon belül a tanulmányi célú elvándorlás kifejezetten erősödik. Természetesen ez nem csupán magyar jelenség, a tendencia ismert az afrikai döntéshozók számára is.

Ebben az összefüggésben a felsőoktatás fejlesztésével kapcsolatban több kapcsolódó kérdés is felmerül: elsődlegesen a szektor lehetséges hozzájárulása a kontinens gazdasági növekedéséhez és általában a fejlődéshez. A felsőoktatás „birtokában van” az a potenciál, amellyel a „belőle kikerülőknak” a jobb élet reményébe vetett hitet erősíti meg, hozzásegítve a diplomával rendelkezőket az ennek eléréséhez szükséges megfelelő munkahelyekkel. A hurraóptimizmus helyett azonban az arab tavasz eseményei arra irányították rá az afrikai államok közvéleményének figyelmét, hogy a szociális feszültségekkel terhes, sok esetben örökölt szerkezeti gyengeségeket magukkal cipelő, máig az adósságspirál gyötrelmeit átvészelni igyekvő afrikai társadalmak nem képesek megfelelő mennyiségű és minőségű munkát kínálni a felsőfokú diplomákkal rendelkező fiataljaik számára. Amellett, hogy e probléma gyökere mégiscsak a kontinens országainak gazdasági küzdelmei körét jelentik, a felsőoktatás kapcsán felmerül a képzési programok relevanciájának, a munkaerőpiac kívánalmainak megfelelő programok meglétének kérdése is. Közben az afrikai országok kormányai azon dolgoznak, hogy az oktatási szektort a lehető legjobban megnyissák, kiterjesszék a társadalom különböző csoportjai, rétegei számára, meg kell küzdenek azzal a helyzettel, hogy nincs megfelelő oktatási infrastruktúrájuk, valamint a fenntartható működés feltételei sem garantáltak hosszú távon. Minden afrikai ország vezetése, és a kontinens szervezetének tekinthető Afrikai Unió is egyet tud abban érteni, hogy az éves költségvetések számottevő részét kell oktatásra, azon belül is egyre inkább felsőoktatásra, kutatásra, valamint innovációra és K+F-re – melyben az egyetemeken szintén érintettek (lehetnek) – fordítaniuk annak érdekében, hogy a hosszú távú afrikai fejlődés elérhetővé váljon. Mindehhez pedig a különböző felsőoktatási rendszerek összhangját, a programok harmonizációját, az elismertetéseket és minőségi elvárások közelítését meg kell oldania az afrikai országok közösségének.

**...nem képesek megfelelő
... minőségű munkát kínálni
a felsőfokú diplomákkal
rendelkező fiataljaik számára.**

TÖRTÉNELMI ÖRÖKSÉG

Az afrikai szervezetek (például az Afrikai Unió) és általában az afrikai kormányok által az elmúlt néhány évben/évtizedben jegyzett, az oktatás helyzetével, fejlesztésével foglalkozó beszámolók/tervezési anyagok szinte kivétel nélkül mindegyike bevezetőikben súlyos örökségként szólnak a gyarmati időszak politikáiról, melyek következményeként Afrika-szerte az állapotok folyamatos küzdelmet jelentenek az afrikai kormányok számára. Természetesen nem csupán a gyarmatosítók, hanem maguk a függetlenség elnyerése után megalakuló afrikai kormányok, illetve a ma hatalmon lévő politikai vezetők/eliték is felelősek az oktatási szektor nem elégséges fejlettségi szintjéért – sok esetben ugyanis a nemzetközi donoroktól érkező/bevonható források „nem értek célba” különféle korrump cselekmények/gyakorlatok eredményeként. Az oktatás mai helyzetéről megrajzolható körkép azonban mégis elsősorban a gyarmati/történelmi örökségre irányítja figyelmünket. A világ etnikailag, nyelvileg, kulturálisan vett legsokszínűbb kontinensén nagyon heterogén oktatási állapotokkal találkozunk. Maguk az oktatási rendszerek – köszönhetően a gyarmatosítók különböző felfogásának, gyakorlatainak, általában hatalomgyakorlásának – nagyon eltér a kontinens különböző részeiben. Nem csoda, hogy az Afrikai Unió például a felsőoktatási programok harmonizációját tűzte ki célul, közelítve egymáshoz a különböző oktatási kultúrákat, felfogásokat, oktatáspolitikákat (erről később részletesen szólnunk).

Ahogy Búr Gábor aláhúzza,⁴ az iskolai oktatás a második világháború utánig az afrikaiak csak kis hányadára terjedt ki, habár (önös) fejlesztését, gondolhatjuk, de általában vett jelentőségét a gyarmatok fejlesztésében már a két világháború között felismerték az anyaországokban is. Azt megelőzően egyfajta monopolhelyzetet élvezhettek az ún. missziós iskolák, melyeket fokozatosan szorítottak ki a gyarmati igazgatás alatt álló iskolák.⁵ A szubszaharai gyarmati igazgatási filozófiák ugyan eltértek egymástól, abban azonban egyezést mutattak, hogy a helyi lakosságot csupán bizonyos mértékig, irányított, korlátozott szinteken és minőségekben „vonják be” a helyi ügyvitelbe, kormányzásba. A brit uralom időszakában, írja Tarrósy, a politikai hatalmat birtokló gyarmatosítók részben a helyi népcsoportok kezébe akarták adni a hatalmat, hogy sorsuk felett (részben) rendelkezhessenek.⁶ A „közvetett

uralom”-ként ismert gyakorlat arra épített, hogy a helyi főnökök bevonásával a gyarmatosító hatalom hivatalnokai könnyebben, konfliktusmentesebben képesek menedzselni a gyarmati területeket, ugyanis a helybéliek jobban hallgatnak saját főnökeikre, egyértelműbben követik azokat, akik a saját nyelvüket beszélik, ismerik hagyományait, s másban sem különböznek tőlük.⁷ A gyarmatosító logika olyan szakképesítést adott bizonyos afrikaiak kezébe, mellyel értelemszerűen saját céljaikat tudták szolgálni – az a kettősség, amely ebből fakad, számos esetben még konfliktusok forrásait is jelenthette. A franciák gyakorlata olyan örökséget hagyott maga után, amely egy centralizált és hierarchizált rangsort mutató rétegződést kreált, és ez nem adott teret az etnikai csoportok közötti versengéshez – azaz hogy kit emelt ki a gyarmati kormányzat, kit preferált jobban a többiekkel szemben. (Ahogyan történt ez például először a németek, majd a belgák „kiválasztós” politikája miatt a ruandai tuszi–hutu konfliktusban, ahol egyszer az egyik, másszor a másik csoport lett a kiválasztott kedveltje az uralkodó gyarmati rezsimnek). A brit örökségből azonban több ízben is egyenes út vezetett a belső konfliktusokat generáló, törzsi, népcsoportok közötti háborúba torokló, általában a társadalomszervezetet bomlasztó kihatásokhoz. A brit gyarmatosítóknak mindvégig érdeke volt, hogy etnikai törésvonalakat is létrehozzanak az általuk birtokolt afrikai területeken.⁸ A „kiválasztottság”, a kivételezés az oktatási rendszereket teljesen áthatotta. A viszonylag elérhető, alapszintű oktatást biztosító missziós iskolákhoz képest a britek rendszerében az angol nyelvű középfokú képzés csupán kevesek számára volt elérhető. A francia gyarmati területeken már az alapfokú oktatásban is a francia nyelv dominált, ez volt az instrukció nyelve – szemben a britekkel, ahol a missziós iskolákban még helyi nyelveken oktattak –, melyre könnyebben, többek számára elérhető módon épülhetett a középfokú képzés. Összességében, ahogyan Búr jelzi, a franciák sokkal kevesebb diákot iskoláztak be, és sokkal kisebb mértékben támaszkodtak a missziókra, mint a britek. Ezt mi sem mutatja jobban, mint az a számadat, amely 1938-ból származik: ekkor a három észak-afrikai francia birtokon együttesen alig négyezer diák tanult középfokú oktatási intézményben.⁹

FELSŐOKTATÁS AFRIKÁBAN

Afrikai felsőoktatás valójában az 1910-es évekig szinte egyáltalán nem is létezett.¹⁰ Ugyan a kontinens legrégebben megszakítások nélkül működő felsőoktatási intézménye 1829 óta Fokvárosban volt, az első afrikai egyetemalapításokra 1902-től került sor Szudánban (University of Khartoum) és főként Egyiptomban (Cairo University, 1908), ahol komoly középkori hagyományai voltak az egyetemi képzésnek. Az algériai University of Algiers megalapítását 1909-ben valósították meg. A trópusi afrikai területeken az egyik első intézmény a mai napig mérvadó oktatási-tudományos központnak számító ugandai Makerere Egyetem volt 1922-ben. Nyugat-Afrikában a University of Ghana és a nigériai University of Ibadan egyaránt 1948-ban nyitotta meg kapuit. A dél-afrikai intézmények közül az igazából 1866-tól működő, de 1918-tól egyetemi státussal funkcionáló Stellenbosch University – hasonlóan a pretoriai és durbani intézményekhez – kizárólag fehérek számára volt fenntartva, és az afrikaiak számára legelőször 1916-ban hoztak létre külön felsőoktatási intézményt, a Dél-afrikai Benniszülött Főiskolát, a későbbi Fort Hare Egyetemet.¹¹ Mindezekről az intézményekről kikerülő magasan képzett fiatalok száma marginális maradt, a mai napig az afrikai társadalmak csupán kis részét teszik ki, bár a helyzet régióként változó képet mutat. A későbbiekben látni fogjuk, hogy az igazán jól képzett afrikaiak sok esetben az afrikai kontinenst kénytelenek elhagyni, saját és közösségeik jobb megélhetése miatt (agyelszívás), pedig az afrikai kormányoknak a függetlenség elnyerése óta folyamatosan óriási szüksége van a képzett szürkeállományra. Éppen az 1960-as évektől a kontinensen „végigsöprő” függetlenedési hullámot érdemes e ponton említenünk, hiszen az akkori és azt követő időszak új afrikai adminisztrációi (a közigazgatás bármely szintjét ideértve) nem voltak képesek megfelelően képzett afrikaiakat a megfelelő pozíciókba ültetni, ugyanis nem volt számukra elérhető ez a valójában „nem is létező réteg”. Az egyik igazán komoly kihívást pedig a folyamatosan duzzadó apparátusok jelentették a kormányok számára. A kedvezőtlen gazdasági környezetekben az államapparátusokat az „afrikanizáció” jegyében még jobban felduzzasztották, mely elsősorban etnikai alapokon nyugvó klientúraépítést szolgált.¹²

A kontinens egészére kiterjesztett elvvel minden új vezető egyet tudott érteni: haladéktalanul kellett „afrikanizálni”. Ehhez persze szükség volt az oktatási – különösen a felsőoktatási – rendszer fejlesztésére is, hogy megfelelő képzésben részesülhessenek a leendő közép- és felső vezetők. A folyamat egyebek mellett természetesen képes volt erősíteni a nemzeti öntudat(ok) kialakulását, és általában az afrikai öntudat visszaszerzését, mely a mai fejlesztési programok alapját is szolgáltatja.¹³

A történelmi folyamatok fényében érthető, hogy számos afrikai szerző a gyarmatosító múltnak tulajdonítja a helyi közösségek tudástárának durva és tudatos negligálását, esetenként megkurtítását, a fehér felsőbbrendűség által dominált gondolkodásból levezetett primitív, barbár bennszülött lakosság elnyomását, vagy inkább bizonyos szinteken bizonyos célra történő felhasználását, amely a helyi tudások megőrzését, valamint fejlesztését semmi esetre sem tudta szolgálni. Mindezekből következően ezen afrikai „bennszülött” tudások és tudásrendszerek, vallják Makgoba és szerzőtársai, képezhetik annak a tudományos kutatásnak a célterületét, amely segíthet az afrikai közösségeknek saját fejlődési útjuk megfelelő meghatározásában, a lehetőségek értelmezésében, és általában a helyi kapacitások kifejlesztésében.¹⁴

Másik fontos szempont lehet az afrikai felsőoktatás helyzetének megítélésében – folytatva az afrikanizációs kontextus értelmezését – az egyetem–állam, egyetem–társadalom kapcsolatrendszerének vizsgálata, célirányosan azok történetiségét tekintve. Az első afrikai felsőoktatási/felsőfokú intézmények közvetlenül a gyarmati uralom alól való függetlenedést követően csupán a jól képzett, megfelelő egyetemi végzettséggel rendelkező, másokat oktatni képes személyek körét tudhatták magukénak – ők amúgy az 1950-es és 1960-as években szerezték meg diplomájukat. Ezek a személyek azonban olyannyira „különlegesek” voltak saját társadalmukban, hogy azonnal juthattak akár anyaországukban, akár külföldön igazán jól fizető álláshoz. Mások számára pedig egyértelművé vált, hogy a felsőoktatásba, a felsőfokú végzettség megszerzésébe történő befektetés nagyon is képes megtérülni a magas fizetéseket kínáló mun-

**A kontinens egészére
kiterjesztett elvvel minden
új vezető egyet tudott érteni:
haladéktalanul kellett
„afrikanizálni”.**

kahelyek könnyű megszerzése formájában. Ugrásszerűen megindulhattott a felsőoktatási intézmények alapítása, fejlesztése, illetve az afrikani- záció kiterjesztése ezen intézmények körére is – mindezeknek, ahogyan Tekeste Negash (2008) felsőoktatás-kutató írja, első körben az 1973-as olajválság, majd a trópusi Afrika országaira kényszerített strukturális ki- igazítási programok (Structural Adjustment Programmes, SAPs) paran- csoltak megálljt.¹⁵ A következmény katasztrofálisnak minősíthető abból a szempontból, hogy a lendület megtorpant, az egyetemfejlesztések és általában a kormányok által támogatott felsőoktatás-fejlesztési elképze- lések visszaestek, sőt, szinte eltűntek a kormányok stratégiai tervezésé- ből. Az objektív elemzés miatt azonban azt rögzítenünk szükséges, hogy a Világbank érvelése egy ponton biztosan célba talált: az intézmény- burjánzással jelentkező minőségi kihívásokra irányította a figyelmet. Ez utóbbi téma – teljesen érthető módon – mára a felsőoktatás-fejlesztés és -harmonizáció egy kulcselemévé vált.

OKTATÁS ÉS FEJLŐDÉS

Amikor fejlődésről beszélünk, mindig arra utalunk, hogy egy folyamat, cselekvés eredményeként mindenkinek jobb élete lehessen, jobb körülmények között élhesse életét – bárhol legyen is a világon. A ma túlzottan egyenlőtlen és aszimmetrikus világának egyik jellemzője, hogy a „jobb élet” sokaknak igazából az alapvető szükségletek alapszintű kielégítését jelenti. Peet és Hartwick (2009) szerint e körbe tartozik a megfelelően jó egészségi állapot miatt elvárható elégséges táplálék elérhetősége, a biztonságos és egészséges lakóhely megléte, a mindenki számára meg- fizethető alapvető szolgáltatások garantálása, az egymás személyiségé- nek tiszteletben tartása, melyek mind alapvető szükségletek az ember fennmaradása, életben maradása érdekében.¹⁶ Mindez az ENSZ által is szorgalmazott „humán biztonság” fogalomkörébe és eszmeiségébe tartozik, és az Amartya Sen Nobel-díjas közgazdász által szorgalmazott fejlődési paradigma alapkörét jelöli ki. A humán biztonság paradigmá- ja olyan sebességgel tör utat a nemzetközi közösség gondolkodásában, hogy már külön indexálás is jelzi az egyes országok közötti különbsége- ket a fent említett területeken. A Humán Biztonsági Index (HSI) közel 25 év munkájának eredménye, mely először 2008-ban látott napvilágot, majd 2009-ben és 2010-ben publikálták az első statisztikákat. A HSI az

oktatás és fejlődés összefüggésrendszerében fontos kapaszkodót kínál, különösen azért, hogy több mint harminc – az alábbiakban jelzett csoportosítás szerint – közgazdasági, környezeti és egyéb társadalmi komponenst egybegyúrva jelez egy állapotot az adott országra vonatkozóan, komparatív környezetben:¹⁷

1. Gazdasági Szövet Index, amely a GDP per capita mérésétől a bevételek elosztásának egyenlőségén keresztül a pénzügyi-gazdasági kormányzásig foglalkozik az egyes dimenziókkal;

2. Környezeti Szövet Index, amely a környezet sérülékenységének szintjeit, a környezetvédelmet szorgalmazó politikákat és eszközöket, valamint a környezeti fenntarthatóságot figyeli;

3. Társadalmi Szövet Index, amely az egészségügy, az oktatás, a tájékoztatás alrendszerével foglalkozik, egyúttal ügyel a sokszínűségből származó előnyökre, az afrikai kontinensen (főként) oly jellemző diverzitás védelmére, az egymás közötti béke fenntartásának lehetőségére, valamint az élelmiszer-biztonságra, illetve a kormányzat illegális és korrump tevékenységének szintjére.

Nem vitatható az a kijelentés, amely az afrikai fiatalok (gyerekek) körében elsősorban az általános műveltség megszerzését és valamilyen szakma elsajátítását célzó politikákat kíván, sőt követel meg az adott afrikai kormányzatoktól. A Magyarországon élő, mozambiki származású João António Charomar saját országa kapcsán egy interjúban kiemelte, hogy az általános műveltség megszerzésével, és/vagy éppen egy szakma kitanulásával „a szegény sorsú gyerekek is képesek lesznek a saját lábukra állni, önállósulni, és egyben felelősséget vállalni a családjukért”.¹⁸ E gondolatot folytatva, az oktatás és fejlődés összefüggése fajsúlyos kérdésként kezeli a szegénység felszámolásáért tett erőfeszítéseket. E tekintetben pedig az ENSZ által hajtott Millenniumi Fejlesztési Célok (MDG) célrendszere határozza meg a legfontosabb viszonyítási keretet. A 2000-ben 189 ENSZ-tagállam által elfogadott MDG-k közül első helyen szerepel, hogy 2015-ig a nemzetközi közösségnek közös erővel véget kell vetnie a súlyos szegénységnek és éhínségnek, valamint meg kell valósítania a mindenkire kiterjedő alapfokú oktatást. Ezen célkitűzésekhez kapcsolódóan a napi egy dollárnál kevesebből élők arányát akarják az aláírók a felére csökkenteni, valamint az éhínségtől szenvedők arányát szintén felére csökkenteni, továbbá annak biztosítását, hogy minden fiú és lány befejezze az általános iskolát. Ez utóbbi vállalásnál különösen a

lányok iskoláztatása bír óriási jelentőséggel, hiszen az afrikai tradicionális kontextusban a lányoknak otthon kell maradniuk, nem járhatnak iskolába annak érdekében, hogy fiútestvérük/fiútestvéreik tanulhassanak, és később munkát találhassanak, mellyel egész családjukat képesek lesznek eltartani, legalább minimális szinten ellátni. A családok többsége – a tradicionális környezet hagyományainak megfelelően – ugyanis jobbnak látja, ha a leánygyermek otthon végeznek munkát, míg a fiúk az esetleges jobb munkavállalás reményében, mint leendő családfenntartók, tanulnak.¹⁹

Az oktatás súlyos gazdasági kérdés minden kormányzat számára. Ha a fenntarthatóságra, a fenntartható fejlődésre gondolunk, az oktatás nélkül elképzelhetetlen, hogy az adott társadalmak megértsék a mindennapokat meghatározó folyamatokat, és képesek legyenek megtervezni saját jövőjüket – akár úgy, hogy olyan gazdasági tevékenységet folytat maga a társadalom (vagy annak csoportjai), amely a fenntartható növekedéshez járul hozzá, akár úgy, hogy növeli a humán biztonság összetevőinek érvényre jutását.²⁰ Az UNESCO felmérései szerint a függetlenség elnyerése óta látható módon nagyot lépett előre Afrika az alapfokú iskolázottsági szintek megemelésében: sokkal többen járnak ma általános iskolába Afrika országaiban, mint az 1960-as és 1970-es években.²¹ A nagy kérdés azonban a minőségi oktatás – és nem csupán az alapfokú iskolarendszerben, hanem az oktatási szektor valamennyi szintjén!

Michael Fleshman egy 2010 januári írásában, az ENSZ által kiadott *Africa Renewal* hasábjain Malawi példáját említve aláhúzza, hogy „a diákok számának drámai növekedésével párhuzamosan azonban túl kevés figyelmet fordítottak a minőség kérdésére”. Óriási lemorzsolódási arány tapasztalható a kelet-afrikai államban, és a jelentések szerint a gyerekek csupán 20%-a képes az általános iskola 8 osztályát befejezni. Nem elég tehát pusztán a létszám növelésére koncentrálni, sok, egymással szorosan összefüggő kérdést is megnyugtatóan szükséges rendezni. Többek között az oktatás minőségéhez elengedhetetlen erőforrásokat kell hosszú távon rögzíteni és biztosítani a politika szintjén, így megfelelő létszámú képzett tanárt, az oktatási programok mellett – illetve azokkal együtt – élni képes élelmezési programokat, elégséges higiénias körülményeket, megfelelő mennyiségű és minőségű taneszközt (lásd a hivatkozott humán biztonság fogalmát és komponenseit ismét).²² Egyértelműen

beigazolódik Afrika-szerte, hogy a tandíj eltörlése előfeltétele az iskolába járó diákok számszerű növekedésének, de az alaposan végiggondolt – a politikusok által hosszú távú stratégiaként rögzített – fenntartó és működtető környezet nélkül csak újabb és újabb problémák forrása tud lenni. Ma ugyanúgy igaz Szentés Tamás akadémikus 1963-as megállapítása: „Nemcsak az iskola kevés Kelet-Afrikában, de kevés a tanár és a tanító is”.²³ Leszögezhetjük, amit Tarrósy jelez: „Afrika országainak és népeinek valódi fejlődése nem képzelhető el a jól működő oktatási rendszerek nélkül. A nemzetközi donorközösségnek és az afrikaiakkal együttműködő, gazdaságilag, technológiailag fejlettebb államoknak is kitüntetett célterületet jelöl ki a szektor.”²⁴

AZ AFRIKAI UNIÓ HEP HARMONIZÁCIÓS STRATÉGIÁJA – KERETEK, MOTIVÁCIÓK

A kontinens egészére vonatkoztatott integráció, béke és jólét jegyében az Afrikai Unió kiemelten kezeli az oktatás fejlesztését, ezzel pedig a humán erőforrás minőségének fejlesztésére, valamint az afrikai kontinensen belüli mobilitásának előmozdítására fókuszálva alkotta meg a felsőoktatási programok harmonizációját szorgalmazó programját (HEP). Különösen az oktatási rendszerek közötti különbségeket – különböző gyarmati örökségekből következően – ismerte, valamint érzékelve az Afrika és a fejlett világ között kimutatható agyelszívás jelenségét, továbbá mindezeknek az integrációs folyamatokra és gazdasági fejlődésre vonatkozatható negatív hatásait kiküszöbölendő az ún. 2. Afrikai Oktatási Évtized (Second Decade of Education for Africa) keretében az Afrikai Unió Bizottsága (AU Commission) egy akciótervet fogadott el, melynek megvalósítási időszaka a 2006 és 2015 közötti évtizedre koncentrál. Ez alatt az időszak alatt az Afrikai Unió hatványozottan elő kívánja mozdítani a felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók, oktatók és kutatók Afrikán belüli mobilitási csereprogramjait. A harmonizáció szerves részét képezi az egész Afrikára kiterjesztett oktatási reformnak, mely az alábbi prioritásokat jelöli ki a tagállamok számára:

- A kutatások és az eredeti (nóvum) afrikai tudások létrehozásának promócióját a felsőoktatási szektorban;
- Valamennyi szegmensre kiterjedő minőségbiztosítást, amely az Arushai Egyezményhez²⁵ hasonló egységes regionális/kontinentális kva-

lifikációs keretrendszereket határoz meg/állít fel az oktatói és hallgatói mobilitás szorgalmazása érdekében;

– Az egyetemeknek a kontinens egészét érintő fejlesztési elképzelések megtervezésében és megvalósításában való hangsúlyos részvételét, különös tekintettel az alsóbb szintű oktatás fejlesztését;

– Mind Afrikán belül, mind Afrika és a világ különböző részei között, de hangsúlyosan az Észak–Dél dialógus és együttműködés égisse alatt létrehozható partnerségek és hálózatok kiépítését;

– A felsőoktatási szektor számára megfelelő források alloká-

...az Afrikából történő agycirkuláció lassulását, megállítását, valamint a regionális „agycirkulációt” segítheti elő.

cíóját és azok elérhetőségének garanciáit.

A harmonizáció indítása/erősítése, egyúttal kiterjesztése háttérben azt találjuk, ami Afrika-szerte az 1980-as évektől zajlik: a világ vezető donorjai, a nemzetközi szervezetek és maguk az afrikai kormányok (tisztelt a kivételnek, mint pl. Tanzánia vagy Botswana) a felsőoktatási szektorra kevésbé koncentráltak, amely által maga a szektor jelentősen negligálódott. Mindeközben az elmúlt két évtizedben folytatódott a magasan képzettek elvándorlása a kontinensről, mellyel párhuzamosan megnőtt az igény a felsőoktatási intézményekben folytatható tanulmányokra és képesítések megszerzésére. A fejlesztéseket finanszírozó központi forrásokat azonban sok országban visszavágták, és a megnőtt hallgatói létszámmal a lépést tartani nem tudó kiszolgált infrastruktúra, oktatási, kutatási környezet és a nem elégséges létszámú oktatói gárda okán a minőség súlyos csorbát szenvedett. Az Afrikai Unió akcióterve és maguk a harmonizációt szolgáló erőfeszítések kiválósági központok létrehozását is előrevetítik, melyek egyfajta regionális centrumokként képesek lehetnek az afrikai térségeken belüli mobilitásokat szorgalmazni, egyúttal megvalósítani, a koordinálásukban részt venni. Ez nem utolsósorban az Afrikából történő agycirkuláció lassulását, megállítását, valamint a regionális „agycirkulációt” segítheti elő. A tudás regionális keretekben történő cirkulációja mára a regionális integrációs szervezetek napirendjén szereplő tétel. Alapvető cél, hogy az államok, a regionális összefogások képesek legyenek saját kereteiken belül tartani a tudást, a fejlődéshez

elengedhetetlen tapasztalatokat, ehhez pedig képesek legyenek lehetőségeket kínálni a szakképzett, magasan képzett munkaerő számára.²⁶ A harmonizációs feladatok között tehát azonnal látható a felsőoktatás és a munkaerőpiac, tehát a (felső)oktatási szektor és a gazdasági szektor közötti szorosabb együttgondolkodás és a kívánt szinergiák kialakításának szükségessége.

Ugyan sok esetben – és szinte folyamatosan – történik hivatkozás Afrika-szerte az európai integrációs folyamatokra, intézményekre, mechanizmusokra, talán még úgy is, mint valami követendő, ha nem is „másolandó” tapasztalategyüttesre, mégis a felsőoktatási harmonizáció kapcsán is vastagon húzza alá valamennyi érintett fél azt a kívánalmat, egyben alapelvet, miszerint a harmonizáció csakis afrikai, Afrika által „hajtott” folyamat lehet: afrikai igényekre reflektáló, azoknak megfelelő, azokra építő, az afrikai tudásokat becsatornázó és hasznosító, az afrikai fejlődést szolgáló folyamat. Ez valójában az afrikai „tulajdon” kérdéskörébe is eső kitétel, amely azt a célt szolgálja, hogy az afrikaiak saját maguk ügyeit maguk kezeljék megfelelően úgy, hogy közben mindvégig érzik és tudják, hogy amin dolgoznak, az az övék.

ÉRINTETT INTÉZMÉNYEK ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉSEK

Az 1997 és 2006 közötti 1. Afrikai Oktatási Évtized fő prioritásait követően, az UNESCO hathatós szerepvállalásával és szakértelmének becsatornázásával, meglévő eredmények, döntések, egyezmények sorára építve, magát a fokozatos építkezést szem előtt tartva került sor a 2. Afrikai Oktatási Évtized elvárásainak, fő feladatainak kinyilatkoztatására. Az első stratégiai évtized az alábbi négy prioritással dolgozott:

1. Az alapfokú oktatáshoz való egyenlő hozzáférés kiterjesztése és garantálása;
2. A minőség, a relevancia és a hatékonyság szempontjainak bevezetése és érvényre juttatása az oktatási szektorban;
3. A kiegészítő tanulás lehetőségeinek és módozatainak kialakítása;
4. Kapacitásfejlesztés.

Az első évtized tapasztalatai alapján, illetve az Afrikai Unió tagjainak Afrika globális térben betöltött jelenlegi szerepének megváltoztatása, valamint egy új, kedvezőbb pozicionálás érdekében a második évtized fókuszterületeit a miniszterek az alábbiakban határozták meg:

1. Nemi egyenlőség, nők és kultúra;
2. Az oktatás adminisztrációját és menedzsmentjét támogató információs rendszerek;
3. Tanárképzés, -továbbképzés;
4. Felsőoktatás;
5. Műszaki és szakképzés, és a kifejezetten nehéz körülmények/helyzetek között megvalósítandó oktatás;
6. Tantervfejlesztés, oktatási és tanulási anyagok/segédanyagok;
7. Minőség és minőségbiztosítás.

A programok megvalósításában részt vevő szereplők meghatározásához egyértelműen rögzíteni szükséges a köztük lévő lehetséges együttműködések szintjeit, és így megrajzolni a regionális keretet, az egyes államok nemzeti szintjét, ugyanakkor pedig a tőlük a kontinens egészére vonatkozóan elvárt keretrendszerek támogatását nem felelhetjük el. A fent hivatkozott Arushai Egyezményt a mai napig csupán az Afrikai Unió tagállamainak kevesebb mint fele írta alá és ratifikálta. Hogyan képzelhető el az Afrika egészére tervezett (és hőn áhított) felsőoktatási integráció, programharmonizáció, egy „közös afrikai felsőoktatási és kutatási tér” létrehozása (érezhetően európai mintára) valamennyi tagállam csatlakozása, ezáltal támogatása nélkül? (Talán jelzésként érdemes e ponton megjegyezni azt a kritikus kérdést, amely általában az afrikai kontinensre megálmodott integrációk relevanciáját és megvalósulási realitását firtatja...) A fokozatos integráció és harmonizáció érdekében a tanzániai Dar es-Salaamban 2002. december 2. és 6. között megtartott, az UNESCO afrikai tagállamainak oktatási minisztereit felvonultató konferencia az Arushai Egyezmény felülvizsgálatát elvégezve a következő megállapításokat tette: folytatni kell az egyezmény folyamatos felülvizsgálatát, finomhangolását annak érdekében, hogy minden afrikai állam aláírója és ratifikálója lehessen. Fontos a NEPAD (New Partnership for Africa's Development – Új Partnerség Afrika Fejlődéséért) kereteinek kiaknázása, különösen a kiválósági központok és az akadémiai mobilitás serkentése miatt. Ahogyan azonban magát a NEPAD-ot – amely igazából egy hosszú távú fejlesztési programja Afrikának – sem lehet sietve megvalósítani, úgy a harmonizációs elképzelések is valóban évtizedeket igényelnek. Ahogyan Ian Taylor fogalmazza meg, a legproblémásabb e területen is maga az afrikai állam, amellyel kapcsolatban a legtöbb demokratikus elvárás szinte teljesíthetetlen,

hiszen a demokratikus jegyek egyszerűen nem nagy adagokban találhatóak meg a kontinensen.²⁷ A különböző szintek ezeket a köröket jelentik:

– A nemzeti szintet, a tanulmányok és diplomák elismertetésével, megfeleltetésével (ekvivalenciakérdésekkel) foglalkozó nemzeti kormányzati szerveket;

– A szubregionális szintet, bizonyos speciális szervezetek körét – pl. ilyen a Malagasy Council for Higher Education (CAMES) vagy a Dél-afrikai Fejlesztési Közösségen (SADC) belül működő technikai kérdéseket taglalo bizottság;

– A regionális szintet, azt a regionális bizottságot, amely az egyezmény megvalósításáért felelős, és amely valamennyi azt ratifikáló tagállam képviselőjét, továbbá a vatikáni Szentszék képviselőjét foglalja magában.

Magának a harmonizációs stratégiának közvetlen megvalósítását az alábbi szervezetek végzik egymásra épülő együttműködési hálózatban:

– A Távoktatás Afrikai Tanácsa (African Council on Distance Education, ACDE);

– Az Oktatás Fejlesztése Afrikában Szövetség (Association for the Development of Education in Africa) felsőoktatással foglalkozó munkacsoportja;

– Az Afrikai Egyetemek Szövetsége (Association of African Universities, AAU);

– Az Arab Egyetemek Szövetsége (Association of Arab Universities, AARU);

– A Malgas Felsőoktatási Tanács (Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur, CAMES);

– A Kelet-afrikai Egyetemi Tanács (Inter-University Council for East Africa, IUCEA);

– Az UNESCO különböző formációi, így az UNESCO-BREDA, az Afrikai Oktatás programjának regionális irodája, illetve az UNESCO Harare Cluster Office, amely a dél-afrikai térség felsőoktatási klaszterirodája.

TERVEZETT INDIKÁTOROK 2015-IG

A harmonizációs stratégia számos mérőföldkő-indikátorral számol. A még folyamatban lévő teljesítések 2015-ig bezárólag terjedő időszakára vonatkozóan a főbb indikátorok a következők:

1. A politikai dimenzióban:

Az Afrikai Unió tagállamainak legalább 80%-a 2015 decemberéig ratifikálja az Arushai Egyezmény felülvizsgált és bővített változatát és részletes mellékleteit.

2. Az országok és szektorok közötti információk cseréjének területén:

Az Afrikai Unió tagállamainak legalább 80%-a 2015 decemberéig megbízható, valós adatot szolgáltat a harmonizációt elősegítő Információs Eszköz (Information Tool) számára a tagállamokban regisztrált felsőoktatási intézményekről és programjaikról.

Napi szinten minimum 500 látogatója van az Információs Eszköz online felületének.

Az afrikai felsőoktatási intézmények legalább 80%-a részt vesz a felsőoktatási intézmények teljesítményét mérő egységes afrikai rendszerben.

Legalább 10 afrikai felsőoktatási intézmény az elismert globális rangsorokat kezelő rendszerek első 250 helyének valamelyikén szerepel.

3. A kontinens egészére kiterjesztett végzettségeket kölcsönösen elismerő rendszer kifejlesztése és fenntartása területén:

Az Arushai Egyezményt aláíró és ratifikáló országokban a nemzeti akkreditációval és kapacitásfejlesztéssel foglalkozó ügynökségek biztosítják az országok aktív részvételét a felsőoktatási végzettségek keretrendszerében.

A regionális gazdasági közösségeken (REC-ek) keresztül létrejön a felsőoktatási végzettségek kontinentális keretrendszere.

4. Néhány célzott végzettség/képesítés minimumstandardjának megalkotása területén:

Legalább 15 végzettségre vonatkozóan minimumstandardok megállapításra kerülnek a kontinensen.

E minimumstandardokat biztosító legalább 30 intézmény ajánl ki programokat hallgatóik számára szerte a kontinensen.

5. Egységes curriculum- és mobilitásfejlesztési rendszer tekintetében:

A stratégia legalább 30 releváns, a kontinens egészére kiterjesztett együttműködési projektet jegyez a tantervfejlesztés területén és a diák-mobilitásra vonatkozóan.

Általánosságban a harmonizációs programmal kapcsolatban elmondható:

A rendszerben elérhető – különösen a privát szektorból érkező, a témára specializálódott vállalkozások részéről ajánlott – távoktatási, nyitott

egyetemi (open university) – programok további feladatokat jelentenek a harmonizációs elképzeléseknek. A legfontosabb e szegmensben is, hogy garantált és felügyelt legyen az adott vállalkozás által kijánlott program és a megszerezhető végzettséget igazoló oklevél minősége, továbbá összemérhető legyen az állami vagy privát felsőoktatási intézmények által menedzselte programokkal. Akkreditációra és minőségbiztosításra van tehát szükség, melyet a harmonizáció keretében szükséges megoldaniuk az együttműködő partnereknek. A minőség folyamatos kontrollja és fejlesztése ahhoz is elengedhetetlen, hogy az afrikai felsőoktatási intézmények a globális tér versenyképesebb entitásai lehessenek, ezáltal pedig vonzóvá válhassanak nem afrikaiak számára is.

A HOSSZÚ TÁVÚ TERVEZÉS MEGHATÁROZÓ TÉTELE:
FELNŐTTOKTATÁS ÉS ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS – AFRIKAI
PERSPEKTÍVÁK, MÓDSZEREK

Az 1990-es évekre nyilvánvalóvá vált, hogy a felnőttoktatás a fejlesztési stratégiák szerves részét kell, hogy képezze annak érdekében, hogy a későbbiekben hatványozottan humán biztonság szemléletű fejlődés sikereket könyvelhessen Afrika-szerte is. 1990 és 1996 között több nagyszabású világkonferenciára is sor került az ENSZ égisze alatt – ezek mindegyike elfogadta azt a megállapítást, miszerint a társadalmi fejlődés függ attól, hogy az adott társadalom felnőtt tagjai milyen körülmények között élnek, illetve változik annak tükrében, hogy e felnőtt polgárok miként válnak egyre inkább képessé saját életük irányítása tekintetében. A változás megvalósulása érdekében pedig a felnőtteknek új tudásokat, attitűdöket és gyakorlati alkalmazásokat kell elsajátítaniuk. Az 1997-es V. CONFINTEA (Conference on Adult Education) konferencia megerősítette, hogy maga a felnőttoktatás az emberfókuszált fejlődés hatásos erejét adhatja, és a felnőttek képzése az egyik kulcsa a 21. század fenntartható fejlődésének (ami jelenleg sajnos fenntarthatatlan...).

Az afrikai felnőttoktatás a sajátos afrikai kontextusokhoz mérten valószínűleg megvalósulhat. Maga az oktatás a felnőttek otthonaiban, közösségeikben, valamint munkahelyeiken mehet végbe, formális oktatási és tréning szemléletű képzési megközelítésben egyaránt. Az afrikai államnak kiemelt szerepe van abban, hogy promotálja és elősegítse a felnőttek illetően képzését. Az afrikai állam azonban – amely maga is sok esetben

gyengeségekkel küzd – meglehetősen hosszú időre addicionális terheket „kapott” az 1980-as években „divatos” strukturális kiigazítási politikák által. Szerencsére a mai afrikai kormányok nagy többsége egyre hangsúlyosabban kezeli a felnőttoktatást is, és különféle minisztériumi osztályok és egyéb kormányzati szervek bevonásával multiszektoralis programokat finanszíroz a mezőgazdasági szektortól az egészségügyi oktatáson át a közösségépítéshez kapcsolódó vagy éppen a vadvilágról szóló képzésekig bezárólag. A felnőttoktatás a különféle civil szervezetek által koordinált programok képében is testet ölt, melyek középpontjában elsősorban a szükséges kompetenciák megszerzése áll. Végül ma már a privát szektorban tevékenykedő olyan egységeket is megemlíthetjük, amelyek cégek formájában biztosítanak (szolgáltatásként) különböző tanulási lehetőséget, oktatási-képzési programot. A magánfőiskolák, -akadémiák és -intézetek burjánzása természetesen a minőség kérdését is felvetik, de bizonytalanság szűkíti a felnőttek számára elérhető programok palettáját – elsősorban az információs technológia, a turizmus és az üzleti tanulmányok területén. Láthatóan az Afrika-szerte elérhető felnőttoktatás számos szinten és formában vált elérhetővé az érdeklődők számára – mára az oktatási szektor és tevékenység egy kitüntetett, egyúttal komplex szegmensét jelöli ki.

Ahhoz, hogy az afrikai országok sikeresen vegyék a felnőttoktatásból fakadó igények megválaszolását, magukat a felnőttoktatási programokat kell úgy felépíteniük, hogy azok a megfelelően mérhető és garantált minőségi környezetben tudást szerző felnőtteket „termelje ki” az adott társadalmak és gazdaságok számára. Ehhez a speciális múlttal, tradíciókkal és sajátos politikai-gazdasági folyamatokkal jellemezhető afrikai elvárásokhoz kell igazítaniuk a képzéseket. Szükség van a jól képzett felnőttoktatókra, akik afrikai felsőoktatási intézményekben szereztek/szerzik meg diplomáikat, és azt a tudást, amellyel képezhetik a felnőtteket. Sajnos a jelenleg többségében az afrikai könyvpiacra elérhető felnőttoktatási tankönyvek tartalma csupán ritkán reflektál a sajátos afrikai fejlődési folyamatokra, gyakorlatokra. Az e könyvekben bemutatott példák, esetek a technológiailag, gazdaságilag fejlettebb Észak/Nyugat országainak gyakorlatából táplálkoznak, így valójában sokszor nem relevánsak az afrikai közösségek számára, mert nem alkalmazható modelleket sugallnak, elemeznek. Ez idáig roppant kevés azoknak a tankönyveknek a száma, amelyek „bennszülött” tapasztalatokat dol-

goznak fel – kivételnek számít például a Dar es-Salaam-i Felnőttoktatási Intézet által készített *Felnőttoktatási kézikönyv* (Adult Education Handbook, 1973). Óriási igény mutatkozik tehát megfelelően releváns és egyúttal megfizethető árban lévő szakkönyvek iránt – olyan munkák iránt, melyek az afrikai társadalmi valóságra, elméleti és kulturális perspektívákra, politikákra és gyakorlatokra képes reflektálni. Mindvégig az „Afrika-központúságot” hirdető, a problémák helyi sajátosságaira elegendő időt és figyelmet szentelő, és az afrikai reneszánsz gondolatiságának jegyében afrikai válaszokat ajánló gondolkodást és viselkedést szükséges műveknek és valamennyi képzési programnak előtérbe helyeznie.

A sajátos afrikai megközelítés/kontextus fő elemeinek tekinthetjük Chilisa–Preece szerint:²⁸

– a tradicionalitás kontextusát, melyben a szóbeliség mint történetiség a főnökökre és az idősekre irányítja a közösség tagjainak figyelmét a tudásoknak generációról generációra történő átadása során, a felnőtté válás folyamatában. Eszközei a kézművesség, a történet/mesemondás, a zene és a közmondások/példabeszédek köre;

– a gyarmatosítás/gyarmati múlt örökségét, amely befolyásolta a mai felnőttoktatási kutatások kérdéseit, megközelítési irányvonalait;

– a szegénységet, a társadalmi és nemi egyenlőtlenségek kérdéskörét;

– a donorok szerepvállalását;

– a demokráciafelfogásokat és a civil társadalom lehetőségeinek körét;

– és általában a globalizációt és a globális hatások körét.

A felnőttoktatás kapcsán felmerülő élethosszig tartó tanulás Afrikában a következő dimenziókkal és értékekkel jellemezhető:

– spiritualitás: a részvételt a metafizikai világ befolyásolja, amely a közösségi érzést erősíti, de spirituális értelemben az ősök és az Isten (istenek) tiszteletét követeli meg;

– kommunalitás: a közösség együttes létéhez kapcsolódó érdekeknek való megfelelés és alárendeltség;

– politikai dimenzió: azok a kötelességek, amelyek a nemzettudatot

**...afrikai válaszokat ajánló
gondolkodást és viselkedést
szükséges ... valamennyi
képzési programnak
előtérbe helyeznie.**

és nemzetfejlődést szolgálják, amelyeknek alá kell rendelnie magát az egyénnek, a közösség és a család iránt érzett felelősségen keresztül.²⁹

E felsorolt afrikai értékek sok afrikai nyelvben egy-egy szóban/fogalomban öltenek testet, így például Kenyában a Harambee, Dél-Afrikában az Ubuntu, Botswanában a Botho fejezi ki az emberi élet, a kölcsönös segítségnyújtás, a nagylelkűség, az együttműködés, az idősek tisztelete, a harmónia és a szentségek megtartása értékegyüttesét. Bármilyen felnőttoktatási – és általában oktatási – program kifejlesztését képzeljük el Afrikában, ezeknek az értékeknek megfelelően kell áthatniuk az egész programot a siker érdekében.

Ezeket a sajátos, kulturális, emocionális szempontokat tudatosan kell alkalmazni azoknak a szakmai politikáknak a kialakításakor, amelyek a nemzetközi felsőoktatási mobilitást, azon belül a magyar egyetemek, főiskolák kínálati versenyképességét determinálják. Az egyelőre hiányzó, egységes toborzási rendszer, a felsőoktatással szervesen összefonódó K+F-támogatás, a tudatos országmarketing nemcsak Afrikából érkező, jól fizető diákok oktatási integrációjához és a magyar hallgatók külföldre vándorlásának visszafogásához, hanem Magyarország globális értelemben vett tudásalapú pozicionálásához is eredményesen járulna hozzá.

JEGYZETEK

- ¹ Lásd például Sibry Tapsoba: *Africa's scramble for regeneration*. 2011. október 27. www.timeshighereducation.co.uk (Letöltés: 2012. szeptember 26.)
- ² Búr Gábor–Tarrósy István: *Az afrikai vándorlás háttéréről és jellemzőiről*. In: Új népvándorlás. Migráció a 21. században Afrika és Európa között. 2. kiadás. Szerk.: Tarrósy István, Glied Viktor, Keserű Dávid, Publikon Kiadó, Pécs, 2012. 106–107. o.
- ³ Berács József–Malota Erzsébet: *Megéri hozzánk jönni tanulni?* *Educatio*, 2011/2., 220–234. o.
- ⁴ Búr Gábor: *Afrika a két világháború között*. In: 20. századi egyetemes történet II. Európán kívüli országok. Szerk.: Németh István, Osiris Kiadó, Budapest, 2005.
- ⁵ Uo. 91. o.
- ⁶ Tarrósy István: *Kelet-Afrika a fejlődés útján. A Kelet-afrikai Közösség és tagállamai közelebről*. Publikon Kiadó, Pécs, 2011.
- ⁷ Uo. 44–45. o.
- ⁸ Uo. 46. o.

- ⁹ Búr: Afrika a két világháború..., i. m. 92. o.
- ¹⁰ Ez azzal a kitételrel igaz, hogy a világ egyik első, de Afrika minden bizonnyal legelső egyeteme a Timbuktuban (Mali) található Sankoré Madrasah (University of Sankoré), amelynek alapjait egészen 988-ig vezetik vissza. A Mali Birodalom egyik legfontosabb kereskedővárosaként elhíresült Timbuktuba a birodalom mérvadó uralkodója, Musza mansza a világ minden tájáról szakembereket hozott. Musza mansza támogatta az iszlám tudósokat, hogy azok tanítani tudják ismereteiket az iskolákban. A Szankoré mecset az európai egyetemekhez hasonló nemzetközi tudományos központtá vált. Dawda Faal–Suha György: *Gambia: afrikai történelem egy folyó völgyében*. Publikon Kiadó, Pécs, 2008, 36. o.
- ¹¹ Búr: Afrika a két világháború..., i. m. 92. o.
- ¹² Balogh András–Rostoványi Zsolt–Búr Gábor–Anderle Ádám: *Nemzet és nacionalizmus. Ázsia, Afrika, Latin-Amerika*. Korona Kiadó, Budapest, 2002, 335. o. és Tarrósy: *Kelet-Afrika...*, i. m. 53. o.
- ¹³ Tarrósy: *Kelet-Afrika...*, i. m. 213. o.
- ¹⁴ M. W. Makgoba–T. Shope–T. Mazwai: *Introduction*. In: *African renaissance. The new struggle*. Ed.: M. W. Makgoba, Mafube Publishing–Tafelberg Publishers, Cape Town, 1999.
- ¹⁵ *Viva Africa 2008*. Proceedings of the 3rd International Conference on African Studies. Pilsen, 25–26 April 2008. Eds.: T. Machalík, K. Mildnerová, J. Zahorík, ADELA Publishing, Plzen, 2008.
- ¹⁶ Richard Peet–Elaine Hartwick: *Theories of development. Contentions, Arguments, Alternatives*. 2nd edition. The Guildford Press, New York–London, 2009.
- ¹⁷ Használva a www.humansecurityindex.org kategóriáit.
- ¹⁸ Szász Ágnes: *Magyarországról Mozambikért. Oktatással a felemelkedésért*. Nyitott Szemmel, IV./21., 2012, 26. o.
- ¹⁹ *Fenntartható Afrika*. Szerk.: Tarrósy István, Publikon Kiadó, Pécs, 2010, 27. o.
- ²⁰ Tarrósy István: *Oktatással a fejlődésért Kelet-Afrikában*. Kitekintő, 2010. március 9., 26. o. http://kitekinto.hu/afrika/2010/03/09/oktatással_a_fejldesert_kelet-afrikaban&lap=1. (Letöltés: 2012. szeptember 24.)
- ²¹ Uo.
- ²² *Fenntartható Afrika*, i. m.
- ²³ Uo.
- ²⁴ Uo.
- ²⁵ Mérföldkő jelentőségű regionális egyezmény a felsőfokú tanulmányok, diplomák, végzettségek és akadémiai minősítések elismertetése területén. 1981. december 5-én került elfogadásra a tanzániai Arushában.

- ²⁶ Tarrósy: Kelet-Afrika..., i. m. 53. o.
- ²⁷ Idézi: Fenntartható Afrika, i. m. 22. o.; Lásd Ian Taylor: *Nepad. Toward Africa's Development or Another False Start?* Lynne Rienner Publishers, Boulder–London, 2005, 153. o.
- ²⁸ Bagele Chilisa–Julia Preece: *Research Methods for Adult Educators in Africa*. UNESCO Institute for Education, Hamburg, 2005.
- ²⁹ M. B. M. Avoseh: *Learning to be active citizens. Lessons of traditional Africa for lifelong learning*. International Journal of Lifelong Learning, Vol. 20, 2001, 479–486. o. nyomán.

TOVÁBBI FELHASZNÁLT IRODALOM

- Afrika ma*. Szerk.: Csizmadia Sándor, Tarrósy István, Publikon Kiadó, Pécs, 2009.
- Szentes Tamás: *Kelet-Afrika a függetlenség útján*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1963.