

**FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE
UNIVERZA V LJUBLJANI**

Metka Čavka

**IZOBRAŽEVANJE ZA RAZVOJ V ZAHODNI
AFRIKI**

Diplomsko delo

Ljubljana 2007

**FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE
UNIVERZA V LJUBLJANI**

Metka Čavka

Mentorica:izr. prof. dr. Maja Bučar

**IZOBRAŽEVANJE ZA RAZVOJ V ZAHODNI
AFRIKI**

Diplomsko delo

Ljubljana 2007

Zahvala

Zahvaljujem se vsem, brez katerih diplomsko delo » Izobraževanje za razvoj v Zahodni Afriki« ne bi bilo to, kar je. Hvala mentorici dr. Maji Bučar za neprecenljivo pomoč pri oblikovanju in nastajanju diplomske naloge, dr. Christine Deslaurier za entuzijazem in dragocene namige, staršem in bratu za podporo, Janezu za pomoč.

IZOBRAŽEVANJE ZA RAZVOJ V ZAHODNI AFRIKI

Endogena teorija rasti pravi, da ima izobraževanje mnogo spodbujevalnih učinkov na rast, zato je še posebnega pomena v najrevnejših državah sveta Zahodne Afrike. Ker znanje predstavlja osnovo družbenega in gospodarskega napredka, se zdijo ustrezne izobraževalne politike oziroma reforme izobraževalnih sistemov ključnega pomena za razvoj teh držav. Mednarodna skupnost postavlja izobraževanje v središče razvojnih strategij, kot na primer UNESCOVA pobuda « Izobraževanja za vse » in Milenijski razvojni cilji. Proučevanje stanja izobraževanja kaže po eni strani ogromen porast števila vpisanih učencev v osnovne šole, po drugi strani pa je jasno, da mednarodni cilj univerzalne primarne izobrazbe do leta 2015 še ne bo dosežen. V prihodnosti bo pri načrtovanju in izvajanju izobraževalnih politik držav oziroma njihovih reformah potrebno upoštevati vsebinske in konceptualne posebnosti držav Zahodne Afrike. Potrebno bo upoštevati tudi, kakšen pomen ima izobraževanje v družbi. Brez upoštevanja teh posebnosti bo nadaljnja reforma izobraževalnih sistemov neizvedljiva. Šele ko bo doseženo soglasje na lokalni, nacionalni in mednarodni ravni, bo izobraževanje lahko resnično nastopilo v vlogi dejavnika razvoja.

Ključne besede : izobraževanje, razvoj, Zahodna Afrika, mednarodna pomoč

EDUCATION FOR DEVELOPMENT IN WEST AFRICA

According to the Endogenous theory of economic growth, education is one of the most important factors of growth. Education is the key element of development strategies in the world's poorest countries, such as West African countries. Undoubtedly knowledge is the basic precondition for economic and social progress. Therefore, education policies or reforms of education systems in those countries seem to be the essential driving force of development. Similarly, international community places education at the heart of the development strategies, i.e. the UNESCO initiative »Education for All« or the Millennium Development Goals. The analyses of West African education systems emphasize that a great progress has been achieved so far. However, the recent trends indicate that the goal of universal primary education will not be achieved by 2015 in this part of the world. Projection and implementation of education policies in the future have to be placed in the specific context and need to consider local values and norms. Without these considerations, further reform of West African education systems will be impossible. Only by meeting a condition of local, national and international consensus, can education finally assume the role of development factor.

Key words: education, development, West Africa, international aid

KAZALO

1. UVOD.....	11
1.1 Predstavitev problema.....	11
1.2 Hipoteza, metodologija in struktura naloge.....	12
1.3 Mednarodno-pravni okvir izobraževanja.....	14
1.3.1 Izobraževanje kot temeljna človekova pravica.....	15
1.3.2 Pravno obvezujoči dokumenti.....	16
1.3.3 Neobvezujoči politični instrumenti.....	17
2. EKONOMSKA ANALIZA VPLIVA IZOBRAŽEVANJA NA RAST.....	18
2.1 Prve raziskave: ekonomika izobraževanja.....	19
2.2 Teoretski okvir vpliva izobraževanja na rast.....	23
2.2.1 Neoklasična teorija teorija in endogena teorija rasti.....	25
2.2.2 Medsebojni vpliv količine, razporeditve in kakovosti izobraževanja na rast.....	26
3. STANJE IZOBRAŽEVANJA V ZAHODNI AFRIKI.....	29
3.1 Gospodarske in družbene značilnosti.....	29
3.2 Izobraževalni sistem.....	32
3.2.1 Predšolska vzgoja.....	34
3.2.2 Primarno izobraževanje.....	34
3.2.3 Sekundarno izobraževanje.....	37
3.2.4 Univerzitetno izobraževanje.....	38
3.3 Delni sklep.....	39
4. VSEBINSKE IN KONCEPTUALNE POSEBNOSTI AFRIŠKEGA IZOBRAŽEVANJA.....	40
4.1. Zgodovina izobraževanja.....	41
4.1.1 Predkolonialno obdobje.....	41
4.1.2 Obdobje kolonializma.....	41
4.1.3 Šolanje v obdobju po neodvisnosti.....	43
4.2 Konceptualne posebnosti afriškega izobraževanja.....	44
4.2.1 Kulturne značilnosti tradicionalnih družb.....	46

4.2.2 Dinamika javnega in privatnega šolanja.....	48
4.4 Delni sklep.....	49
5. REFORME IZOBRAŽEVALNIH SISTEMOV ZA RAZVOJ.....	49
5.1 Povečanje vlaganj v izobraževanje.....	51
5.2 Vlaganje po stopnjah izobraževanja.....	53
5.3 Struktura vlaganj v izobraževanje.....	56
5.4 Izobraževalni sistem in trg dela.....	58
5.5 Študija primera: reforma izobraževanja v Nigru.....	59
5.6 Delni sklep.....	62
6. ZAKLJUČEK.....	64
7. VIRI IN LITERATURA.....	67
7.1 Primarni viri.....	67
7.2 Sekundarni viri.....	68
7.3 Intervjuji.....	79
PRILOGA A : Izbor glavnih organizacij, dejavnih na področju izobraževanja v Afriki.....	80

SEZNAM KRATIC

- ADB** – *African Development Bank* (Afriška banka za razvoj)
- AFRISTAT** – *Economic and Statistical Observatory for Sub-Saharan Africa*
(Gospodarski in statistični observatorij za Podsaharsko Afriko)
- AU** – Afriška unija
- BDP** - Bruto domači proizvod
- BSI** – Bruto stopnja izobraževanja (stopnja učencev, vpisanih v šole)
- BREDA** – *Bureau régional pour l'éducation en Afrique de l'UNESCO* (UNESCOVA Regionalna pisarna za izobraževanje v Afriki)
- CONFEMEN** – *Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage* (Konferenca ministrov za izobraževanje v frankofonskih državah)
- CSR** – *Country Status Report* (Nacionalno poročilo o izobraževalnem sistemu)
- DIAL** – *Développement et insertion Internationale* (Mednarodni razvoj in integracija)
- DVR** – Države v razvoju
- ECOWAS** – *Economic Community of West African States* (Gospodarska skupnost Zahodne Afrike)
- EFA** – *Education For All* (UNESCOV program Izobraževanje za vse)
- FTI** – *Fast Track Initiative* (Iniciativa Svetovne banke za pospeševanje razvoja)
- HDI** - *Human Development Indeks* (Kazalec človeškega razvoja)
- HIPC** – *Highly Indebted Poor Countries* (Pobuda Svetovne banke za zelo zadolžene revne države)
- HIV/AIDS** – *Human Immunodeficiency Virus/Acquired Immunodeficiency Syndrome*
- IMF** – *International Monetary Fund* (Mednarodni denarni sklad)
- MDG** – *Millennium Development Goals* (Milenijski razvojni cilji)
- MICS** – *Multiple Indicators Cluster Survey* (Analiza skupka različnih indikatorjev)
- MLA** – *Monitoring Learning Achievement* (Spremljanje šolskih rezultatov)
- NEPAD** – *New partnership for African Development* (Novo partnerstvo za afriški razvoj)
- OECD** – *Organisation for Economic Cooperation and Development* (Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj)

PASEC – *Program d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN* (Program za analizo izobraževalnih sistemov CONFEMEN držav)

PISA – *Program for International Student Assessment* (program v okviru OECD za mednarodno evalvacijo študentov)

PSA – *Program of Structural Adjustment* (Program strukturnega prilagajanja Svetovne banke)

PRSP – *Poverty reduction Strategy Paper* (Strateški dokument za zmanjševanje revščine HIPC iniciative)

SDI – stopnja dokončane izobrazbe

SACMEQ- *Southern Africa consortium of monitoring education quality* (Južnoafriški konzorcij za spremljanje kakovosti izobraževanja)

UEMOA - *Union économique et monétaire ouest-africaine* (Zahodnoafriška gospodarska in monetarna unija)

UIS – UNESCOV inštitut za statistiko

UL OZN – Ustanovna listina Združenih narodov

UN/AIDS - *Joint United Nations programme on HIV/AIDS* (Združen sponzorski program ZN za virus HIV/AIDS)

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* (Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo)

UNICEF – *United Nations Children and Education Fund* (Sklad ZN za otroke in izobraževanje)

UPI - univerzalno primarno izobraževanje

WB – *World Bank* (Svetovna banka)

ZDA – Združene države Amerike

SEZNAM TABEL, SLIK IN GRAFOV

SEZNAM TABEL

Tabela 2.1.1: Mikro-ekonomske ocene dohodka od izobraževanja po svetovnih regijah

Tabela 3.1.1: Makroekonomski in demografski kazalci za leto 2004

Tabela 3.2.2.1: Stanje izobraževanja na primarni stopnji (osnovne šole)

Tabela 3.2.3.1: Stanje izobraževanja na srednji in univerzitetni stopnji 2004

Tabela 4.1.3.1: Evolucija bruto stopenj šolanja (%) na primarni stopnji med leti 1961–1996

Tabela 4.1.3.2: Javno vlaganje v izobraževanje kot odstotek državnega proračuna in kot odstotek BDP na prebivalca leta 1961

Tabela 4.1.3.3: Primeri nekaterih reform (in njihovih sponzorjev) v Afriki

Tabela 4.2.2.1: Število osnovnih šol v Maliju (šolsko leto 1997–98)

Tabela 5.1.1: Razporeditev finančnih sredstev v izobraževalni sistem v letu 2002–2004

SEZNAM SLIK

Slika 2.2.2.1: Za rast je potrebna kombinacija zaloge, prerazporeditve in kakovosti izobraževanja

Slika 3.2.1: Porast bruto stopnje izobraževanja (BSI) na primarni oz.osnovni ravni med leti 1993 in 2003

Slika 3.2.2: Porast stopnje dokončane osnovne šole oziroma primarne izobrazbe (SDI) med leti 1993 in 2003

SEZNAM GRAFOV

Graf 2.2.2.1: Prikaz razmerja med zalogo človeškega kapitala in rastjo glede na stopnje izobraževanja

Graf 3.2.1: Razmerje med bruto stopnjo vpisanih in stopnjo maturantov med začetkom in koncem primarnega cikla (2003)

Graf 3.2.2.1: Delež učencev, ki ponavljajo razred na primarni ravni izobraževanja v Afriki (2003)

Graf 4.2.1.1: Razmerje med deležem najrevnejših prebivalcev in številom let šolanja, ki ga je prejela glava družine

Graf 5.1.1: Razmerje med vloženimi sredstvi v izobraževalni sistem in doseženimi rezultati v smislu pridobitve znanj pri učencih

Graf 5.2.1: Napredek v doseganju UPI in vlaganje v osnovno stopnjo šolanja

Graf 5.2.2: Napredek proti UPI (končana osnovna šola) in enakost pri razporeditvi sredstev za izobraževanja

Graf 5.3.1: Povprečna plača učitelja, izražena enotah BDP na prebivalca

Graf 5.4.1: Profesionalna vključitev glede na stopnjo izobrazbe za starostni razred med 25–34 let (povprečje 12 afriških držav)

Graf 5.6.1: Kakovost izobraževanja na primarni stopnji šolanja v Afriki

1. UVOD

»Afriški razvoj, uspešno uresničevanje gospodarskega in družbenega napredka afriškega ljudstva, doseganje trajnostnega razvoja in miru v prihodnjem stoletju v Afriki bodo v prvi vrsti odvisni od njihovih izobraževalnih sistemov. Nobena država na svetu namreč ni dosegla trajnostnega razvoja brez učinkovitega izobraževalnega sistema, brez univerzalnega primarnega poučevanja, brez raziskav in višjega izobraževanja, brez enakosti v izobraževalnih možnostih.«¹

(Mbeki 1999)

1.1 Predstavitev problema

Dandanes, v okoliščinah globalizacije, ko geografske in ozemeljske meje izginjajo in ko prihaja do prostega pretoka dobrin in informacij, ko naj bi se razlike v svetu zmanjševale, se afriški kontinent spopada z mnogimi izzivi. Ti se predstavljajo v obliki številnih gospodarskih in družbenih problemov, s katerimi se soočajo vse afriške države, najbolj pa države Zahodne Afrike, ki se uvrščajo med najrevnejše države na svetu. Ali je izhod iz njih možen? Mnogi so mnenja, da upanje, da bo Afrika nekoč stopila na pravo pot razvoja, leži v prihodnjih generacijah, zato mednarodna skupnost čedalje bolj poudarja izobraževanje kot poglavitni dejavnik razvoja.

Toda na podlagi obstoječih razmer v afriškem šolstvu drugi opozarjajo na to, da je afriška šola v nevarnosti oziroma ugotavljajo, da izobraževanje ne spodbuja gospodarske rasti, nekateri pa dodajajo, da ne verjamejo več v moč izobraževanja v Afriki (Makossa 1999: 51). Če je afriško izobraževanje že samo po sebi v krizi, kako lahko pričakujemo, da bo postalo gonilna sila afriškega razvoja.

Ob upoštevanju splošne revščine in pomanjkanja sredstev v državah Zahodne Afrike se zdi zunanja pomoč pri oblikovanju in izvrševanju njihovih izobraževalnih politik nujna. Stališče mednarodne skupnosti je, da predstavlja izobraževanje eno izmed temeljnih

¹ Predsednik JAR, Thabo Mbeki v svojem govoru »*Izobraževanje za afriško renesanso v 21. stoletju*« ob konferenci ADEA, Johannesburg, 6. decembra 1999. Dostopen na <http://www.dfa.gov.za/docs/speeches/1999/mbek1206.htm> (4. december 2006).

človekovih pravic, katere širjenje je nujnega pomena za trajnostni razvoj te celine. Toda ali predstavlja izobraževanje kot univerzalna človekova pravica zadosten razlog za legitimno vmešavanje mednarodne skupnosti v notranje politike držav? Pri tem je potrebno upoštevati, da je mednarodno financiranje v Zahodni Afriki nujno potrebno, vendar pa s tem prihaja tudi do pogojevanja reform in politik izobraževanja. Ali te ustrezajo realnosti afriškega izobraževanja? Vse to so problemi, ki si jih zastavlja pričujoča analiza »izobraževanja za razvoj v Zahodni Afriki.«

1.2 Hipoteza, metodologija in struktura naloge

Izhodiščno hipotezo pričujočega dela predstavlja trditev, ki jo pogosto srečujemo v zvezi z razvojem v Afriki in ki se zdi nekako zakoreninjena v naši zavesti: to je, da je neustreznost izobraževalni sistem oziroma nezadostna vključenost v izobraževanje pomemben dejavnik zaviranja gospodarskega razvoja v Afriki.

Ker je afriško celino zaradi številnih lokalnih in regionalnih posebnosti nemogoče proučevati kot homogeno celoto, bo pričujoče delo omejeno na območje Zahodne Afrike: Benin, Burkina Faso, Slonokoščeno obalo, Gambijo, Gana, Gvinejo, Gvinejo Bissao, Liberijo, Mali, Mavretanijo, Niger, Nigerijo, Senegal, Sierro Leone, Togo in Zelenortske otoke. To so najrevnejše države na svetu, za katere je obenem značilna tudi nizka stopnja pismenosti. Zato se zdijo primerno področje raziskovanja pri preverjanju hipoteze, ali je njihov izobraževalni sistem neustrezen oziroma kakšen bi moral biti, da bi prispeval k razvoju držav.

Preverjanja veljavnosti hipoteze se bomo lotili iz različnih zornih kotov. V uvodu je predstavljena problematika izobraževanja v Afriki, hipoteze, metodološki okvir ter struktura naloge. V drugem poglavju bo s pomočjo ekonomske analize na podlagi endogene teorije rasti prikazan obseg in narava vpliva izobraževanja na rast. V tretjem poglavju bo podrobneje predstavljeno stanje izobraževalnih sistemov zahodnoafriških držav in cilji, ki jih morajo te države še doseči. Četrto poglavje obravnava najpomembnejše vsebinske in konceptualne posebnosti zahodnoafriškega izobraževanja. Za lažje razumevanje bo prikazan primer reform izobraževalnega sistema v Nigru. Peto

poglavje bo izpostavilo reforme, ki jih bo v prihodnosti potrebno izvesti v obstoječih izobraževalnih sistemih Zahodne Afrike v luči razvoja.

Pri opredelitvi pojmovno-teoretičnih izhodišč je bila uporabljena opisna metoda, s katero je razloženo teoretično izhodišče dela, to sta endogena teorija rasti in ekonomika izobraževanja. V nadaljevanju bomo predstavili mednarodne izobraževalne standarde. Z uporabo teorije mednarodnega prava in s proučevanjem mednarodnih dokumentov bomo utemeljili pravno razlago mednarodnih izobraževalnih standardov. Nadalje sta za analizo vsebinskih in konceptualnih značilnosti izobraževanja na afriški celini uporabljeni metodi sekundarne analize besedil in zgodovinska analiza. To sta raziskovalni metodi, s pomočjo katerih proučujemo družbene značilnosti, o katerih sklepamo na podlagi obravnavanih besedil (Spichal 1990: 18). Ta besedila bodo podatkovne baze številnih mednarodnih vladnih in nevladnih organizacij ter študije francoskih raziskovalcev, ki se ukvarjajo s problematiko izobraževanja na afriški celini v luči razvoja. Na podlagi analize dokumentov bo s pomočjo modela argumentacije v zaključku ocenjena izhodiščna hipoteza, poleg tega pa bodo izražene tudi nekatere nove problematike, ki jih hipoteza pravzaprav šele odpira.

Viri so bili v prvi vrsti strokovni in znanstveni članki iz revij, časopisni članki, monografije, zbrani predvsem v Raziskovalnem centru za Črno Afriko na IEP Bordeaux,² nadalje intervjuji slovenskih popotnikov in humanitarnih organizacij ter njihovi komentarji. Za analizo mednarodnih standardov izobraževanja so bili uporabljeni primarni viri mednarodnih dokumentov, deklaracij in resolucij. Uporabljene so bile tudi podatkovne baze različnih mednarodnih agencij, zbrane na internetni strani Pole de Dakar. Poročilo Pole de Dakarja temelji na sektorski analizi izobraževanja v Afriki, pristop je komparativen in empiričen in temelji na najnovejših razpoložljivih podatkih za omenjeno celino.³ Podatki o šolanju so povzeti po UNESCOVEM statističnem inštitutu, podatki o financiranju po študijah BREDA/Pole de Dakar ter po podatkih Svetovne banke, podatki o prebivalstvu in demografskih trendih po statističnem inštitutu OZN,

² CNRS, Centre de Recherche de l'Afrique Noire, Institut d'Études Politiques, Bordeaux IV.

³ *Sektorska analiza izobraževanja*, Pole de Dakar, 2006. Dostopna na http://www.poledakar.org/IMG/1.Intro_fr-web.pdf (1. december 2006).

poleg tega so bile uporabljene nacionalne statistike držav.⁴ V diplomskem delu so bili uporabljeni tudi anketni podatki, ki so jih zbrale nekatere mednarodne agencije, ki so na tem področju najbolj dejavne.⁵ Vsi podatki se nanašajo na šolski leti 2003/04 oziroma 2004/05.

V nadaljevanju bo podrobneje predstavljeno poročilo Pole de Dakar za leto 2005,⁶ ki je do sedaj najboljše in ki izpostavi ključni problem izobraževanja v Afriki : kakovost in neenakost. Potem bodo izpostavljene izkušnje najbolj uspešnih držav, morebitne možnosti reforme izobraževanih politik in nekaj glavnih izzivov, s katerimi se morajo afriške države še spopasti. V skladu z UNESCOVIM poročilom o Izobraževanju za vse je mogoče določiti afriški indeks univerzalnega primarnega izobraževanja (UPI), ki vsebuje štiri najpomembnejše dimenzije, primerljive med posameznimi državami (stopnja vpisanih otrok v osnovne šole, stopnja dokončane osnovne šole, kakovost, enakost).

1.3 Mednarodno-pravni vidik afriškega izobraževanja

V nadaljevanju bomo videli, da afriški izobraževalni sistem nima lastnih norm in standardov, pač pa je bila pri oblikovanju teh poglavitna vloga mednarodne skupnosti. Mednarodni standardi izobraževanja so se oblikovali od začetka devetdesetih let naprej, ko so se odvijale najpomembnejše mednarodne konference na tematiko izobraževanja. Mednarodno priznani standardi izobraževanja naj bi bili univerzalni in kot taki primerni tudi v Afriki - kljub temu da je ta celina razvila lastne prvine izobraževanja.⁷ Nekateri avtorji govorijo celo o globalizaciji politik šolanja (Lange 2003: 143), kjer obstaja prevlada svetovnih politik izobraževanja nad afriškimi.

⁴ Pri poročilu o stanju izobraževalnega sistema v Nigeru je bila uporabljena nacionalna baza podatkov RESEN.

⁵ Anketni podatki na terenu so bili zbrani s pomočjo statističnega instrumenta MICS-a v okviru mednarodnih agencij: UNESCO, PASEC, CONFEMEN.

⁶ UNESCO BRED (2005a): *Izobraževanje za vse v Afriki*. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_1.en.pdf (28. januar 2007).

⁷ Vsebinske in konceptualne posebnosti zahodnoafriškega izobraževanja bodo podrobneje razložene v 4. poglavju.

Izobraževalni standardi se čedalje bolj razvijajo v smeri obravnavanja izobraževanja kot temeljne človekove pravice.⁸ Delovno vprašanje, ki si ga bomo pri proučevanju temeljne hipoteze zastavili, je: ali je izobraževanje univerzalna človekova pravica, ki legitimira vmešavanje mednarodne skupnosti ne glede na specifičnost afriškega konteksta? Mednarodna skupnost nudi finančno pomoč in s tem določa reforme izobraževalnih sistemov. Hkrati mednarodna skupnost opredeljuje, kdaj so izobraževalni sistemi neustrezni, in določa temu primerne ukrepe. Vprašanje pa je, ali so univerzalni standardi izobraževanja primerni tudi v regionalnem kontekstu.

Mednarodni standardi izobraževanja so se razvili na podlagi mednarodnega prava človekovih pravic. Pri raziskavi mednarodnih standardov izobraževanja se bomo oprli na vire mednarodnega prava, kot so mednarodne pogodbe, obče običajno pravo in obča pravna načela (Degan 2000 : 48). Mednarodno-pravni pristop se zdi smiseln, ker utemeljuje izobraževalne strategije, ki se trenutno izvajajo v Zahodni Afriki. Služi za legitimacijo vmešavanj mednarodnih agencij v afriške politike izobraževanja.⁹

1.3.1 Izobraževanje kot temeljna človekova pravica

Temeljni subjekt mednarodnega prava so države, izpeljani subjekt pa mednarodne organizacije. Zanimanje za človeka kot subjekt mednarodnega prava se je začelo pojavljati šele v drugi polovici 20.stoletja, ko so številni pravni mehanizmi začeli obravnavati zaščito njegovih pravic (Degan 2001: 324). Sprejetje *Univerzalne deklaracije človekovih pravic*¹⁰ predstavlja neke vrste globalizacijo človekovih pravic; veljala je namreč predstava o univerzalnem značaju človekovih pravic, ne glede na razlike posameznih držav, narodov in kultur, na kar kaže besedišče mednarodnih dokumentov o

⁸ Šesta točka Dakarskega akcijskega okvirja navaja : « Izobraževanje je temeljna človekova pravica. Izobraževanje spodbuja trajnostni razvoj in hkrati prispeva k širitvi mednarodnega in notranjega miru un stabilnosti. Izobraževanje je torej nepogrešljivo pri aktivnem sodelovanju v globalnem gospodarstvu. » *Akcijski okvir Dakarja, Izobraževanje za vse*. Svetovni forum o izobraževanju v Dakarju, Senegal, 26. april 2000. Dostopen na http://www2.unesco.org/wef/fr-conf/fr_dakframFre.shtml (23. januar 2007).

⁹ Taka analiza mednarodnih standardov izobraževanja izhaja iz kritične pravne teorije, »Critical Legal Theory«, ki mednarodno pravo vidi kot »središče hegemonkega boja in tehniko artikulacije političnih zahtev v obliki pravic in dolžnosti« (Koskeniemi 2004: 197).

¹⁰ *Splošna deklaracija človekovih pravic*, sprejeta in razglašena z resolucijo Generalne skupščine 217 A (III), 10. decembra 1948. Dostopna na <http://www.hrweb.org/legal/udhr.htm> (24. september 2006).

človekovih pravicah kot o »nedeljivih, neodtujljivih in soodvisnih« (Nowak 2000: 72). Potrebno je poudariti, da je do razvoja človekovih pravic prišlo v Zahodnem svetu, zato je tudi vizija človekovih pravic pretežno vizija Zahoda; povezuje se jih z razvojem in demokracijo. Nasprotno pa lahko govorimo posebnem značaju človekovih pravic v Afriki (Mbaye 2002: 38), ki se zaradi drugačnega družbeno-ekonomskega okolja ne sklada vedno z zahodnim pojmovanjem. Tako pogosto prihaja do tega, da je zahodno pojmovanje izobraževanja prevladujoče in se nasilno uvaja v afriškem prostoru.

Univerzalna deklaracija o človekovih pravicah v 26.členu navaja izobraževanje kot eno izmed temeljnih človekovih pravic.¹¹ Iz tega sledi, da je nepopoln dostop do osnovnega izobraževanja kršenje človekovih pravic, zato bi morale vse države sprejeti posebne ukrepe za ljudi, ki so še vedno ostali izključeni iz osnovnega izobraževanja. Ker pa je za večino afriških držav zaradi pomanjkanja sredstev to praktično nemogoče, se zdi mednarodno vmešavanje v notranje – izobraževalne – politike držav legitimno. Kljub temu pa vmešavanje mednarodnih agencij z namenom zaščite pravice do izobraževanja včasih pomeni oviro pri spoštovanju družbenih in kulturnih posebnosti afriških držav, ki so ravno tako temeljne pravice.

V nadaljevanju bodo predstavljeni poglobljeni mednarodno-pravni viri na področju izobraževalnih standardov: pravno obvezujoči dokumenti (deklaracije in konvencije) ter neobvezujoči politični instrumenti (resolucije in konference).

1.3.2 Pravno obvezujoči dokumenti

Poleg Univerzalne deklaracije o človekovih pravicah zavzema izobraževanje posebno mesto tudi v naslednjih dokumentih: v Mednarodnem paktu o političnih in civilnih pravicah¹² ter Mednarodnem paktu o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah iz leta

¹¹ Člen 26: »Vsak ima pravico do izobraževanja. Izobraževanje mora biti vsaj na primarni stopnji brezplačno. Osnovno izobraževanje mora biti obvezno. Tehnično in profesionalno izobraževanje mora biti dostopno vsem, in višje izobraževanje mora biti vsem enako dostopno glede na osebne sposobnosti.« (*Splošna deklaracija človekovih pravic*, sprejeta in razglašena z resolucijo Generalne skupščine 217 A (III), 10. decembra 1948. Dostopna na <http://www.hrweb.org/legal/udhr.htm> (24. september 2006).).

¹² *Mednarodni pakt o državljanskih in političnih pravicah*, sprejet z resolucijo Generalne skupščine 2200 A (XXI), 16. december 1966. Dostopen na <http://www.ohchr.org/english/law/ccpr.htm> (23. januar 2007).

1968,¹³ v Deklaraciji o pravicah otrok iz leta 1959,¹⁴ ter v Mednarodnih konvencijah o eliminaciji diskriminacije žensk iz leta 1981¹⁵ in pravicah otrok.¹⁶

1.3.3 Neobvezujoči politični instrumenti

Čeprav neobvezujoča, predstavljajo mednarodna srečanja držav pomemben politični instrument, saj so izraz politične volje držav. Med najpomembnejše mednarodne konference o izobraževanju štejemo:

- *Mednarodno konferenco afriških držav v Addis-Ababi* leta 1961, katere cilj je bil omogočiti obvezno in brezplačno primarno šolanje do 1981,¹⁷

- *Svetovno deklaracijo o izobraževanju za vse*, sprejeto na konferenci v Jomtien na Tajskem leta 1990, kjer se postavi cilj »Izobraževanja za vse« do leta 2000.¹⁸

Največja prelomnica v delovanju mednarodne skupnosti pri širjenju splošnega primarnega izobraževanja je leto 2000. Takrat je prišlo do dveh pomembnih mednarodnih srečanj. Septembra je Generalna skupščina Združenih narodov proglasila Milenijske razvojne cilje, med katerimi je na tretjem mestu izobraževanje.¹⁹ Aprila istega leta pa se

¹³ *Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah*, sprejet z resolucijo Generalne skupščine 2200 A (XXI), 16. decembra 1966. Dostopen na http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/a_cescr.htm (23. januar 2007).

¹⁴ *Deklaracija o pravicah otrok*, sprejeta z resolucijo Generalne skupščine 1386 (XIV), 20. novembra 1959. Dostopna na <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/25.htm> (23. januar 2007).

¹⁵ *Deklaracija o preprečevanju diskriminacije proti ženskam*, sprejeta z resolucijo Generalne skupščine 2263 (XXII), 7. novembra 1967. Dostopna na <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/21.htm> (23. januar 2007).

¹⁶ *Konvencija o pravicah otrok*, sprejeta z resolucijo Generalne skupščine 44/25, 20. novembra 1989. Dostopna na <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm> (23. januar 2007).

¹⁷ *Konferenca afriških držav o razvoju izobraževanja v Afriki*, Addis Ababa, 15.–26. maj 1961, <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000774/077416e.pdf> (27. januar 2007).

¹⁸ *Svetovna konferenca o izobraževanju za vse*, Jomtien na Tajskem, 1990. Dostopno na http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/world_conference_jomtien.shtml (28. januar 2007).

¹⁹ *Milenijski razvojni cilji*, 3. cilj : Omogočiti vsem otrokom, dečkom in deklicam po celem svetu vsa potrebna sredstva za dokončanje primarnega izobraževanja. Besedišče Milenijskih razvojnih ciljev je previdnejše od ostalih mednarodnih dokumenov, saj ne omenja brezplačnega in obveznega primarnega šolanja ter se omeji na zmanjševanje neenakosti med spoloma in ne omenja neposredno enakosti med spoloma, kot je navadeno v Dakarskem akcijskem okvirju. (*Milenijska deklaracija združenih narodov*,

je v okviru Svetovnega foruma v Dakarju, v državi Senegal, odvijala mednarodna konferenca, ki se je v celoti osredotočila na področje izobraževanja in kjer je bil določen program »Izobraževanja za vse« s šestimi cilji.²⁰ Že leta 1990 si je mednarodna skupnost zadala cilj o doseganju splošnega izobraževanja, dosegljivega vsem šoloobveznim otrokom. Na konferenci leta 2000 v Dakarju pa je prišlo do pomembnega zasuka: poleg univerzalizacije sta ciljni usmeritvi postali tudi kvaliteta šolanja oziroma uspešno dokončanje primarnega šolanja ter enakost med spoloma. Za obe smernici je bil določen tudi časovni rok; cilji morajo biti doseženi do leta 2015.

- *Konferenca v Monterreyu* leta 2002 je posvet o financiranju oziroma povečanju javne pomoči za razvoj z vidika uresničitve Milenijskih razvojnih ciljev. Pojavi se koncept skupne odgovornosti mednarodne skupnosti in nacionalnih vlad. Te naj bi izdelale tudi strateški načrt razvoja in s tem zagotavljale večjo transparentnost in učinkovitost. Razvojni komite Svetovne banke je takrat objavil Akcijski plan pospeševanja sredstev za reformo izobraževalnih politik, oziroma *Fast Track iniciativa*.²¹

sprejeta z resolucijo Generalne skupščine 55/2, sprejeta 8. septembra 2000. Dostopna na <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm> (28. januar 2007)).

²⁰ *Svetovni forum o izobraževanju v Dakarju* se je odvijal med 26. in 28. aprilom 2000 in predstavlja skupno vizijo mednarodne skupnosti o izobraževanju za vse otroke. Ta vizija je predstavljena v 6 ciljih:

1.cilj: Otroštvo. Razvijati in izboljšati vse vidike zaščite in izobraževanja že v času predšolske vzgoje, še posebej pa za najbolj ranljive in depriviligirane otroke.

2.cilj: Primarno šolanje. Omogočiti, da bodo do leta 2015 vsi otroci, še posebej deklice, otroci s posebnimi potrebami in pripadniki etničnih manjšin imeli možnost dostopa do brezplačnega in obveznega primarnega izobraževanja, ki je kvalitetno in izpeljano do konca.

3.cilj: izobraževanje mladih: odgovoriti učnim potrebam vseh mladih in vseh odraslih z enakostjo dostopa do programov, ki so namenjeni pridobivanju temeljnih znanj in sposobnosti v vsakdanjem življenju.

4.cilj: Opismenjevanje starejših: za 50 odstotkov izboljšati stopnjo pismenosti, še posebej pismenost žensk, do leta 2015, ter zagotoviti vsem odraslim enakovreden dostop do programov temeljnega izobraževanja, kot tudi do programov stalnega izobraževanja.

5.cilj: Pariteta med spoloma: omejiti razlike med spoloma v primarnem in sekundarnem izobraževanju do leta 2005 in zagotoviti enakost med spoloma do leta 2015, s tem je poseben poudarek na enakem dostopu deklic do kvalitetnega temeljnega izobraževanja brez omejitev z enakimi možnostmi uspeha.

6.cilj: Kvaliteta pridobljenih znanj: iz vseh vidikov izboljšati kvaliteto izobraževanja z namenom obvladovanja temeljnih znanj branja, pisanja, računanja. (*Akcijski okvir Dakarja, Izobraževanje za vse: skupna odgovornost*, Svetovna konferenca o izobraževanju, Dakar, Senegal, 26. aprila 2000. Dostopno na http://www2.unesco.org/wef/fr-conf/fr_dakframFre.shtm (23. januar 2007)).

²¹ Svetovna banka (2005a): *Iniciativa pospeševanja poti »Fast Track Initiative«*. Dostopno na http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/FTI_statusreport_dec2105.pdf (3. marec 2006).

Svetovna banka (2004): *Okvirna konvencija o izobraževanju za vse*. Dostopno na <http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/FrameworkNOV04.pdf> (3. marec 2006).

Poleg navedenih obstajajo še številne smernice, na primer Smernica Združenih narodov za trajnostni razvoj za obdobje 2002-2012 ter Smernica Združenih narodov za pismenost za obdobje 2004-2014; razni programi regionalnih organizacij (OVSE, OECD, etc). V nadaljevanju se bomo osredotočili na tiste mednarodne strategije na področju izobraževanja, ki so bile opredeljene na konferenci v Dakarju leta 2000 in predstavljajo »izobraževalni vidik« Milenijskih razvojnih ciljev. Cilj Dakarja je Univerzalno primarno izobraževanje (v nadaljevanju skrajšano UPI). Dakar predvidi vsakoletno evalvacijo doseženega napredka in zato predstavlja verjetno najboljši vir podatkov o sedanjem stanju in premikih v afriškem izobraževanju.²² Že leta 2002 je bilo objavljeno prvo poročilo z naslovom «Ali je svet na pravi poti?», poročilo za leti 2003/04 se je posvetilo vprašanju enakosti med spoloma pri doseganju UPI, leta 2005 je bilo objavljeno do sedaj najboljše poročilo o izobraževanju predvsem iz vidika kakovosti, poročilo za leto 2006 obravnava problem nepismenosti, bodoče poročilo za leto 2007 pa se bo ukvarjalo z vprašanjem predšolske vzgoje.

Prav vse obstoječe mednarodne iniciative navajajo potrebo po pregledu dejanskega stanja izobraževalnih sistemov v Afriki in določajo smernice bodočih izobraževalnih politik v Afriki. Za Afriko leži pomen mednarodnih iniciativ predvsem v možnostih mednarodne finančne pomoči v njihove izobraževalne sisteme. Da je večje vlaganje v izobraževanje temeljnega pomena za razvoj izobraževalnih sistemov utemeljuje tudi ekonomska analiza vpliva izobraževanja na rast, ki bo predstavljena v naslednjem poglavju.

2. EKONOMSKA ANALIZA VPLIVA IZOBRAŽEVANJA NA RAST

Preverjanja obeh osnovnih hipotez, to je, da sta neustrezni izobraževalni sistem oziroma nezadostna vključenost v izobraževanje »kriva« za zaviranje gospodarske rasti v Zahodni Afriki, se bomo najprej lotili z ekonomsko analizo. Ugotavljali bomo, kakšna je dejanska povezava med izobraževanjem in rastjo. Po kratkem zgodovinskem pregledu razvoja

²² Pole de Dakar ima dobro bazo podatkov in s tem rešuje problem o pomanjkanju zanesljivih podatkov za to celino.

osnovnih teoretskih konceptov, ki jih je razvila ekonomika izobraževanja, bomo predstavili dve prevladujoči teoretski smeri: neoklasično in endogeno teorijo rasti, ki predstavljata nadaljnjo stopnjo proučevanja. Vsaka na svoj način proučujeta izobraževanje kot dejavnik dviga produktivnosti in s tem povečanja rasti. V nadaljevanju bo podrobneje predstavljena povezava med izobraževanjem, njegovo razporeditvijo med prebivalstvom, njegovo kvaliteto in gospodarsko rastjo. Ekonomska analiza povezave med izobraževanjem in rastjo je še zlasti pomembna iz vidika stroškov financiranja politik izobraževanja.

Za ekonomski pristop je značilno razmišljanje o izobraževanju oziroma znanju kot o dobrini, ki jo kakor vse druge dobrine uporabljamo oziroma trošimo (Bonvin 1970: 22). Ta pristop se je pojavil v obdobju po drugi svetovni vojni, v obdobju neverjetnega gospodarskega razcveta ZDA. Strokovnjaki so se zato začeli spraševati o njegovih vzrokih, še posebej pa o medsebojni povezanosti in vplivu med znanstvenim napredkom, difuzijo znanj, kvalificirano delovno silo in ekonomsko rastjo in razvojem.

2.1 Prve raziskave: ekonomika izobraževanja

V šestdesetih letih se je v ZDA razvila nova teoretska smer, ki se imenuje *ekonomika izobraževanja*. Ta proučuje sestavo in učinkovitost izobraževalnih sistemov ter njihov vpliv na gospodarsko rast. Revolucionarno odkritje te dobe je, da je izobraževanje tisti »rezidual« tehničnega napredka, ki pojasnjuje doslej še neznan del rasti: to je vpliv kvalificirane delovne sile na rast (Bonvin 1970: 20). Tako se izobraževanje kot tretji proizvodni dejavnik,²³ ki pomembno vpliva na dvig produktivnosti, znajde v središču pozornosti nove teoretske smeri. Ekonomika izobraževanja je pluridisciplinarna analiza, saj povezuje področja pedagogike, psihologije, sociologije in ekonomije (*ibid.* 36).

Ekonomika izobraževanja proučuje ekonomski in finančni vidik ustvarjanja »tretjega faktorja«, pri čemer so si zgodnji raziskovalci postavljali vprašanje, ali gre pri izobraževanju za dobičkonosno investicijo ali pa zgolj za porabo kot trošenje, torej brez vidnih učinkov na investitorja (*ibid.* 42). V resnici je izobraževanje lahko investicija in

²³ Osnovna proizvodna dejavnika sta delo in kapital.

poraba hkrati, zato je potrebno najti tiste vidike, kjer so investicijski učinki najvidnejši. Takoj, ko izobraževanje začnemo obravnavati z vidika investicij, govorimo o ustvarjanju »intelektualnega« oziroma »človeškega kapitala«. Ta proces zajema oblikovanje kadra, ki poseduje znanja, sposobnosti, izkušnje in *savoir-faire*, ki povečajo produktivnost in so nujno potrebni za družbeno-ekonomski razvoj družbe (*ibid.* 66).

Obravnava izobraževanja kot investicije je možna na dveh ravneh. Na mikroravni lahko govorimo o neposredni dobičkonosnosti oziroma osebni koristi od izobraževanja za vsakega posameznika glede na vložene stroške. Ugotavljalo se je, kako sta med seboj povezani stopnja izobrazbe in višina plač posameznika, pri čemer se je odštelo mejne stroške²⁴ izobraževanja. Pomen tovrstne analize je leži v tem, da je podala oceno privatne stopnje dohodka od izobraževanja, ki naj bi bila poglobitveni dejavnik povpraševanja po izobraževanju.

Theodore Schultz, ki je število let šolanja poimenoval »človeški kapital«,²⁵ je proučevanje posameznika prenesel na makro-raven. Njegova analiza stroškov, ki jih država nameni za izobraževanje, naj bi omogočila načrtovanje politik izobraževanja. Schultz je skušal oceniti zalogo izobraževanja, investiranega v aktivno prebivalstvo kot del BDP-ja, ki ga država nameni za izobraževanje. Ugotovil je, da naj bi bila denarna donosnost izobraževanja najvišja na primarnem nivoju izobraževanja zaradi oportunitetnih stroškov,²⁶ ki naraščajo z višjimi stopnjami izobrazbe (Schultz 1961: 65).

Najnovejše regionalne raziskave (Psacharopoulos in Patrinos 2002, Shultz P. 1999) o ekonomskem dohodku od investicij v izobraževanje kažejo v Afriki na naslednje trende: prvič, da so privatni in družbeni dohodki od izobraževanja vedno in v vseh svetovnih regijah visoki; eno dodatno leto izobraževanja prinaša 13,4% zvišanje plače posameznika v Afriki, medtem ko je svetovno povprečje 10,08%. Drugič, privatni in družbeni dohodki

²⁴ Mejni stroški izobraževanja so stroški vsakega dodatnega leta šolanja glede na prejšnje število let šolanja.

²⁵ Človeški kapital je mogoče hkrati obravnavati kot zalogo, ki prinaša dohodek od dela in kot pretok, saj dviguje produktivnost.

²⁶ Oportunitetni stroški so v višini zaslužka, ki bi ga učenci dobili, če bi se namesto nadaljevanja šolanja zaposlili. Schultz je višino oportunitetnih stroškov meril s povprečno plačo mladih istega starostnega razreda, zaposlenih v industrijski proizvodnji. Po njegovih ocenah oportunitetni stroški presegajo 50% sredstev, vloženi v izobraževanje (Shultz 1961: 67).

od izobraževanja v Afriki so najvišji na primarni ravni izobraževanja, saj znašajo 24,3% na primarni ravni, 18,2% na sekundarni ravni in 11,2% na višji ravni (*ibid.*). Poleg tega je potrebno upoštevati tudi dejstvo, da je brezposelnost v Afriki najvišja na višjih nivojih izobrazbe. Iz tega sledi, da je **izobraževanje na primarni ravni** tisto, ki bi moralo postati prioriteto področje razvojnih politik v Podсахarski Afriki.

Tabela 2.1.1: Mikro-ekonomske ocene dohodka od izobraževanja po svetovnih regijah

	Dohodek od izobraževanja	Dohodek od primarnega izobraževanja	Dohodek od sekundarnega izobraževanja	Dohodek od višjega izobraževanja
Podсахarska Afrika	13,4	24,3	18,2	11,2
Azija	9,6	19,9	13,3	11,7
Severna Afrika in Bližnji Vzhod	8,2	15,5	11,2	10,6
Latinska Amerika	12,4	17,9	12,8	12,3
OECD	6,8	14,4	10,2	8,7

Vir: Psacharopoulos (2002: 42).

Temeljni problemi ekonomike izobraževanja so se postavljali ob vprašanju: v kolikšni meri posamezni produkcijski faktorji, med njimi intelektualni kapital, vplivajo na ekonomsko rast. Postavil se je problem raznolikosti znotraj človeškega kapitala, kjer bi bilo potrebno upoštevati zdravje, delovno silo, napredek in družbene koristi izobraževanja.²⁷ Še posebej pa je problematična aplikacija te teorije na DVR, saj se je razvila v popolnoma drugačnem okolju: v industrializiranih državah in v obdobjih, ki so sledila gospodarski rasti. Ekonomika izobraževanja ni dala ustreznega odgovora na to, kakšne naj bodo gospodarske politike države, koliko in v katere ravni izobraževanja naj se investira (Bonvin 1970: 60). V DVR, kjer primanjkuje kvalificirane delovne sile, predstavlja človeški kapital brez dvoma enega ključnih dejavnikov družbenega in gospodarskega razvoja, vprašanje pa je, na kakšen način in kako učinkovito.

Ekonomika izobraževanja je ocenjevala, da je za gospodarsko rast predvsem pomembno znanstveno oziroma univerzitetno izobraževanje. Vendar je v DVR potrebno upoštevati

²⁷ Izobraževanje ima poleg tega izredno kompleksen in dolgoročen značaj, kar pomeni, da se njegovi učinki nepredvidljivi in da se največkrat pokažejo šele v naslednji generaciji. Nekateri avtorji so že v zgodnjem obdobju te teoretske smeri opozarjali na to, da so posledice napačne politike na področju izobraževanja vidne še najmanj naslednjih štirideset let (Bonvin 1970: 55).

predvsem potrebe po določeni vrsti izobraževanja, ki obstaja na trgu delovne sile. Vlaganje v univerzitetno izobraževanje bo dobičkonosno le v primeru, ko na trgu delovne sile obstaja povpraševanje po tem kadru. Ker v DVR primanjkuje povpraševanja po kadrih z univerzitetno izobrazbo, posledično prihaja do brezposelnosti in do bega možganov v razvitejše države (Cheru 2003: 97).

Iz tega sledi, da povezanosti med izobraževanjem in rastjo ne moremo obravnavati ločeno od natančno določenega konteksta, od družbeno-ekonomskih okoliščin vsake posamezne države ter glede na stopnjo njenega razvoja. Kljub temu pa lahko na podlagi Schultzevih in Psacharopoulosovih dognanj lahko sklepamo, da je vsakršno izobraževanje koristno tako za posameznika, kot za celotno družbo, saj povečuje dohodek. Zdi se, da je za Afriko najbolj koristno vlaganje v primarno raven izobraževanja, saj so tu dohodki največji. Vsekakor je ekonomika izobraževanja uvedla pomembno področje proučevanja, vendar je pustila še mnogo odprtih vprašanj, kot je na primer vprašanje oblikovanja ustreznih politik izobraževanja.

2.2 Teoretski okvir vpliva izobraževanja na rast

Ekonomika izobraževanja je torej v ekonomsko teorijo uvedla obravnavo izobraževanja kot investicije, saj na dolgi rok prinaša znanja in s tem dodano vrednost, bogastvo in blagostanje za jutrišnje dni. Izobraževanje prinaša dvig zaloge človeškega kapitala. Človeški kapital sestavljajo poleg izobraževanja in zdravja vsi tisti elementi, ki dvigujejo produktivnost. Ker se ocenjuje, da ima izobraževanje odločilen vpliv na dvig produktivnosti, s tem odločilno vpliva na gospodarsko rast.

Postavlja pa se vprašanje, v kolikšni meri in na kakšen način izobraževanje vpliva na produktivnost.²⁸ Ni namreč dokazano, da so države, kjer je prišlo do povečanja izobraževanja, dejansko postale bogatejše, kar dokazuje primer Zahodne Afrike. Obe teoriji, po katerih ima izobraževanje produkcijsko vrednost oziroma povečuje bogastvo, se spopadata s težavnostjo natančne ocene kavzalnega vpliva, ki ga je izobraževanje

²⁸ UNESCO BREDA (2005a) : *Izobraževanje za vse v Afriki – »EFA in Africa. Paving the way for Action«*, str. 15. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_1.en.pdf (28. januar 2007).

imelo na gospodarsko dejavnost. Kljub temu ostaja nesporno dejstvo, da je znanje osnovni predpogoj za gospodarski zagon.

2.2.1 Neoklasična teorija in endogena teorija rasti

Pri obravnavanju povezave med izobraževanjem in procesi rasti bosta v nadaljevanju razloženi dve smeri ekonomske teorije. Prva je neoklasična teorija, druga pa teorija endogene rasti, ki se je razvila kot kritika prve. Neoklasična teorija rast smatra kot začasen pojav, do katerega pride zaradi prilagajanj obsega dela in kapitala oziroma zaradi tehnološkega napredka (Rojec in Bučar 2001: 71). Na tej ravni se izobraževanje proučuje kot element produkcijske funkcije, ki sta jo sestavila Cobb in Douglas. Solow je Cobb-Douglasovi produkcijski funkciji, ki pravi, da je krivulja produkcijske funkcije zmnožek dela in kapitala, dodal še tehnični napredek (Solow 1964: 312). Solow obravnava tehnični napredek kot nevtralen; brez vpliva na spremembe ostalih dveh faktorjev, dela in kapitala.²⁹ Ta pristop enači človeški kapital s fizičnim kapitalom, ki vpliva na povečanje proizvodnje. Izobraževanje torej deluje kot faktor dodatne materialne proizvodnje. V tem modelu povečanje izobraževanja nima značilnega dolgoročnega učinka na gospodarsko rast zaradi padajočih donosov produkcijskih faktorjev, čeprav vpliva na rast bogastva (Gurgand 2004). Vloga državnih politik je tu zanemarljiva. Ta teoretski model ne uspe pojasniti konsistentne rasti gospodarstva v nekaterih državah, poleg tega se je na podlagi empiričnih raziskav največji del rasti pripisal tehnološkemu napredku kot neodvisni, zunanji in nevtralni spremenljivki, ki ni natančno določena (Rojec in Bučar 2004: 71). Produkcijska funkcija je po tej ekonomski teoriji statična, kar pomeni, da ne upošteva sprememb skozi čas. Pristop do izobraževanja je tu zelo poenostavljen, meri se ga namreč le s številom dni učenja. Ta teorija torej ne daje zadovoljivih odgovorov na vprašanje, kako izobraževanje vpliva na rast gospodarstva.

Drugi pristop, teorija endogene rasti, pa se osredotoči ravno na tisti del, ki je ostal pri neoklasični teoriji nepojasnen, na dejavnike, ki določajo tehnični napredek in ki v največji meri vplivajo na rast. Za novo teorijo rasti je tehnologija in njeno spreminjanje

²⁹ Po Solowovih ocenah vpliva enota kapitala na 0,35%-no povečanje proizvodnje, enota dela na 0,65%, enota tehničnega napredka pa 1,5% na leto (Bonvin 1970: 55).

ključnega pomena za gospodarski razvoj (Rojec in Bučar 2001: 72). Endogena teorija rasti izpostavlja direkten vpliv človeškega kapitala na rast gospodarstva, ki ni toliko posledica dviga produktivnosti, ampak bolj individualna sposobnost posameznih gospodarstev za tehnološka prilagajanja, transformacije in spremembe. Izobraževanje je tu v središču fenomena dinamičnega učenja (Gurgand 2004). Na dolgi rok rast ni več pretežno odvisna od tehničnega napredka, ampak od investicij v človeški kapital, ki dajejo dodatne učinke, ki so s človeškim kapitalom povezani posredno (Todaro 1974). Endogena teorija rasti izpostavlja ključno vlogo države oziroma politik izobraževanja za gospodarsko rast.

Endogena teorija v nasprotju s prejšnjo poudarja aktivno vlogo države pri pospeševanju gospodarskega razvoja (Rojec in Bučar 2001: 74). Za tista gospodarstva, ki so blizu tehnološki vrzeli,³⁰ je pomembna inovativnost in visoko usposobljena delovna sila, zato naj bi več vlagala v višje stopnje izobraževanja. Nasprotno pa naj tista gospodarstva, ki se posvečajo predvsem posnemanju in implementaciji novih tehnologij, vlagajo predvsem v primarne in sekundarne ravni izobraževanja. Gospodarska rast je torej povezana z izobraževanjem na dva načina; prvič, kot spodbujanje inovacijskega in raziskovalnega procesa, in drugič, kot sposobnost prilagajanja oziroma posnemanja (Barthelemy in Arestoff 2002: 44). V bogatejših državah ima torej izobraževanje neposreden vpliv na rast, saj prek raziskav vodi do nenehnih inovacij in tehnološkega napredka. V DVR, kjer R&R dejavnost še ni tako razširjena, pa izobraževanje vpliva na rast posredno. Potrebno je namreč za nenehno usposabljanje kadrov, da postanejo zmožni posnemati in uporabljati nove tehnike v proizvodnem procesu.

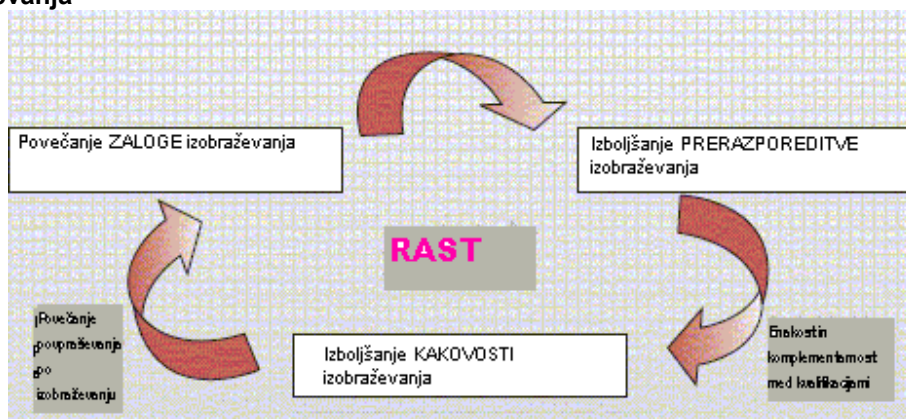
2.2.2 Medsebojni vpliv količine, razporeditve in kakovosti izobraževanja na rast

Na podlagi endogene teorije lahko slepamo, da gre v primeru podsaharske Afrike za posredni vpliv izobraževanja na rast. Če želimo z izobraževanjem prispevati k ekonomski rasti, morajo biti zagotovljeni trije pogoji: povečati je potrebno »zalogo« izobraževanja, izboljšati prerazporeditev izobraževanja, tako v smislu enakosti kot prilagoditve strukturi

³⁰ Tehnološka vrzel pomeni razliko v stopnji tehnološkega napredka med dvema državama, oziroma tehnološki zaostanek neke države v primerjavi z drugo, razvitejšo državo. Vse države težijo k zmanjševanju oziroma odpravljanju tehnološke vrzeli s tem, ko uvajajo v proizvodni proces nove tehnologije

zaposlovanja, ter izboljšati kakovost izobraževanja.³¹ Kvantitativno povečanje izobraževanja ne zadostuje, saj sta temeljna dejavnika njegova prerazporeditev in kakovost; ta dva odločata o tem, kdaj bo človeški kapital spodbudil rast oziroma ohranjal revščino v državi.

Slika 2.2.2.1: Za rast je potrebna kombinacija zaloge, prerazporeditve in kakovosti izobraževanja



Vir: Pole de Dakar (2005)³².

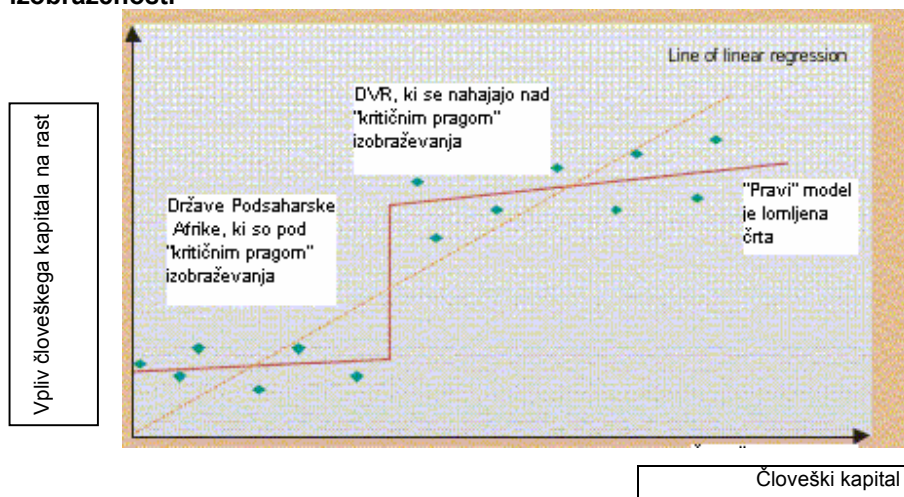
Mnogi primeri kažejo na to, da je do rasti prihajalo v državah, kjer je bila stopnja izobraževanja višja, težje pa je dokazati, na kakšen način izobraževanje vpliva na rast. Raziskave odnosa med rastjo oziroma dohodki in človeškim kapitalom, merjenim s povprečnim številom let šolanja prebivalstva, so namreč kazale presenetljive rezultate: včasih je odnos kazal pozitivno povezanost, včasih celo negativno, največkrat pa so rezultati kazali na to, da oba dejavnika med seboj nista značilno linearno povezana (Barthelemy in Arestoff 2002: 98). Zato so analitiki prišli do sklepa, da je razmerje med človeškim kapitalom in produktivnostjo (rastjo) močno nelinearno, kar pojasnjuje številne probleme analitikov pri razlagi povezanosti med obema dejavnikoma (*ibid.* 99). Države brez pomembnega človeškega kapitala beležijo tudi nizko rast, ki je do določene stopnje (praga izobraženosti) neodvisna od njihovih prizadevanj po povečanju izobraževanja.

³¹UNESCO BRENDA (2005): *Izobraževanje za vse v Afriki – »EFA in Africa : Paving the way for Action«*, 18. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_1.en.pdf (28. januar 2007).

³² *Ibid.* 20.

Graf 2.2.2.1 prikazuje prag izobraženosti, ki ga moramo doseči, da bi spodbudili gospodarsko rast. To pa pomeni, da bodo morale države podsaharske Afrike, ki se večinoma nahajajo v prvi skupini držav, sprejeti ambiciozne javne politike, če bodo hotele doseči prag izobraženosti. Šele ko bo ta dosežen oziroma ko bo prišlo do rasti, se jim bo obrestovalo vlagati v višje ravni izobraževanja. V uravnoveženem modelu razvoja bo ustvarjanje novih delovnih mest v modernih sektorjih vsrkalo delovni presežek tradicionalnega in neformalnega sektorja (McMahon 1998), kar bo posledično zmanjšalo plače v teh sektorjih in povišalo povpraševanje po izobraževanju na višjih ravneh.³³

Graf 2.2.2.1: Prikaz razmerja med zalogo človeškega kapitala in rastjo glede na stopnje izobraženosti



Vir: Barthelemy in Arestoff (2002: 91).

Na tej točki se moramo vprašati, kaj točno je »prag izobraževanja«. Verjetno gre za uspešno zaključen minimum šestih let osnovnega izobraževanja. V afriškem kontekstu se kljub povečanemu obsegu primarnega izobraževanja problem kaže predvsem v (pre)nizkih stopnjah dokončanega osnovnega izobraževanja. Na podlagi kazalca SZI (stopnja zaključenega primarnega izobraževanja) lahko ugotovimo, da 34 afriških držav še ni doseglo cilja univerzalnega (uspešno zaključenega) primarnega izobraževanja, in tudi, da jih 31 tega cilja ne bo moglo doseči do leta 2015, 25 držav pa bo ostalo celo pod 75% SZI.³⁴

³³ UNESCO BREDIA (2005a): Izobraževanje za vse v Afriki, 6. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_1.en.pdf (28. januar 2007).

³⁴ *ibid.*, str. 8.

Poleg doseganja praga v zalogi človeškega kapitala je potrebno tudi preprečiti slabo uporabo človeškega kapitala, kar pomeni zmanjšati neenakost. Neenakosti v družbeni prerazporeditvi izobraževanja vplivajo na gospodarsko rast. Tam, kjer so zemlja, kapital in človeški kapital neenakomerno porazdeljeni, bo prihajalo do nižjih stopenj rasti (Thomas 2000, Birdsall 1999). V afriškem kontekstu pozitiven učinek enakovrednejše prerazporeditve izobraževanja na rast temelji na ugotovitvi, da primarno izobraževanje povsod, ne glede na sektor, spodbuja produktivnost in je tudi najbolj donosno. V tradicionalnem in kmetijskem sektorju bo pismenost kmetov olajšala modernizacijo tehnik kmetovanja, poleg tega pa je osnovna izobrazba tudi pogoj za napredovanje v višje ravni izobraževanja, ki so potrebne v modernem sektorju.³⁵ Enakovrednejše izobraževanje deklic bi pozitivno vplivalo na zmanjšanje rodnosti, ter večjo ozaveščenost na področju zdravja. Ne glede na sektor in vrsto izobraževanja pa velja, da mora biti to kakovostno; le tako bo lahko ustvarjena delovna sila, ki bo sposobna vzdrževati razvoj.

Na tej točki lahko ugotovimo, da trditev, ki pravi, da so neustrezni izobraževalni sistemi oziroma nezadostna vključenost v izobraževanje »krivi« za zaviranje gospodarske rasti, drži le deloma. Najprej bo vsekakor potrebno doseči zadosten »prag izobraževanja«, torej uspešno zaključeno osnovno šolo za vse afriške otroke, ter se truditi v smeri kakovostnejšega in nediskriminatornega izobraževanja. A izobraževanje kot gonilno silo rasti je potrebno obravnavati veliko širše. Izobraževanje je pomemben, ne pa edini del celotne razvojne strategije. V primeru pomanjkanja ostalih podpornih dejavnikov, kot je na primer slaba infrastruktura oziroma huda gospodarska kriza v državi, izobraževanje ne bo imelo bistvenega vpliva na rast. To pomeni, da je z vidika rasti in trajnostnega razvoja nujna strukturna sprememba velikega obsega (Sandbrook 2005: 37). To je tisto, kar Milenijski razvojni cilji imenujejo »big push«, torej popolno uresničitev človeških razvojnih ciljev, med katerimi je tudi (še posebej zaključeno primarno) izobraževanje.³⁶ Če sledimo endogeni teoriji rasti, bi tovrstno spremembo lahko povzročilo sprejetje in

³⁵ *ibid.* str. 28.

³⁶ *ibid.*, str. 30.

izvajanje ustreznih politik izobraževanja s poudarkom na primarni ravni, zato bo ta vidik predstavljen v nadaljevanju.

3. STANJE IZOBRAŽEVANJA V ZAHODNI AFRIKI

V nadaljevanju bomo v skladu z izhodiščno hipotezo poskušali ugotoviti, kolikšna je vključenost oziroma stanje izobraževalnih sistemov v Zahodni Afriki ter oceniti napredek v primerjavi s stanjem pred desetimi leti. V ta namen bo kot vir prvenstveno uporabljen Pole de Dakar.³⁷ Za lažjo predstavbo bodo v uvodnem delu tega poglavja na kratko predstavljene gospodarske in družbene značilnosti držav Zahodne Afrike, ki bodo služile kot kontekstualni okvir obravnave izobraževalnega sistema; ta bo predstavljen po stopnjah. Posebej bodo navedene povprečne vrednosti za afriško celino, ki bodo omogočile medsebojno primerjavo oziroma položaj, kjer se nahaja Zahodna Afrika v primerjavi z ostalimi afriškimi državami.

3.1 Gospodarske in družbene značilnosti

Po definiciji ZN sestavlja Zahodno Afriko 15 držav: Benin, Burkina Faso, Slonokoščena obala, Gambija, Gana, Gvineja, Gvineja Bissao, Liberija, Mali, Mavretanija, Niger, Nigerija, Senegal, Sierra Leone in Zelenortske otoki;³⁸ vse te države so članice največje regionalne gospodarske organizacije (ECOWAS). Poleg tega frankofonske države pripadajo tudi monetarni uniji (UEMOA). Zahodna Afrika predstavlja skoraj petino afriškega ozemlja; naravne ločnice te regije so Atlantski ocean na zahodu in jugu, Sahara na severu, na vzhodu pa Čadsko jezero oziroma Kameunsko gorovje (Šehič 2006: 23). Moderni afriški narodi so se izoblikovali na podlagi državnih razmejitev ozemlja, ki izvirajo iz kolonialne preteklosti in pogosto razdvajajo oziroma združujejo različne etnične in kulturne skupnosti. V kulturnem smislu je regija precej homogena, saj jo združuje prevladujoča religija islam, razen v Nigeriji, Slonokoščeni obali in Gani, kjer

³⁷ Pole de Dakar je bil ustanovljen za udejanjenje sklepov Konference v Dakarju in kot instrument evalvacije izvajanja UPI. Je plod partnerstva med francoskim Ministrstvom za zunanje zadeve in UNESCO (Mednarodna pisarna za afriško regijo). Osredotoča se na sektorsko analizo izobraževanja v smislu enakosti, kvalitete, dostopa, ovir in koristi z vidika posameznika, pa tudi celotne družbe.

³⁸ Pod pristojnost ZN v tej regiji spadajo tudi otok Svete Helene in Britanski prekomorski teritorij v Atlantskem oceanu.

prevladuje krščanstvo. Poleg tega je večina zahodnoafriških držav v kolonialnem času spadala pod upravo metropole Francije, zato gre za francosko govoreče države, razen britanskih kolonij Nigerije, Gane, Sierra Leone in Gambije, portugalske Gvineje Bissau ter Liberije, ki je bila prva neodvisna afriška država.³⁹ Obdobje po neodvisnosti je v regiji izredno politično nestabilno, zaznamovano s korupcijo, notranjimi civilnimi spopadi in vojaškimi udari (Wikipedia 2007).

Tabela 3.1.1: Makroekonomski in demografski kazalci za leto 2004

	BDP na prebivalca (USD) 2004-05	HDI 2004	Letna stopnja rasti prebivalstva (%) 2004-05	% šoloobveznega prebivalstva 2002	Stopnja pismenosti odraslih (%)		% odraslih, obolelih za HIV/AIDS 2004-05
					2002-2004	Enakost (M/Ž)	
Benin	324	0,428	3,2	17,2	35	0,49	1,9
Burkina Faso	248	0,342	3,2	17,4	22	0,49	4,2
Gambija	327	0,479	2,7	15,1	-	0,31	1,2
Gana	275	0,532	2,1	15,6	-	-	3,1
Gvineja	381	0,445	2,2	15,8	29	0,75	3,2
Gvineja Bissao	134	0,349	3,0	16,4	-	0,43	2,8
Liberija	130	-	0,6	16,9	-	-	5,9
Mali	237	0,338	3,0	17,6	19	0,85	1,9
Mavretanija	437	0,486	3,0	15,9	41	0,44	0,6
Niger	155	0,311	3,4	17,1	29	-	1,2
Nigerija	402	0,448	2,2	17,0	65	0,35	5,4
Senegal	461	0,460	2,4	16,4	39	0,84	0,8
Sierra Leone	170	0,335	4,2	16,0	35	0,57	7,0
Slonokoščena obala	574	0,421	1,5	16,1	49	0,52	7,0
Togo	244	0,495	2,6	16,8	53	0,63	4,1
Zelenortske otoki	1 292	0,722	2,3	16,0	-	0,52	-
Zahodna Afrika	300	0,439	3,0	17,5	44	0,51	3,3
Podsaharska Afrika	541	0,472	2,1	-	61	-	6,2

Povzeto po : WB (2006), UNDP (2006) in UNESCO (2007).

³⁹Wikipedia (2007): *Zahodna Afrika*. Dostopno na http://en.wikipedia.org/wiki/West_Africa (28. februar 2007).

Skupna značilnost držav Zahodne Afrike je pretežno mlado prebivalstvo, saj povprečna življenjska doba ne presega 50 let, povprečna letna stopnja demografske rasti je 3,0. Prevladujoča dejavnost je kmetijstvo. Najbolj gosto naseljena država v regiji je Nigerija, najmanj pa otoška država Zelenortske otoki. To so tudi države, kjer je virus HIV/AIDS najmanj razširjen.⁴⁰ Po drugi strani je to regija z najnižjim kazalcem človeškega razvoja (HDI)⁴¹ v vsej Podzaharski Afriki; kar 5 zahodnoafriških držav spada med najrevnejše države na svetu (Niger, Sierra Leone, Burkina Faso, Mali, Gvineja Bissau). Revščina je torej tista poglobljena značilnost, ki zaznamuje gospodarstva teh držav (UNDP 2006). Povprečen BDP na prebivalca v tej regiji je skoraj za polovico nižji od afriškega povprečja; šteje 300 USD, medtem ko je povprečen BDP na prebivalca v Podzaharski Afriki 541 USD (World Bank 2006). Najbogatejše države v regiji so Zelenortske otoki, Slonokoščena obala in Senegal; razen teh treh držav vse ostale sodelujejo pri pobudi Svetovne banke za zelo zadolžene revne države (HIPC),⁴² kar pomeni, da je glavna razvojna pomoč, ki jo te države prejemajo, v obliki nepovratnih sredstev.⁴³

Za Zahodno Afriko je značilna tudi nizka stopnja pismenosti. V povprečju je v tej regiji le okrog 44% pismenega prebivalstva, medtem ko je afriško povprečje 61%. V kar 11 od 15 držav Zahodne Afrike je stopnja pismenosti najnižja v Afriki. V Maliju, državi z najmanj pismenega prebivalstva, zna brati in pisati le ena petina prebivalstva (UNESCO 2006). Ti podatki kažejo na izreden pomen, ki ga imajo izobraževalni sistemi oziroma njihove reforme za razvoj teh držav. V nadaljevanju bodo natančneje predstavljene značilnosti izobraževalnega sistema po stopnjah.

⁴⁰ Obstajajo teze, po katerih je razširjenost virusa HIV/AIDS močno povezana s prevladujočo religijo. Tam, kjer prevladuje islam, je HIV/AIDS najmanj razširjen, medtem ko je najbolj pogost v državah, kjer je prevladujoča religija krščanstvo (kar potrjujejo podatki o razširjenosti virusa HIV/AIDSa v Nigeriji, Gani in Slonokoščeni obali, ki so edine « krščanske » države v regiji) (Niasse 2006).

⁴¹ HDI, ki ga je leta 1990 razvil pakistanski ekonomist Mahbub ul Haq pod okriljem UNDP, vključuje tri indikatorje – BDP na prebivalca (*Purchasing Power Parity* – pariteta kupne moči), pričakovano življenjsko dobo ob rojstvu ter stopnjo izobrazbe, in je danes najpomembnejši kazalec razvoja (Wikipedia (2007): *Kazalec človeškega razvoja*. Dostopno na http://en.wikipedia.org/wiki/Human_Development_Index (28. januar 2007)).

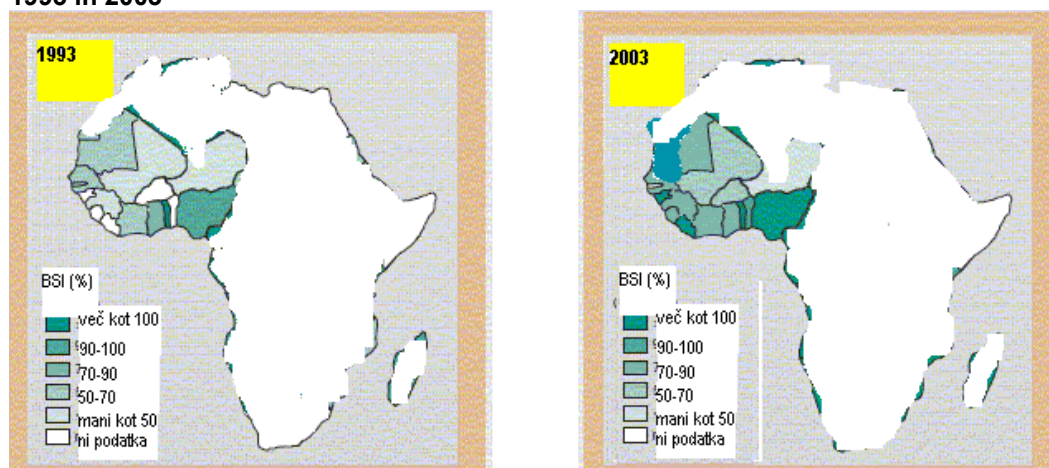
⁴² V rabi se je uveljavila angleška kratica - Highly Indebted Poor Country Initiative (HIPC).

⁴³ Pole de Dakar (2007): *Poročilo Dakar +6, Zahodna Afrika*. Dostopno na http://www.poledakar.org/IMG/West_Africa-web.pdf (28. januar 2007).

3.2 Izobraževalni sistem

Izobraževalni sistem v Zahodni Afriki, pa tudi na splošno v Afriki v zadnjih desetih letih beleži precejšen napredek, kar dokazuje kazalec bruto stopnje izobraževanja (BSI).⁴⁴ Še na začetku devetdesetih let skoraj četrtina afriških otrok ni imela dostopa do prvega razreda osnovne šole. Po zadnjih razpoložljivih podatkih jih je bilo iz izobraževalnega sistema izključenih le še okrog 10 odstotkov. Ti podatki kažejo na izreden porast v šole vpisanih otrok še zlasti, ker v teh državah hkrati beležijo nezmanjšano demografsko rast. Ta porast je večinoma rezultat izobraževalnih politik zahodnoafriških držav, ki so uzakonile brezplačne in obvezne osnovne šole.

Slika 3.2.1: Porast bruto stopnje izobraževanja (BSI) na primarni oz.osnovni ravni med leti 1993 in 2003



Vir: Pole de Dakar (2005)⁴⁵

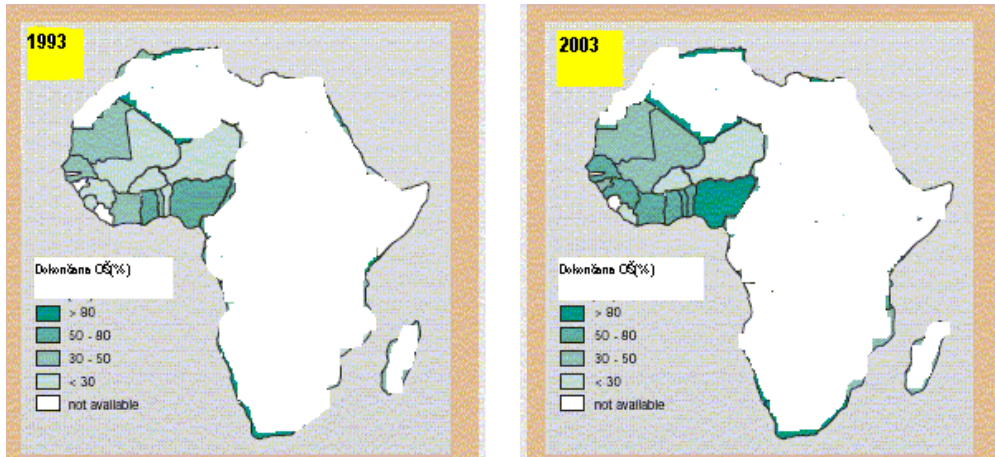
Vendar pa so ti podatki lahko zavajajoči, saj ne povedo veliko o dejanski koristi, ki jo prinaša izobraževanje afriškim otrokom, oziroma o njegovemu prispevku za razvoj. Tretji Milenijski cilj ne upošteva le stopnje vpisanih v izobraževalni sistem; posebej izpostavlja

⁴⁴ Bruto stopnja izobraževanja (BSI) oziroma bruto stopnja vpisanih je število učencev, izraženo v odstotkih glede na celotno populacijo šoloobveznih otrok v državi, ki se nahajajo v starostnem razredu, ki ustreza primarno stopnji izobraževanja. Ta indikator ima lahko vrednost višjo od 100% zaradi tistih učencev, ki razred ponavljajo oziroma tistih, ki so se prepozno ali prehitro vključili v proces šolanja.

⁴⁵ UNESCO BREDA (2005a): Izobraževanje za vse v Afriki, 21. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_1.en.pdf (28. januar 2007).

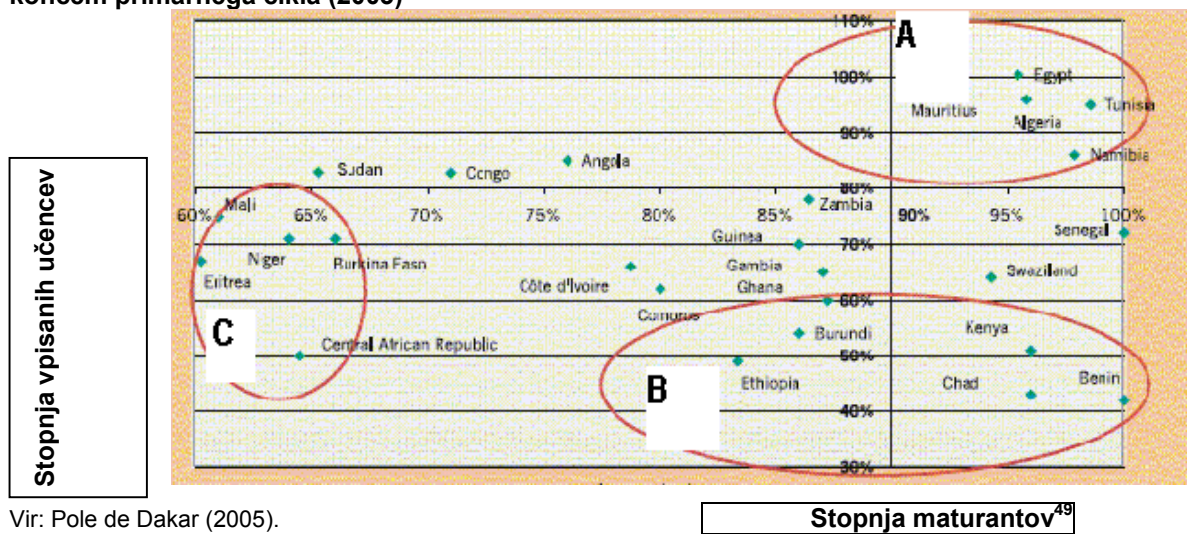
pomen primarne izobrazbe, ki pa mora biti uspešno zaključena. V nadaljevanju se bomo zato predvsem oprli na kazalec stopnje dokončanega (primarnega) izobraževanja (SDI).⁴⁶

Slika 3.2.2: Porast stopnje dokončane osnovne šole oziroma primarne izobrazbe (SDI) med leti 1993 in 2003



Vir: Pole de Dakar (2005)⁴⁷.

Graf 3.2.1: Razmerje med bruto stopnjo vpisanih in stopnjo maturantov⁴⁸ med začetkom in koncem primarnega cikla (2003)



Vir: Pole de Dakar (2005).

⁴⁶ Stopnja uspešno dokončanega (primarnega) izobraževanja (SDI) je približek stopnje vpisa v zadnji letnik primarne stopnje, ki je izražen kot razmerje med številom novincev (ki ne ponavljajo razreda) v zadnjem letniku šolanja in številom vseh otrok, ki se nahajajo v tem starostnem razredu.

⁴⁷ UNESCO BRED (2005a): Izobraževanje za vse v Afriki, 22. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_1.en.pdf (28. januar 2007).

⁴⁸ Stopnja maturantov je izražena kot delež novincev v prvem letniku primarne ravni izobraževanja, ki bodo lahko napredovali do zadnjega letnika primarne stopnje; ta traja najmanj 6 let. Ta kazalec prikazuje strukturno kapaciteto izobraževalnega sistema.

3.2.1 Predšolska vzgoja

Najnovejše raziskave poudarjajo vlogo predšolske vzgoje pri zmanjševanju depriviligiranosti otrok iz revnih družin, saj ta predstavlja celosten pristop, ki zajema tudi zdravstveno stanje otrok ter njihovo prehrano.⁵⁰ V nasprotju z ostalo celino je razvitost predšolske vzgoje v zahodni Afriki slaba, ponekod skoraj nična : v Beninu, Burkini Faso, Slonokoščeni obali, Maliju, Mavretaniji, Nigru, Sierr Leone in Togu je stopnja predšolske vzgoje nižja od 5% ; poleg tega se zdi, da razvitost predšolske vzgoje ni pogojena z bogastvom države (najbogatejša država Zelenortske otoki beležijo 56% stopnjo predšolske vzgoje, a ima mnogo revnejša Gana tudi relativno visok odstotek – 44%, medtem ko premožnejša Slonokoščena obala predšolske vzgoje praktično ne pozna).

3.2.2 Primarno izobraževanje

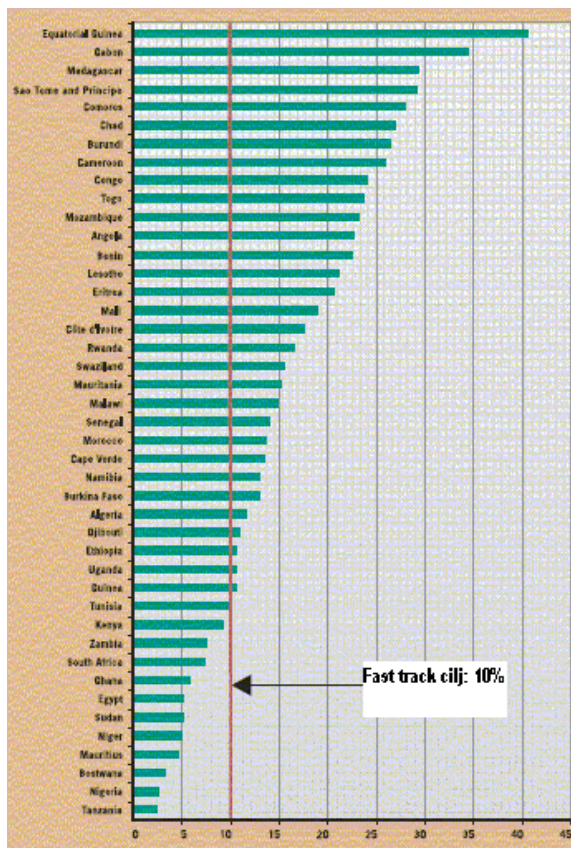
Zahodna Afrika ima najnižjo stopnjo vpisanih učencev v osnovno šolo : kar 19% otrok ne hodi v šolo, medtem ko je afriško povprečje 6%. Poleg tega v Zahodni Afriki kar polovica otrok ne dokonča osnovne šole, medtem ko je povprečna stopnja dokončane osnovne šole za Afriko 64%. Pri tem je potrebno upoštevati tudi velike razlike znotraj Zahodne Afrike, saj so se v tretjini držav približali cilju univerzalnega osnovnega izobraževanja (Benin, Zelenortske otoki, Gana, Gvineja Bissau, Mavretanija in Sierra Leone), ponekod pa so še vedno v precejšnjem zaostanku za ostalimi afriškimi državami (Niger, Mali, Burkina Faso, Slonokoščena obala).

⁴⁹ Razlaga : graf 2 prikazuje 3 skupine držav. V skupini A desno zgoraj so države, ki imajo hkrati visoko stopnjo vpisanih in maturantov, kar kaže na kakovostno izobraževanje (Alžirija, Egipt, Mauritius, Namibija, Tunizija). Predvideva se, da so te države že uresničile cilj splošnega primarnega izobraževanja. V skupini B desno spodaj so države, ki imajo visoko stopnjo vpisanih, toda ne proizvedejo mnogo maturantov (Benin, Burundi, Etiopija, Kenija, Čad). Te države morajo ukrepati predvsem v smislu kakovostnejšega izobraževanja. V skupini C levo pa se nahajajo tiste države, pri katerih so vrednosti obeh kazalcev nizke (Burkina Faso, Eritreja, Mali, Niger, Centralno-afriška republika). Za te države je mogoče predvideti nizko stopnjo zaključene primarne ravni izobraževanja še vsaj naslednjih šest let.

⁵⁰ UNESCO/BREDA (2007): Regionalni pregled: podsaharska Afrika. Dostopno na <http://www.poledakar.org/IMG/148550F.pdf> (28. januar 2007).

V državah, kjer prihaja na področju izobraževanja do najboljših rezultatov, je stopnja učencev, ki ponavljajo razred, nizka - do 10%.⁵¹ Najnižje stopnje ponavljanja razredov beležijo v Gani, Togu in Sierra Leone, ki v tem prekašajo afriško povprečje ; nasprotno pa so te stopnje visoke v Nigru, Burkinu Faso in Maliju. V Nigru kar četrtina otrok ne dokonča osnovne šole. Čeprav sta Gvineja Bissao in Mavretanija uspešni pri zagotavljanju dostopa oziroma vpisa v osnovne šole za skoraj vse otroke, pa kažeta veliko slabše rezultate pri dejanski uspešnosti izobraževalnih sistemov, saj je precej osipa. Iz tega lahko sklepamo, da v več kot polovici držav Zahodne Afrike cilj UPI ne bo dosežen do leta 2015.

Graf 3.2.2.1: Delež učencev, ki ponavljajo razred na primarni stopnji v Afriki (2003)



% učencev, ki ponavljajo razred na primarni ravni (2003)

Vir: Pole de Dakar (2005).

⁵¹ Po mnenju strokovnjakov je ponavljanje razreda že prvi korak na poti do izpisa iz šol, zlasti na območjih, kjer je povpraševanje po izobraževanju nizko. Poleg tega proti ponavljanju govori več dejstev (Bernard et al 2005 v Duret 2005: 63). Ponavljanje ne vodi vedno do boljših učnih rezultatov, saj raven izobrazbe posameznikov in število ponavljanj razredov nista statistično značilno povezana. Če prihaja do prevelikega števila ponavljanj, se notranja učinkovitost izobraževalnega sistema celo poslabša; prihaja do povečanega trošenja javnih sredstev in slabše kakovosti izobraževanja.

Po drugi strani Zahodna Afrika ne zaostaja za afriškim povprečjem pri stopnji vpisanih deklic, čeprav še ni popolne enakosti med spoloma. Velike razlike obstajajo znotraj regije : v Gambiji je vpisanih celo več deklic (stopnja enakosti je 1,06), medtem ko je ta v Gvineji Bissau 0,7. Največjo enakost med spoloma zagotavljajo Zelenortski otoki, Gambija, Gana, Mavretanija in Senegal, najmanjšo pa Benin, Burkina Faso, Slonokoščena obala, Mali, Niger in Gvineja Bissau. Večja kot je neenakost med spoloma, je neenakost med geografskimi območji (mesto in podeželje), še bolj pa med gospodarskim položajem družin (revne in bogate družine). Ocenjuje se, da so geografske in gospodarske neenakosti v Afriki trikrat oziroma štirikrat večje od neenakosti med spoloma (Mingat 2002: 91), saj se vrednosti za neenakost gibljejo okrog 0,16 med dečki in deklicami, okrog 0,37 med podeželjem in mesti, ter okrog 0,48 med revnimi in bogatimi družinami (*ibid.* 92). Na višjih nivojih izobrazbe se te neenakosti še stopnjujejo.

Tabela 3.2.2.1: Stanje izobraževanja na primarni stopnji (osnovne šole)

	Vključenost v osnovne šole (%)				Dokončana osnovna šola (dostop do zadnjega razreda v %)		% učencev, ki ponavljajo razred 2003
	1999	(M/Ž) 1999	2004	(M/Ž) 2004	1990	2003	
Benin	50	0,67	83	0,77	23	63	23
Burkina Faso	35	0,70	40	0,78	19	69	13
Gambija	67	0,85	75	1,06	44	56	8
Gana	57	0,92	65	0,96	61	-	6
Gvineja	44	0,65	64	0,81	16	60	11
Gvineja Bissao	45	0,67	-	0,7	16	77	22
Liberija	41	0,74	-	-	-	57	-
Mali	40	0,72	46	0,79	10	57	19
Mavretanija	-	-	-	-	33	-	15
Niger	24	0,68	39	0,72	18	31	5
Nigerija	-	0,78	60	0,85	72	81	3
Senegal	52	0,86	66	0,95	42	81	14
Sierra Leone	-	-	-	-	-	72	-
Slonokoščena obala							
Togo	79	0,75	79	0,84	40	61	-
Zelenortski otoki	99	0,96	92	0,95	53	88	13

Zahodna Afrika	39,6	0,66	45	0,62	29,07	56,57	18
Podsaharska Afrika	-	-	93	0,63	-	66	24

Vir : povzeto po UNESCO (2007).

Kakovost izobraževanja na osnovni stopnji oziroma stopnja dokončane osnovne šole je v Zahodnem delu še slabša, kot je afriško povprečje (44 točk v Zahodni Afriki oziroma 51 točk v Afriki).⁵² Vrednost je še posebno nizka v Gani, Nigeriji in Mavretaniji, kjer je nižja od 35 točk ; to pa predstavlja resno oviro z vidika opismenjevanja prebivalstva.

3.2.3 Sekundarno izobraževanje

Stopnja dostopa do srednjih šol je v zahodnem delu nižja kot drugod v Afriki (37%, medtem ko je afriško povprečje 53%).⁵³ Razlog gre iskati v nizki stopnji dokončane osnovnošolske stopnje. Nasprotno pa je stopnja dokončane sekundarne stopnje izobraževanja celo višja, kot je afriško povprečje. V Zahodni Afriki obstaja visoko povpraševanje po napredovanju v srednjo šolo, vendar pa je zaradi pomanjkanja kapacitet na srednješolski stopnji napredovanje omejeno. Ker bi učenci kljub temu radi napredovali v srednjo šolo, se jih veliko odloči za ponavljanje zadnjega letnika osnovne šole. Učenci, ki ponavljajo oziroma ne zaključijo primarnega šolanja, umetno napihnejo stopnjo vpisanih v šole in prikazujejo nerealno sliko dejanskega stanja (Deleigne 2004: 44).

Tabela 3.2.3.1: Stanje izobraževanja na srednji in univerzitetni stopnji 2004

	srednje šole		univerza			Ginijev koeficient v izobraževalnem sistemu
	Stopnja vpisanih (%) 2004	Razmerje M/Ž 2004	Stopnja vpisanih (%) 2004	Razmerje M/Ž 2004	% sredstev, namenjenih najbolj izobraženim	
Benin	26	0,52	-	-	45	52
Burkina Faso	12	0,68	2	0,29	60	59
Gambija	47	0,83	1	0,23	-	-
Gana	44	0,85	3	0,48	-	-
Gvineja	26	0,48	2	0,20	41	52
Gvineja Bissao	-	-	-	-	26	34
Mali	22	0,61	2	0,47	51	60

⁵² UNESCO BRED(2006): *Poročilo Dakar +6, Zahodna Afrika*. Dostopno na http://www.poledakar.org/IMG/West_Africa-web.pdf (28. januar 2007).

⁵³ *Ibid.*

Mavretanija	-	-	-	-	36	48
Niger	8	0,40	0,8	0,40	63	57
Nigerija	35	0,81	10	0,55	-	-
Senegal	19	0,72	5	-	37	50
Sierra Leone	102	1,08	2	0,40	42	41
Slonokoščena obala	25	0,55	-	-	40	57
Togo	15	0,32	-	-	26	44
Zelenortski otoki	66	1,10	6	1,10	25	23
Zahodni del Podсахarske Afrike	37	0,68	3,88	0,23	32,8	38,47
Podсахarska Afrika	30	0,78	5	0,62	44	-

Vir : povzeto po UNESCO (2006), Pole de Dakar (2007).

3.2.4 Univerzitetno izobraževanje

Dostop do višjih ravni šolanja je v Zahodni Afriki močno omejen. Tehnično in profesionalno izobraževanje je tu slabše razvito, saj ne predstavlja več kot 5% od celotnega srednješolskega izobraževanja, kar je skoraj polovica manj od afriškega povprečja. Najnižje število tehničnih šol beležijo Gambija, Niger in Senegal, kjer predstavljajo le 3% vseh šol. Na fakultetah imajo manj učencev kot drugod po Afriki (322 učencev v primerjavi z 905 v Afriki na 100.000 prebivalcev).⁵⁴ Najnižji odstotek študentov ima Niger (0,8). Kljub temu pa je število študentov relativno visoko, če upoštevamo težko gospodarsko situacijo in težave pri zagotavljanju dostopa do osnovnih šol, na primer v Slonokoščeni obali in Beninu.

Veliko virov navaja svojevrstno problematiko afriških univerz. Težnje po demokratizaciji enostrankarskih režimov spodbujajo večstrankarstvo, tako da prihaja do mnoštva različnih strank in frakcij in posledično do družbenih sporov in politične nestabilnosti. Ta proces močno vpliva na delovanje afriških univerz. Primeri navajajo Slonokoščeno obalo, kjer je celotno šolsko leto 2001/2002 je minilo brez predavanj zaradi stavk, izgrediv, uničevanja šolskega inventarja (Ngoupandé 2002: 33). Poleg tega se v »zahodni« javnosti vse premalo govori o naslednjem, občem problemu afriških univerz: prihaja do korupcije

⁵⁴ UNESCO BREDA(2007): *Poročilo Dakar +6, Zahodna Afrika*. Dostopno na http://www.poledakar.org/IMG/West_Africa-web.pdf (28. januar 2007).

in trgovanja z ocenami (Issa 2006). Predavatelji in študenti se delijo glede na etnično oziroma versko pripadnost, kar vpliva tudi na podeljevanje ocen. Tako namesto znanja v univerzah prevladuje politizacija (Vangouard 2003: 55). Da predstavljajo višje ravni šolanja prizorišče družbenih frustracij, boja zaradi neenakosti, kriminalizacijo in nered zaradi stavk, kaže tudi primer Kenije, ene izmed razvitejših afriških držav. Zanimive so tudi strategije reševanja tega problema, ki so jih leta 2003 proučevali odgovorni politiki: kot eno izmed možnih rešitev so navedli črno magijo in ponovno uvedbo telesnih kazni (Charton 2003: 201). Tu se postavlja vprašanje, kako daleč je še v resnici do modernizacije šolskih sistemov v Afriki.

3.3 Delni sklep

Afriški kazalec razvoja UPI,⁵⁵ ki ugotavlja, koliko državam še manjka do cilja UPI do leta 2015, opozarja na mnogo izzivov v Zahodni Afriki. Te države za kar 16 točk zaostajajo za afriškim povprečjem in se tako nahajajo na repu razvitosti izobraževanja na svetu (na kontinentu ima najvišjo vrednost kazalca Severna Afrika, in je kar dvakrat višji od vrednosti za Zahodno Afriko). Stopnja vpisanih na vseh stopnjah izobraževanja ostaja nizka; v osnovnih šolah znaša 78%, in je najnižja v Afriki (v Vzhodni Afriki je le malenkost višja – 80%).

Čeprav je bruto stopnja šolanja v srednjih šolah višja v Zahodni (37%) kot v Vzhodni (15%) in Centralni Afriki (23%), pa je še vedno pod afriškim povprečjem (48%). Na fakultetah je skoraj trikrat manj študentov od povprečnega števila študentov v Afriki. Notranja učinkovitost, če jo ocenjujemo z odstotkom učencev, ki uspešno dokončajo šolanje, je v Zahodni Afriki slaba, vendar ne bistveno nižja od afriškega povprečja. Okrog 14% učencev v osnovnih šolah ponavlja razred (15% v Afriki), medtem ko uspešno dokonča osnovno šolo le 68% učencev, kar je tudi povprečna vrednost za Afriko. Vendar pa je posebnost Zahodne Afrike v izredno neenakem položaju učencev, saj ima koristi od javnega financiranja, kot bomo videli v nadaljevanju, zelo omejen krog učencev. Skoraj polovico vseh sredstev, namenjenih za izobraževanje (44%) dobi 10%

⁵⁵ Afriški kazalec razvoja je sestavljen iz 4 indikatorjev: dostop do primarnega izobraževanja, uspešno zaključeno primarno izobraževanje, kakovost, enakost (UNESCO BREDA 2005).

učencev – tistih z najvišjo izobrazbo.⁵⁶ Z daljšim številom let šolanja se oportunitetni stroški večajo, s tem pa se tudi večja neenakost (Mingat 2002 : 91). Dostop oziroma vpis v fakultete je zelo omejen, privoščijo si ga lahko le najbogatejši.

Iz tega lahko sklepamo, da prvi del hipoteze vsekakor drži, saj v Zahodni Afriki še ni prišlo do univerzalne vključenosti vseh otrok v izobraževalni sistem na primarni ravni; tudi kakovost izobraževalnega sistema je vprašljiva. Pri izobraževanju iz vidika razvoja se torej postavlja temeljno vprašanje: kakšne naj bodo izobraževalne politike zahodnoafriških držav v prihodnosti. Izvajanje uspešnih izobraževalnih politik ne bo možno brez upoštevanja družbenih in ekonomskih posebnosti afriškega izobraževanja, ki bodo predstavljene v nadaljevanju.

4. VSEBINSKE IN KONCEPTUALNE POSEBNOSTI

Če je iz ekonomskega vidika izobraževanje nekaj univerzalnega, saj ga določajo univerzalni standardi, pa je iz kulturnega vidika večdimenzionalno, saj se razlikuje med posameznimi družbami. V nadaljevanju bo podrobneje prikazano, zakaj so mednarodni standardi izobraževanja pogosto v neskladju z realnostjo afriškega izobraževanja. Neskladje med vsebinskimi⁵⁷ in konceptualnimi⁵⁸ posebnostmi zahodnoafriškega izobraževanja bi lahko bilo razlog za dejstvo, da so šolski rezultati v regiji še vedno pod pričakovanimi. Tovrstna raziskava bi lahko bila poleg tega, da je nezadostna vključenost v izobraževanje oziroma neustrezni izobraževalni sistemi kriva za zaviranje gospodarskega razvoja v Afriki, drugi del odgovora na zastavljeno vprašanje. Kot bomo videli, vlade zahodnoafriških držav nikoli niso imele izključnega nadzora nad lastnimi izobraževalnimi politikami, pač pa je bilo področje izobraževanja vedno področje boja za prevlado med različnimi zunanji, pa tudi notranji vplivi.

⁵⁶ UNESCO BRED(2007): *Poročilo Dakar +6, Zahodna Afrika*. Dostopno na http://www.poledakar.org/IMG/West_Africa-web.pdf (28. januar 2007).

⁵⁷ Vsebina učnih programov, učni jezik, organizacija šol so še vedno zaznamovani z vplivom bivših prestolnic oziroma mednarodnih agencij.

⁵⁸ Pomen izobraževanja v (tradicionalni) afriški družbi ni v skladu z vsebino učnih programov.

4.1 Zgodovina afriškega izobraževanja

Vsebinsko zahodnoafriških izobraževalnih sistemov je najprej zaznamovala arabsko-islamska dominacija, kasneje pa dominacija evropskih kolonialnih sil. Tako so organizacija stopenj, učni načrt, način napredovanja in učni jezik še vedno zaznamovani z vplivi obeh.⁵⁹ Poleg tega se od začetka devetdesetih let v Afriki čedalje bolj uveljavlja prenos mednarodnih norm izobraževanja, ki jih oblikujejo najbogatejše države na svetu, saj imajo le te dovolj sredstev za financiranje reform obstoječega izobraževanja v Afriki.

4.1.1 Predkolonialno obdobje

Šola, kot jo poznamo danes, so v Afriko prinesle šele evropske prestolnice, ki so v svoje kolonije začele uvajati svoj izobraževalni sistem, drugačen ob obstoječega. Tradicionalno šolstvo pred kolonialno dobo je namreč potekalo v okviru majhnih fevdalnih skupnosti, klanov in plemen (Moumouni 1964: 32). Tu je imel vsak posameznik natančno določeno družbeno funkcijo. Šola ni poučevala le ročnih spretnosti, ampak je tudi oblikovala osebnost in vrednote; predvsem pa je posameznika učila življenja v skupnosti. Ker ljudstva niso poznala pisave, je prenos znanj potekal s tradicionalnimi sredstvi, s praktičnim prikazom, iz generacije v generacijo, vedno linearno, od starejših k mlajšim (Gichuru 1981: 33). Družbena hierarhija je bila rigidna, vzpon v višje sloje je bil skoraj nemogoč. Pomemben je bil praktični značaj znanj, koristnih v vsakdanjem življenju, intelektualna znanja niso bila cenjena. V tradicionalnih družbah je vrednota ohranjanje *statusa quo*, torej ni želje po inovacijah, individualni napredek ni dojet kot nekaj pozitivnega, ampak je celo nezaželen (*ibid.* 39).

4.1.2 Obdobje kolonializma

Kolonialne oblasti so na začetku 20. stoletja začele sistematično uvajati zahodni, tuj model izobraževanja na afriško celino. Njegov namen je bila gospodarska eksploatacija kolonij, in tudi šole so služile temu namenu. Bile naj bi sredstvo proizvodnje novega sloja lokalnega prebivalstva, ki naj bi jim pomagal izvajati oblast, sloja posrednikov med

⁵⁹ Za šole v Zahodni Afriki je še vedno značilno težavno iskanje kompromisa med franko-arabskimi šolami (*medersami*) in uradnim izobraževalnim sistemom, ko ni vedno jasen odnos med obema. Pojavljajo se dileme, ali naj bo tovrstno šolanje z religioznimi prvinami vključeno kot sestavni del uradnega šolskega sistema, ali naj ga država le nadzoruje oziroma ga sploh ne upošteva kot del veljavnega izobraževanja (Lange 2003: 144, Martin 2003: 28).

kolonizatorji in lokalnimi oblastmi. Ti naj bi se predvsem naučili jezika metropole in s tem postali vezni člen med obema kulturama (Barthelemy 2003: 372). Cilj kolonizatorjev je bil izšolati administrativni kader za lažje upravljanje kolonij. Šolstvo, usmerjeno v izobraževanje administrativnega kadra ni koristilo podeželskim skupnostim, za katere bi bilo ustreznejše kmetijsko oziroma praktično izobraževanje.⁶⁰ Tuj izobraževalni sistem ni skladal z uveljavljeno predstavo o izobraževanju v »skupnosti«, torej v krogu družine in starešin.⁶¹ Uveljavila se je nova družbena hierarhija, ki je bila v neskladju s tradicionalno egalitarno družbo, pospešila je oblikovanje elit in s tem izključila iz izobraževalnega procesa širše množice (Marguerat 2003: 170).

Danes Afričani očitajo vsebini takratnih učnih programov, da je zaradi svojih asimilacijskih teženj in z negacijo afriške kulture - izobraževanje je namreč potekalo v francoskem jeziku - povzročila odtujitev koloniziranega prebivalstva (Lintner 2001: 10). Avtor Moumouni pravi, da programi in učbeniki tedanje dobe pričajo o tem, da je bil cilj kolonialnega izobraževanja prepričati mladega Afričana o dedni manjvrednosti temnopoltega ljudstva, o barbarstvu njegovih prednikov ter o dobroti in dobrodelnosti kolonialne sile, ki je porušila tiransko oblast lokalnih poglavarjev in prinesla šolo na afriška tla. Še posebej pri poučevanju zgodovine je prišla do izraza zgrešenost kolonialnega izobraževanja, kjer so se Afričani morali učiti neresnic, ne da bi jih dejansko razumeli: *»Naši predniki Galci...«*, *»Častimo hrabre poveljnike, kot je Samory! Več bratov, več sužnjev našim zmagovalcem, hvala...«*, *»V svojih kolonijah Francija ravna z domorodci kot s svojimi sinovi...«* (Moumouni 1964: 56). Kljub temu pa izobraževanje ni bilo brez pozitivnih učinkov. Ker so se potrebe kolonialnih sil po novih kadrih večale, je prišlo do velikega porasta izobraževanja, še posebej v obdobju med obema vojnoma.

⁶⁰ Še danes so v Zahodni Afriki bolj cenjeni poklici v javni upravi, ki so tudi precej bolje plačani kot poklici v privatnem sektorju (Balmes 2002: 11).

⁶¹ Tradicionalno izobraževanje je potekalo v okviru skupnosti; šola ni bila ločena od družbenega okolja otroka. Ločitev šole in širše družbe je vpeljala šele kolonialna šola.

4.1.3 Šolanje v obdobju po neodvisnosti

V skladu z ekonomiko izobraževanja, ki poudarja vlogo državnih politik, so se v šestdesetih letih pojavili prvi poskusi uveljavljanja te teorije v praksi. Afriške države so se ravno v tistem času znašle v revolucionarnem valu prizadevanj po neodvisnosti od evropskih metropol. Temeljna ideja je bila afrikanizacija šolstva, katere namen naj bi bil ustvariti določeno stopnjo neodvisnosti afriških držav od Evrope, ki bi bila hkrati sredstvo nacionalnega poenotenja. Zato so države pospešeno vlagale v izobraževanje, ponekod tudi do 20% državnega proračuna (Khoi 1967: 119). Kljub temu nekateri viri navajajo, da si je Francija prizadevala ohraniti delen nadzor nad afriškim izobraževalnim sistemom, predvsem na ravni univerz (Barthelemy 2003: 372). Francija si je zadala nalogo, da bo Afričanu omogočila tako izobrazbo, ki ga bo naredila enakega prebivalcem prestolnice. Diplome, pridobljene v afriških šolskih institucijah, so postale enakovredne francoskim.

Univerzalizacija izobraževanja je tako postala ena od temeljnih idej tedanjih afriških mednarodnih srečanj in konferenc, na primer v Addis Ababi leta 1968.⁶² Tudi v okviru UNESCO je prišlo do številnih mednarodnih srečanj, kar kaže na pojav zavesti o pomenu investiranja v šolanje za razvoj držav ter mobilizacijo mednarodne skupnosti.

Tabela 4.1.3.1: Evolucija bruto stopenj šolanja (%) na primarni stopnji med leti 1960 – 1996

	1960	1970	1980		1990		1996	
	skupaj	skupaj	skupaj	deklice	skupaj	deklice	skupaj	deklice
Zahodna Afrika	29	50	64	46	-	-	-	-
Druge afriške regije	44	58	90	82	-	-	-	-
Slonokoščena obala	43	58	79	63	69	58	71	60
Kongo	54	88	92	77	76	64	72	59
Togo	44	71	113	89	111	87	-	-
Benin	26	36	64	41	67	45	78	57
Mali	9	22	27	19	24	17	49	40
Burkina Faso	9	13	18	14	37	28	40	31

Vir: Lanoue (2001: 32).

⁶² *Konferenca afriških držav o razvoju izobraževanja v Afriki*. Addis Ababa, 15.–26. maj 1961. Dostopna na <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000774/077416e.pdf> (27. januar 2007).

Kljub temu je prihajalo do ostrih nasprotij med izraženimi cilji na konferencah ter med dejanskimi politikami nacionalnih držav. Čeprav so države povečale javna sredstva za izobraževanje, je bila njihova raba kaotična in nekoherentna (Khoi 1967: 315). Ponekod so dajali prednost primarnemu izobraževanju, drugod sekundarnemu. Podatki iz tistega obdobja ne dajejo jasne povezave med stopnjo gospodarske razvitosti držav in razvitostjo izobraževalnih sistemov. Ta je bila bolj odvisna od stopnje prizadevanj elit na oblasti, ki jim je pogosto bolj šlo za pridobivanje ugleda⁶³ kot pa za dejanski razvoj šolanja.

Tabela 4.1.3.2: Javno vlaganje v izobraževanje kot odstotek državnega proračuna in kot odstotek BDP na prebivalca leta 1961

	Kot % državnega proračuna	Kot % BDP na prebivalca
	1961	1961
Slonokoščena obala	20	3,6
Burkina Faso	13	2,3
Mali	13	2,2
Mavretanija	14	3,2
Niger	11	1,5
Senegal	11	2,6
Togo	20	2,3

Vir: Khoi (1967: 354).

V afriških državah je bil model izobraževanja tradicionalnim družbam tuj, saj je bil prenesen iz evropskih tal, zato je bil tudi po neodvisnosti dojet kot nadaljevanje kolonialnega sistema. Toda temu odklonilnemu odnosu do (tujega) izobraževanja hkrati botruje tudi želja po razvoju, katerega neločljiv del je izobraževanje. Tudi če se je afriško prebivalstvo želelo rešiti iz spon zatiranih, pa si je moralo priznati, da je zunanja dominacija, vir tehnične superiornosti, neločljivo povezana z izobraževanjem. Priča smo torej temeljni ambivalentnosti afriškega odnosa do izobraževanja, ki te države pesti še danes.

Iz tega sledi, da je pred načrtovanjem izobraževalnih politik potrebno definirati konkretne cilje ter oceniti **družbeno koncepcijo** izobraževanja. Pravimo, da je šola odraz družbe;

⁶³ Tedanje elite so si prizadevale pridobiti ugled v očeh mednarodne skupnosti, in so prikazovale podatke o razvoju šolanja, ki pogosto niso bili verodostojni in niso odražali dejanskega stanja šolanja v Afriki (Bonvin 1970: 145). Tudi danes obstaja problem poverjanja podatkov o stopnji šolanja, saj je od njih pogosto odvisno nadaljnje prejemanje pomoči s strani mednarodnih agencij (Lange 2003: 153). Na težavnost pridobivanja verodostojnih statističnih podatkov v Afriki opozarja tudi Deleine (2004 : 168).

izobraževanje ima namreč vedno nek pomen v družbi, in ker se dotika praktično vseh vidikov človekovega delovanja, so njegovi cilji raznovrstni. Poleg tega pa nikakor ni vseeno, čemu in komu je temeljno izobraževanje namenjeno, kakšna je njegova vsebina in uporabnost (Ndoyé 2002: 18). O tem ponavadi odloča država, čeprav ni vedno tako. Še posebej za afriške države velja, da šola ni rezultat notranjega razvoja družb, kot tudi nikoli v zgodovini ni bila v oblasti države. Izobraževanje ima socializacijsko vlogo, je polje družbenega boja za prevlado, saj oblikuje naše osmišljanje sveta, naše norme in vrednote. Ravno zato je področje določanja izobraževanja tako ranljivo, saj je prizorišče političnega boja med vodilnimi akterji (Hugon 2005: 15). V obdobju kolonizacije je imela šola namen civilizacije in asimilacije lokalnega prebivalstva ter rekrutiranje administrativnih kadrov in izbiro elit, poučevanje pa je poudarjalo učenje francoskega oziroma angleškega jezika ter matematike za potrebe trgovinskih menjav (Ki Zerbo 1996: 28). V obdobju neodvisnosti je bila avtonomija afriških vlad omejena, zato do nameravane afrikanizacije šolstva ni prišlo. Zaradi gospodarskih težav so začele zunanje finance čedalje bolj pogojevati smer šolanja. Tako so na primer nekateri mednarodni programi dajali več poudarka okolju, nekateri demografiji, drugi neformalnim oblikam šolanja. Pri tem se postavlja problem razkropljenosti, razpršenosti šolanja (Lange 2003: 145). Poleg tega so nacionalna ministrstva za izobraževanje podrejena vodstvu mednarodnih agencij. Šele novejša mednarodne strategije, ki poudarjajo sektorski pristop in boj proti revščini, poudarjajo pomen večje vpletenosti afriških vlad pri določanju izobraževalnih politik (Moulton in Mundy 2003: 355).

Tabela 4.1.3.3: Primeri nekaterih reform (in njihovih sponzorjev) v Afriki

Sponzorji in regije, kamor je bila pomoč namenjena	Reforme
WB, USAID (Afrika)	Dvoizmenski pouk, simulacija plač dvoizmenskih učiteljev
WB (Zahodna Afrika)	Omejitev ponavljanj razredov na 15%
WB, USAID (Afrika)	Prioriteta financiranja primarne stopnje šolanja
WB, UNICEF, mednarodne organizacije, ZDA, VB	Izobraževanje deklic (kampanje ozaveščanja, kvote)
USAID, UNICEF, Belgija, Švicarska kooperacija (Mali, Burkina Faso)	Nacionalni jeziki, usposabljanje učiteljev, učni pripomočki
CILS (Zahodna Afrika)	Okoljsko izobraževanje
WB, USAID (Afrika)	Omejitev štipendij za dijake in študente na višjih stopnjah izobraževanja
OIC, Arabska liga (države s prevladujočo muslimansko vero)	Zasebne franko-arabske šole in mederse

Posamezniki, WB (Afrika)	Razvoj laičnih privatnih šol
Francija, Nemčija, NGO, nacionalna združenja, vaške skupnosti (Afrika)	»komunitarne šole«
NGO, programi ZN (Afrika)	Neformalne šole
Projekti desetletnih nacionalnih načrtov izobraževanja (Afrika)	Decentralizacija izobraževalnega sistema

Vir: Lange (2003: 147).

4.2 Konceptualne posebnosti afriškega šolanja

4.2.1 Kulturne vrednote tradicionalnih družb

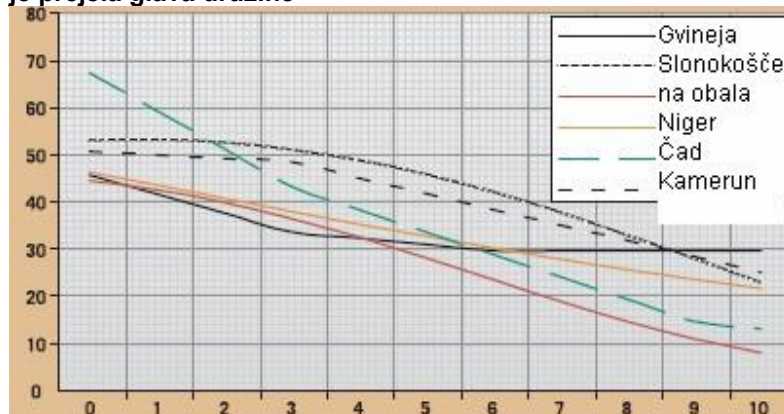
Izobraževanje ima v družbi vedno nek pomen, ki ga je potrebno obravnavati glede na družbene značilnosti. Najslabše izobraženo prebivalstvo se v Zahodni Afriki nahaja v podeželskem okolju, kjer še vedno veljajo tradicionalna pravila in družbena hierarhija (Droy 2005: 114). Za razvoj takih družb bi bila najprej potrebna temeljna sprememba mentalitete. Samo šolska spričevala mladim izobražencem iz takega okolja še ne dajo potrebnih znanj niti finančnih sredstev niti položaja v okviru tradicionalne hierarhije »starejših« za tovrstno spremembo. Če primarno izobraževanje ni bilo dokončano oziroma ni bilo kakovostno, je še tisto malo pridobljenega znanja kmalu izgubljenega. Govorimo o fenomenu »ponovno nepismenih« (*ibid.*118), ki je na afriškem podeželju pogost pojav. Zaradi prenapolnjenih učilnic pogosto prihaja do tega, da se učenci učne snovi učijo na pamet, ne da bi je dejansko razumeli. Problem predstavlja tudi tradicija oziroma kult spoštovanja starejših. Tako v razredih, ki jih zaradi pomanjkanja prostora obiskujejo učenci različnih starosti skupaj, mlajši učenci dajejo besedo starejšim in so tiho, kadar snovi ne razumejo (Bamber 2003: 135).

Nekateri avtorji poleg tega opozarjajo, da otroci z vsaj malo izobrazbe postanejo izgubljeni za domače okolje (Jezequel 2003: 410). V šolah so prišli v stik z drugačnimi vrednotami, zato začnejo zavračati tradicionalne vrednote staršev in zaničevati življenje na podeželju; posledično zbežijo iz vasi v mesta, kjer narašča brezposelnost. Starši se zato branijo poslati svoje otroke v šole, ker naj bi jih šola »pokvarila«. Deklicam je iz kulturnih razlogov vstop v šolo še težji. Po eni strani je njihova družbena vloga skrb za družino in vodenje domačega gospodinjstva, pri čemer se smatra, da jim izobraževanje v

tujih šolah prav nič ne koristi, ampak jih celo oddaljuje od tradicionalnih vrednot. Po drugi strani se starši bojijo poslati svoje hčere v šole zaradi nevarnosti posilstev s strani učiteljev oziroma moških kolegov. Včasih so dekleta zaradi pomanjkanja denarja za nadaljevanje šolanja prisiljene v prostitucijo (Buckhaert 2005: 71).

Kljub temu pa izobrazba za tradicionalne družbe izjemnega pomena, saj daje posameznikom pomembno orožje za izhod iz revščine. Pri tem igra po Rawlesu največjo vlogo odpravljanje neenakosti (Rawles 1979). Čeprav obstaja v družbi temeljna neenakost, ki je posledica različnih sposobnosti posameznikov, morajo biti izhodiščne možnosti oziroma dostop do izobraževanja enak za vse. Da bi prišlo do tega, morajo biti depriviligiranim slojem, kot so revni in ženske, zagotovljene posebne ugodnosti in spodbujevalni ukrepi. Poudarja se pomen primarnega izobraževanja deklic in pismenost žensk. Temu v prid govori kar nekaj ugotovitev: višja izobrazba okrepi pogajalsko moč mater v gospodinjstvu in vpliva na usmeritev sredstev v izobraževanje otrok. Matere so tiste, ki najbolj vplivajo na vzgojo v zgodnjem otroštvu, poleg tega pa predstavljajo zgled svojim otrokom, posebej hčerkam (UN Millenium Project, 2005b).

Graf 4.2.1.1: Razmerje med deležem najrevnejših prebivalstev in številom let šolanja, ki ga je prejela glava družine



Vir: Pole de Dakar (2005).

Dokazana je vloga izobraževanja pri reproduktivnem zdravju, saj imajo izobražene ženske manj otrok ter bolj skrbijo za zdravje in higieno (World Bank 1996); ta ugotovitev

je pomembna za Zahodno Afriko, regijo z najvišjo stopnjo rodnosti ter najvišjima stopnjama smrtnosti dojenčkov in mater na svetu (UNDP 2006).

Z vidika razvoja je še posebej pomembno poučevanje naravoslovne znanosti. To pa je lahko zaradi posebne mentalitete afriškega prebivalstva precej težavno. Ker je vsebina učnih programov večinoma povzeta iz tujega okolja oziroma v skladu z mednarodnimi izobraževalnimi standardi, prihaja do mnogo nesporazumov (Quéré 2002: 49). Otroci iz tradicionalnih družb se težko znajdejo med dvema svetovoma: med iracionalnim tradicionalnim svetom magičnih sil, kjer otroci ne smejo postavljati vprašanj, ter med šolo, kjer prevladuje racionalna miselnost (*ibid.* 52). Afriški odnos do znanosti lepo ponazori misel Ngoupandéja, ki pravi, da imajo ti otroci »mentaliteto nabiranja sveta«, kar pomeni, da jim je življenje kot igra, ki jo igrajo iz dneva v dan, in kjer razumevanje pojavov in poznavanje vzrokov zanje ni pomembno (Ngoupandé 2002: 81).⁶⁴ Namen znanosti pa ni okušanje in nabiranje sveta, ampak želja po njegovem obvladovanju; človek si z znanostjo želi svet podrediti in nad njim zavladati, ter načrtovati prihodnost. Nekateri avtorji poudarjajo, da je ključnega pomena v kontekstu afriškega izobraževanja ravno pravilno poučevanje znanosti, ki se mora izvajati na poseben, otrokom zanimiv način, ki bo spodbudil njihovo zanimanje za procese v naravi.⁶⁵

4.2.2 Dinamika javnega in privatnega izobraževanja

Za Črno Afriko je značilno, da ima na primarni ravni visok delež neformalnega privatnega šolanja, ki je predvsem versko in ki ima velike zasluge za porast šolanja v tej celini. Ta veja šolanja se je še okrepila po drugi svetovni vojni in razširila svoj vpliv tudi na formalno šolanje, tako na primarni kot na sekundarni in tehnični ravni. Pogosto so religiozne šole v družbi bolj cenjene v smislu kakovosti kot javne (Charlier 2004: 36). Načrtovanje politik izobraževanja bi moralo poleg uradnega vključevati tudi neformalno

⁶⁴ To « mentaliteto nabiranja sveta », v izvorniku «la mentalité á la couillette » (Ngoupandé 2002: 99), dobro ponazori modrost ljudstva bušmanov, ki se glasi : « Zakaj bi sadili, ko pa je na svetu toliko oreščkov mongomongo ? » (Sahlins 1999: 82).

⁶⁵ Eden izmed množstva projektov, ki se trenutno izvajajo v zahodni Afriki, je tudi projekt »Lastnoročno mesiti testo« - »La main dans la pate«, kjer se otroci učijo praktičnih znanj neposredno v stiku z naravo (Quéré 2002: 54).

izobraževanje, ki poteka izven šolskih prostorov; saj je tako izobraževanje v Afriki prevladujoče (Compaore 2003, Lanoue 2004, Charlier 2004, Erny 2004).

Zaradi visokih stroškov se je na začetku devetdesetih let država deloma oziroma v celoti umaknila iz področja izobraževanja, zato je bil s tem odprt prostor za iniciative s strani lokalnih skupnosti in civilne družbe. V zadnjih letih se je javno šolanje začelo vse bolj nadomeščati s privatnim. Tako so na spontan način začele nastajati raznovrstne šole z različnimi identitetami, ki so se razvile iz kulturno-zgodovinskih specifičnosti vsake države. Ker je za njihovo ustanovitev prišla pobuda s strani tradicionalnih skupnosti, se zanje pojavlja termin »komunitarnih šol«. Te šole so znak obstoja potrebe, ki je nastala v določenih družbenih skupinah. Ključno je **dojetje o potrebi izobraževanja**, ki je bilo še pred nedavnim nekaj abstraktnega za tradicionalna ljudstva; v novejšem času ta postajajo čedalje bolj vpeta v odnose trgovinske menjave, tako da je zmožnost branja in pisanja postala nuja (Verlet 2004: 116). Starši so zato prevzeli iniciativo organizacije in financiranja šol. Tako ob formalnem šolanju obstaja posebno področje komunitarnih, neformalnih šol (Martin 2004: 33). Ponudba šolanja tako ni več državni (oziroma mednarodni) projekt, ampak družben projekt z lastno organizacijo in vrednotami. Pravni status komunitarnih šol je različen; v Čadu ima sicer pravni statut, toda ni kontroliran s strani države, v Maliju so te šole skoraj uzakonjene, v Kamerunu sicer niso formalno priznane, a jih država tolerira (*ibid.* 35). Meja med privatnimi in javnimi šolami je čedalje bolj zabrisana (Vinokour 2004: 33). Avtorji ugotavljajo, da so komunitarne šole dokaz za to, da smo priča temeljni transformaciji afriških družb, mogoče bi lahko govorili celo o »dekolonizaciji družb«, ki se je zgodila naknadno, po neodvisnosti držav. Na ta način je namreč civilna družba vstopila na polje državnega, saj predstavljajo komunitarne šole upor proti vsiljenemu modelu šolanja »od zunaj« in so sinonim kreativnosti in inovacij, pa tudi možnih alternativ.

Tabela 4.2.2.1: Število osnovnih šol v Maliju (šolsko leto 1997-98)

	javne	Privatne verske	Privatne franko- arabske	Privatne laične	komunitarne	skupaj
1997-98	1.906	58	396	187	1428	3730

Vir: Martin (2003).

4.3 Delni sklep

V Zahodni Afriki obstajajo zgodovinske, vsebinske in konceptualne posebnosti izobraževanja, ki jih moramo upoštevati pri načrtovanju razvojno naravnanih izobraževalnih politik. Pri razvoju družb gre v prvi vrsti za transformacijo mentalitet. Zato se izobraževanje ne sme omejiti le na prenos vrednot, ampak na transformacijo tradicionalnih družb, ki nasprotujejo modernizaciji. Samo šolanje ni dovolj za razvoj, obstajati mora namreč volja do napredka, ki mora izvirati iz družb samih. Obstajati mora družben pritisk in povpraševanje po določenem tipu izobrazbe. Ko ugotavljamo povpraševanje družin po izobraževanju, moramo najprej ugotoviti, kakšna je reprezentacija šol v neki družbi. Zanimanje za šole in napredek mora biti v skladu z interesi celotne družbe in le tedaj bo lahko izobraževanje spodbudilo razvoj. Pomemben korak v tej smeri je razvoj »komunitarnih« šol. V Afriki bi bilo ponovno potrebno razmisliti o pomenu šolanja in ga postaviti v lokalni kontekst ter ga prilagoditi potrebam v družbi (Moulton in Mundy 2002: 89).

5. REFORME IZOBRAŽEVALNIH POLITIK ZA RAZVOJ

Na podlagi dognanj Pole Dakarja lahko ugotovimo, da Milenijski razvojni cilj UPI v Zahodni Afriki še ni bil dosežen. Po najbolj zanesljivem indikatorju, ki je stopnja dokončane osnovne šole, imajo več kot 90-odstoten delež takih otrok v Zahodni Afriki le Zelenortske otoki, drugod v Afriki pa le še Južnoafriška republika, Alžirija, Botsvana, Egipt, Libija, Mauritius, Namibija, Sejšeli in Tunizija.⁶⁶ Za ostalih 14 zahodnoafriških držav, ki v letu 2003 niso dosegle cilja univerzalnega primarnega izobraževanja, jih 7 ne bo doseglo niti 75-odstotnega deleža otrok z dokončano osnovno stopnjo, kar je pogoj za pismenost. Ti rezultati dajejo malo upanja z vidika praga izobraževanja, ki je nujno potreben za družbeni in ekonomski razvoj. Zato je potrebno pospešiti obstoječi izobraževalni proces in okrepiti sedanja prizadevanja.

Če izhajamo iz endogene teorije rasti, so pri tem ključnega pomena politike izobraževanja oziroma reforme izobraževalnih sistemov. Mednarodna skupnost uradno

⁶⁶ UNESCO BREDA(2007): *Poročilo Dakar +6, Zahodna Afrika*. Dostopno na http://www.poledakar.org/IMG/West_Africa-web.pdf (28. januar 2007).

zagovarja stališče, da naj države same določijo strategije in oblikujejo lastne izobraževalne politike. Na ta način naj bi prišlo do večje učinkovitosti strategij, pri čemer je mednarodna pomoč videna kot komplementaren dejavnik pospeševanja doseganja rezultatov,⁶⁷ glavnina resursov pa naj bi bila domačih.

Ker tudi znotraj Zahodne Afrike vlada velika raznolikost, je treba reforme politik izobraževanja obravnavati v vsaki državi posebej, glede na skupek razmer in možnosti v državi. Kljub temu pa naj bi vlade držav pri oblikovanju izobraževalnih politik sledile nekaterim temeljnim smernicam: potrebno je povečanje proračunskih sredstev za izobraževalni sektor, potrebno je določiti prioriteta področja oziroma ugotoviti, katera stopnja izobraževanja potrebuje največ vlaganj, ter zagotoviti učinkovito administrativno in pedagoško vodenje.

5.1 Povečanje vlaganja v izobraževanje

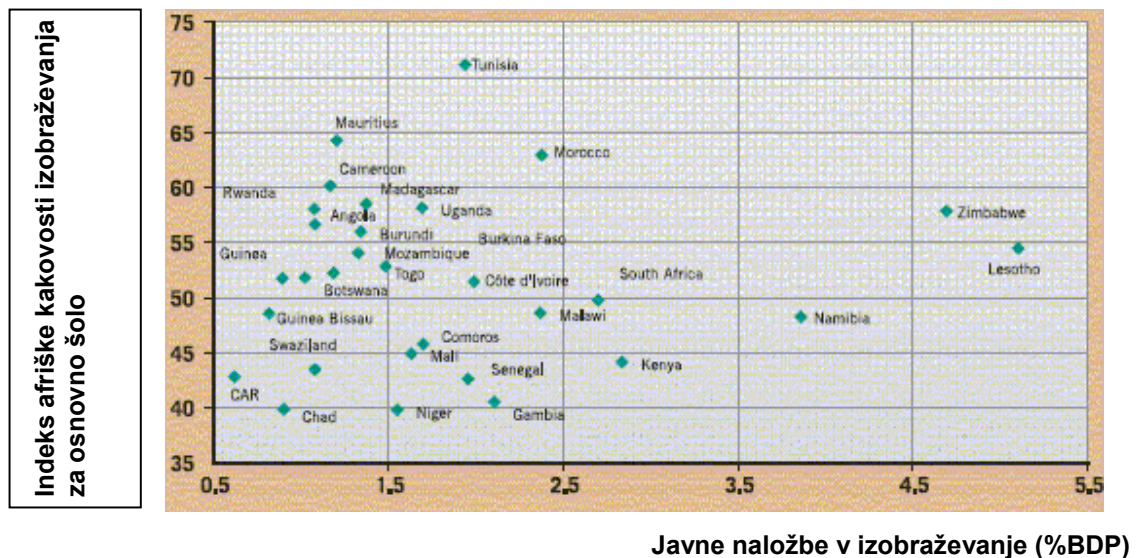
Da je izobraževanje v Zahodni Afriki prioriteta področje, kaže visok del proračuna, merjenega v odstotkih BDP, ki ga države namenijo za izobraževanje. Pri tem velja izpostaviti, da so proračunska sredstva teh držav precej omejena, saj tu BDP ne dosega niti polovice afriškega povprečja. Večina zahodnoafriških držav se spopada s problemom neobvladljive revščine, zato težko izvajajo učinkovito davčno politiko, s katero bi pridobili sredstva za izobraževanje.⁶⁸ Zahodna Afrika kljub temu precej vlaga v izobraževanje: Benin, Burkina Faso, Zelenortske otoki, Slonokoščena obala, Gambija, Gana, Mali, Niger, Senegal in Togo namenijo kar 20% svojega proračuna v izobraževanje, kar je celo več, kot velevaljo priporočila »Fast track« iniciative. Le v

⁶⁷ V skladu z Milenijskimi razvojnimi cilji bi bilo za doseganje univerzalne primarne izobrazbe do leta 2015 predvidoma potrebno trikratno povečanje mednarodne pomoči. Mednarodna skupnost se je za doseganje teh ciljev obvezala leta 2002 v okviru pobude Fast Track Initiative, ki v obliki globalnega partnerstva združuje poglobitve bilateralne in multilateralne donatorje. Gre za prvo obliko operacionalizacije »konsenza v Monterreyu« in principa soodgovornosti in skupnega delovanja mednarodne skupnosti in nacionalnih vlad na področju doseganja splošne primarne izobrazbe. Svetovna banka (2002): *Konferenca v Monterreyu*. Dostopno na <http://www.worldbank.org/education.efafti> (15. marec 2007).

⁶⁸ Davki v regiji predstavljajo le 20% vsega proračuna, kar je manj od afriškega povprečja (22%); izjema sta Nigerija in Mavretanija, ki zaradi naravnih bogastev iz davčnega naslova pridobita okrog 40% BDP-ja, ter Zelenortske otoki, ki so najbolj razvita država v regiji.

Gvineji Bissao, Mavretaniji in Nigeriji namenijo manj kot 15% svojega proračuna izobraževanju.⁶⁹ Kljub temu tem državam še ni uspelo odpraviti nepismenosti.

Graf 5.1.1: Razmerje med vloženi sredstvi v izobraževalni sistem in doseženimi rezultati v smislu pridobitve znanj pri učencih



Vir: Pole de Dakar (2005)⁷⁰.

Graf prikazuje, da ni statistično značilne povezanosti med višino vloženi sredstev in pridobljenimi znanji. To pomeni, da je večje vlaganje v izobraževanje sicer eden od potrebnih, toda ne zadostni pogoj za dosego UPI (Mingat 2002: 100). Pomembno je tudi, kako se sredstva izobraževalnega proračuna razporejajo znotraj različnih stopenj izobraževanja.

⁶⁹ UNESCO BRED (2007): *Poročilo Dakar +6, Zahodna Afrika*. Dostopno na http://www.poledakar.org/IMG/West_Africa-web.pdf (28. januar 2007).

⁷⁰ UNESCO BRED (2005d): *Achieving Results: Options and Priorities in Public Policies*. EFA in Africa: Paving the Way for Action. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_3.en.pdf (2. februar 2006).

Tabela 5.1.1: Razporeditev finančnih sredstev v izobraževalni sistem v letu 2002-2004

	% državnega proračuna, ki je namenjen izobraž. sistemu v celoti	% izobraž. proračuna za osnovne šole	% izobraž. proračuna za srednje šole	% izobraž. proračuna za univerze	Učenci - učitelj	Plača učitelja v javnih šolah (enota BDP)	% učencev v privatnih šolah	Ustrezno izobraž. učitelji (%) 2004
Benin	22,6	50,7	27,5	22,1	52	3,6	11	72
Burkina Faso	21,9	62,0	19,0	19,0	49	5,7	13	89
Zelenortski otoki	21,7	44,1	37,1	18,9	27	-	0	73
Gambija	-	-	22,0	49,8	37	3,7	3	-
Gana	-	-	25,3	32,8	33	4,0	16	58
Gvineja	18,4	44,3	30,8	24,8	45	2,3	20	-
Gvineja Bissao	11,7	33,3	43,0	23,7	-	1,9	19	-
Mali	16,6	57,3	27,6	15,1	52	4,3	19	-
Mavretanija	1,1	44,2	38,9	16,9	-	4,7	4	-
Niger	24,1	60,0	26,7	13,3	44	6,1	4	-
Nigerija	8,6	29,1	51,2	19,7	36	4,9	7	76
Senegal	18,2	53,7	18,7	27,6	43	4,2	13	51
Sierra Leone	31,3	56,1	11,1	32,9	14	4,3	-	91
Slonokoščena obala	24,5	46,6	37,4	16,0	42	4,8	11	78
Togo	18,3	44,8	35,7	19,4	69	5,0	41	100
Zahodni del Podсахarske Afrike	15,9	41,7	30,1	23,5	36,2	3,9	12	45,8
Podсахarska Afrika					44			61

Povzeto po : UNESCO (2006), Pole de Dakar (2007).

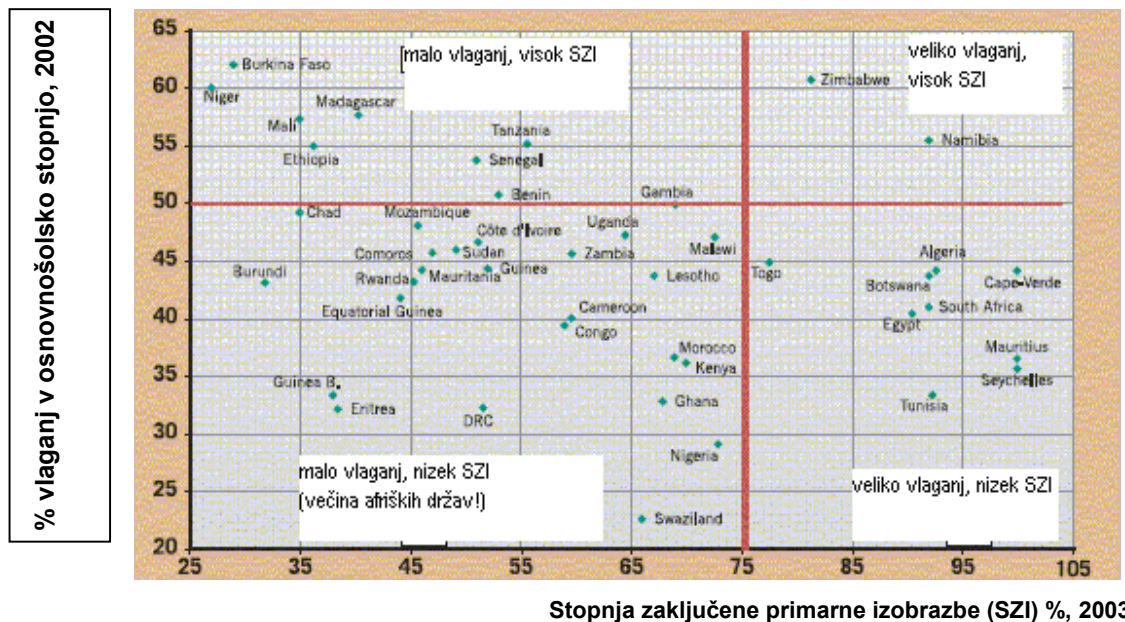
5.2 Vlaganje po stopnjah izobraževanja

V Togu, Senegalu, Mavretaniji, Gvineji, Sierra Leone in Slonokoščeni obali namenijo kar 44% vseh izdatkov za izobraževanje, v Nigru in Burkinu Faso celo 60%. Ker tu v vsej Afriki najmanj učencev dokonča osnovno šolo, razen v Gambiji, je prioriteta primarne izobrazbe v teh državah razumljiva.⁷¹ Zaskrbljujoče je, da v Maliju in Gvineji Bissau namenijo manj kot tretjino izobraževalnega proračuna primarni stopnji izobraževanja, saj s takim ritmom ne bodo dosegle cilja UPI do leta 2015.

⁷¹ UNESCO BRED (2007): *Poročilo Dakar +6, Zahodna Afrika*. Dostopno na http://www.poledakar.org/IMG/West_Africa-web.pdf (28. januar 2007).

V sekundarno stopnjo izobraževanja največji del izobraževanega proračuna namenijo na Zelenortskih otokih, Gani in Nigeriji, kar je razumljivo, saj so te države že skoraj dosegle UPI. Za višje ravni šolanja Zahodna Afrika nameni približno enak del izobraževalnega proračuna kot drugod po Afriki oziroma okrog 21%, kljub temu, da imamo opravka z državami, ki so še vedno najbolj oddaljene od UPI. Najmanjši del v univerzitetno izobraževanje nameni Niger (13%), najvišji pa Senegal (28%). To povečanje sredstev v univerzitetno izobraževanje gre na račun sekundarnega izobraževanja v Senegalu, Beninu in Sierra Leone, oziroma celo na račun zmanjšanja deleža za primarno izobraževanje v Gvineji Bissau in Gvineji.⁷² V teh državah bi bilo torej potrebno koristneje prerezporediti sredstva po stopnjah izobraževanja, predvsem v večjo korist primarnega izobraževanja. V državah, ki še vedno beležijo šibke stopnje dokončane osnovne šole, je bistvenega pomena stabilizacija prioritete in ciljev (Moulton in Weldon 2003: 312). Afriške države bi morale skleniti nacionalni pakt o tem, da je univerzalno primarno izobraževanje (UPI) resnično nad vsemi ostalimi cilji in k tej prioriteti preusmeriti javna sredstva.

Graf 5.2.1: Napredek v doseganju UPI in vlaganje v osnovno stopnjo šolanja⁷³



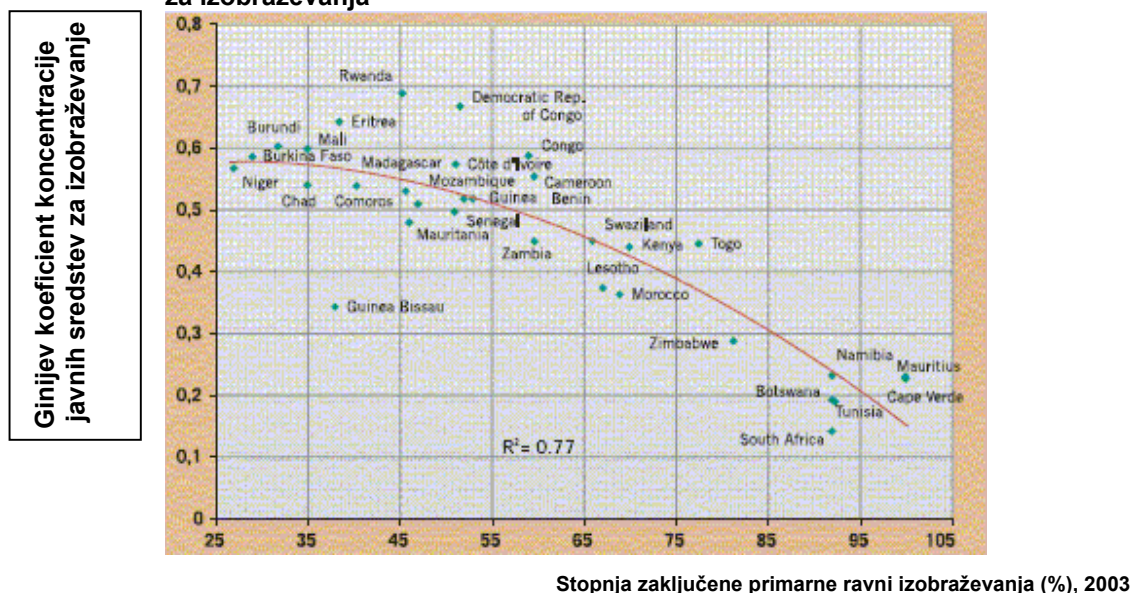
⁷² UNESCO BRED (2007): *Poročilo Dakar +6, Zahodna Afrika*. Dostopno na http://www.poledakar.org/IMG/West_Africa-web.pdf (28. januar 2007).

⁷³ Razlaga tabele: v kvadrantu desno spodaj se nahajajo države, kjer je delež sredstev za primarno izobraževanje manjši od 50% in kjer je stopnja dokončane osnovne šole nižja od 75%, kar pomeni, da ne bodo dosegle UPI do leta 2015. To je večina držav Podсахarske Afrike. Namesto primarnemu izobraževanju se prednost daje sekundarnemu oziroma višješolskemu izobraževanju, ali pa obema.

Vir: Pole de Dakar (2005)⁷⁴.

Na to, da je cilj povečanja dostopa najrevnejših segmentov prebivalstva do temeljnega šolanja še posebej pomemben, kaže podatek, da šol še vedno ne obiskuje med 20-30% šoloobveznih otrok iz najrevnejših družin. Paradoksalno bolj kot se približujemo UPI, pri čemer zopet poudarjamo pomen mature oziroma zaključene osnovne šole, večja se neenakost. Prihaja namreč do dveh povezanih pojavov: v nižjih razredih temeljnega šolanja zadostuje, da se poveča le ponudba šolanja; toda bolj ko napredujemo v višje letnike, bolj je potrebno spodbujati tudi povpraševanje po šolanju. Le tako bomo namreč obdržali preostalih 20-30% otrok v šolah; tistih, ki prihajajo iz tistega dela prebivalstva, kjer je šolanje najmanj dosegljivo oziroma dostopno (Sauvageot in Stoeffler-Kern 2005: 45). Da bi vključili v šole tudi najrevnejše segmente prebivalstva, bi morale politike izobraževanja držav poleg ponudbe spodbujati tudi povpraševanje po izobraževanju. V prid večji enakosti pri razporeditvi javnih sredstev za izobraževanje govori tudi dejstvo, da koristi od večje enakosti niso linearne, ampak se kumulativno povečujejo v smeri UPI za celotno prebivalstvo. Oziroma tam, kjer prihaja do koncentracije sredstev za izobraževanja, beležijo nižje stopnje zaključene primarne ravni izobraževanja (*glej graf*).

Graf 5.2.2: Napredek proti UPI (končana osnovna šola) in enakost pri razporeditvi sredstev za izobraževanja



⁷⁴ UNESCO BRED (200d): *Achieving Results: Options and Priorities in Public Policies*. EFA in Africa: Paving the Way for Action. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_3.en.pdf (2. februar 2006).

Vir: Pole de Dakar (2005)⁷⁵.

5.3 Struktura vlaganj v izobraževanje

V Zahodni Afriki je v zadnjih desetih letih prišlo do povečanja stroškov za učitelje, ker je prišlo tudi do povečanja vpisa v šole. Plače učiteljev so poglavitni strošek izobraževanja. V Zahodni Afriki en učitelj v povprečju poučuje 36 otrok, kar je malo manj kot drugod po Afriki. Plače učiteljev so 4,2-krat višje od BDP na prebivalca v regiji in višje od povprečne plače afriškega učitelja.⁷⁶ Ostali stroški izobraževanja predstavljajo 28% vseh sredstev za izobraževanje, kar je več kot drugod po Afriki (24%). Iz tega sledi, da je izobraževanje v Zahodni Afriki relativno bolj drago kot drugod po Afriki, navkljub slabšim rezultatom.⁷⁷ To pomeni, da se verjetno ne vlaga preveč, pač pa neučinkovito.

Države imajo različne politike razporejanja sredstev. Mali, Benin in Gvineja so države, ki relativno malo vlagajo v izobraževanje. V Maliju in Beninu so zmanjšali število učiteljev, tako da en učitelj poučuje 50 otrok, v Gvineji so plače učiteljev znižali na 2,3 enote BDP. Nasprotno v Mavretaniji, Nigru, Senegalu in Togu prevladujejo visoke plače učiteljev in nizki deleži ostalih stroškov. Še vedno pa v večini držav izvajajo politiko večjega zaposlovanja učiteljev, kar se kaže v razmerju učitelj-učenci, ki je manjše od 43 (Burkina Faso, Cap Vert, Slonokoščena obala, Gambija, Gana, Niger, Sierra Leone) na račun znižanja učiteljskih plač.⁷⁸

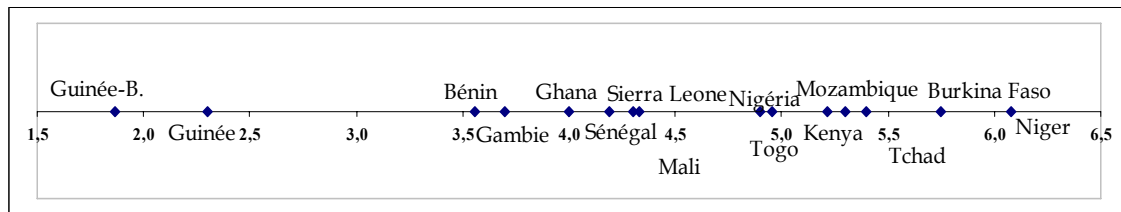
⁷⁵ UNESCO BRED (2005d): *Achieving Results: Options and Priorities in Public Policies*. EFA in Africa: Paving the Way for Action. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_3.en.pdf (2. februar 2006). Običajen način opisovanja strukturne prerasporeditve javnih sredstev za izobraževanje, ki so dodeljeni na različnih nivojih izobraževanja posameznikom, je prikaz Lorenzove krivulje : to je krivulja kumulativne vrednosti, ki primerja razporeditev izbrane vrednosti (v našem primeru UPI) in situacijo idealne -enake razporeditve. Idealno enakost predstavlja diagonalna črta. Bolj ko je Lorenzova krivulja oddaljena od te diagonale, večja je neenakost. Indikatorji Lorenzove krivulje so pogosto izračunani na podlagi Ginijevega koeficienta, ki je sinteza stopnje koncentracije razporeditve javnih sredstev na posamezno enoto. Po definiciji ima Ginijev koeficient vrednost med 0 in 1. Bližje ko je Lorenzova krivulja diagonalni, manjša je numerična vrednost Ginja in večja je tendenca po enaki razporeditvi sredstev.

⁷⁶ UNESCO BRED (2007): *Poročilo Dakar +6, Zahodna Afrika*. Dostopno na http://www.poledakar.org/IMG/West_Africa-web.pdf (28. januar 2007).

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ *Ibid.*

Graf 5.3.1: Povprečna plača učitelja, izražena enotah BDP na prebivalca



Vir: Pole de Dakar (2005)⁷⁹

Že od nekdanje plače učiteljev predstavljajo velikanski problem v kontekstu demografske rasti in revščine afriških držav. V francosko govorečih afriških državah obstajajo tri kategorije učiteljev: uradni učitelji, pogodbeni učitelji in učitelji za starše. Te kategorije učiteljev imajo različno stopnjo usposobljenosti, različno visoke plače in so tudi vir družbenih trenj, saj se morajo za svoje plače nenehno pogajati (Mingat 2004: 96). Ker uradne učitelje zaposluje in plačuje država, neuradne učitelje pa lokalne skupnosti, ki so najbolj reven segment prebivalstva, lahko prihaja do velikanskih razlik med plačami. Razumljivo je, da prihaja do razzlojevanja med učenci glede na to, kakšnega učitelja si lahko privoščijo. Plače uradnih učiteljev so lahko do šestkrat višje (Mali, Kamerun), oziroma celo desetkrat višje (Čad) od plač neuradnih učiteljev. Po drugi strani je dodatno zaposlovanje neuradnih učiteljev zaradi demografske rasti in pandemije virusa HIV nujno potrebno. Po ocenah Svetovne banke bo do leta 2015 kar 180 milijonov šoloobveznih otrok (leta 2000 jih je bilo 100 milijonov), kar pomeni, da bo potrebno zaposliti več kot milijon dodatnih učiteljev. Toda vlade afriških držav imajo pri zmanjševanju stroškov za izobraževanje različno velik »manevrski prostor«, glavna omejitev je revščina. Povprečna plača učitelja v Gambiji, Gani in na Madagaskarju je 1 USD na dan, kar je enako pragu revščine, zato bo v teh državah zelo težko še bolj znižati plače učiteljev (Henaff 2003: 172). Vsekakor je med prioritetai nalog reforme izobraževalnih sistemov skladnejša razporeditev uradnih in neuradnih učiteljev ter stabilizacija njihovega zaposlovanja, za kar pa bo verjetno potrebna dodatna mobilizacija sredstev mednarodne pomoči in odpisa dolgov s strani Mednarodnega monetarnega fonda.

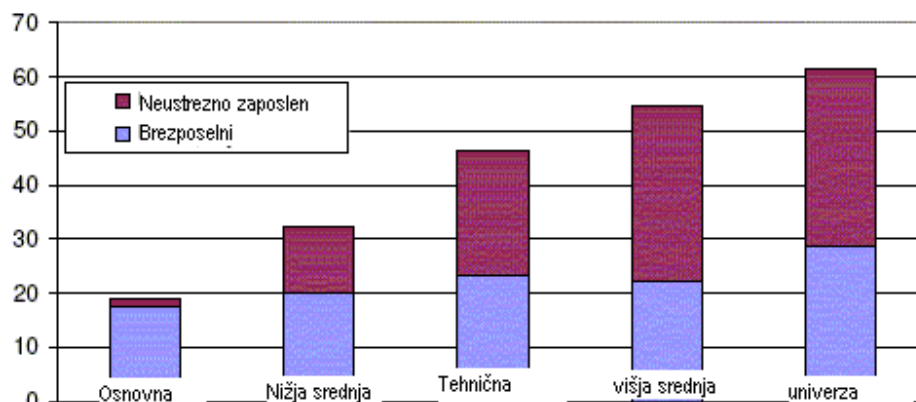
⁷⁹ UNESCO BRED (2005): *Achieving Results: Options and Pririties in Pubic Policies*. EFA in Africa: Paving the Way for Action. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_3.en.pdf (2. februar 2006).

Pravkar analizirani stroškovni vidik izobraževanja pa ne daje vedno jasnih povezav med povečanjem sredstev in uspešnostjo izobraževalnih sistemov. To kaže na dejstvo, da samo povečanje sredstev, niti razporeditev sredstev po stopnjah ne bo dalo pravih rezultatov brez izboljšav na pedagoškem področju. Ti pa zadevajo predvsem večjo vpletenost in sodelovanje lokalnih skupnosti ter transparentnejše in učinkovitejše delovanje akterjev šolske administracije, kjer je zlasti pomembna koordinacija in širjenje informacij, pa tudi osebno prizadevanje učiteljev (Duret 2005: 77).

5.4 Izobraževalni sistem in trg dela

Naslednja pomembna ugotovitev Pole de Dakarja je, da bo potrebno uskladiti izobraževanje s potrebami na trgu dela. Večina afriških gospodarstev bo ohranila prevladujoči tradicionalni sektor ter počasi razvijajoč se moderni sektor, ki pa ne nudi zadostno število delovnih mest. Posamezniki bodo torej vstopali v trg dela pretežno v tradicionalnem sektorju, kar pomeni, da je prednost treba dati osnovni stopnji izobraževanja. Poleg tega bo potrebno določiti, katere vrste šolanja na srednješolski in višji stopnji bi najbolj koristile družbenemu in gospodarskemu razvoju. Graf kaže, da na višjih ravneh izobrazbe ne prihaja toliko do brezposelnosti, kot do velikega deleža ljudi s previsoko izobrazbo za delovno mesto, ki ga opravljajo. Zato se odpira vprašanje o kakovosti izobraževanja, oziroma na kakšen način bi bile sposobnosti, pridobljene v času šolanja, bolj cenjene na trgu dela.

Graf 5.4.1: Profesionalna vključitev glede na stopnjo izobrazbe za starostni razred med 25-34 let (povprečje 12 afriških držav)



Vir: Pole de Dakar (2005)⁸⁰.

5.5 Študija primera: izobraževalne reforme v Nigeru

Področje izobraževanja je v Zahodni Afriki izredno kompleksno in se v mnogo čem razlikuje od mednarodnih standardov izobraževanja. To neskladje med nacionalno in mednarodno ravňjo bi lahko oviralo doseganje cilja univerzalnega primarnega izobraževanja (UPI) v tej regiji. Morda je to celo poglavitni razlog za dejstvo, da se kljub številnim mednarodnim razvojnim strategijam izobraževalni sistemi tu še vedno spopadajo s problemom neenakega dostopa do izobraževanja, množičnih izpisov iz šol, poslabšane kakovosti in pomanjkanjem sredstev ter učnih pripomočkov (Pole de Dakar 2006).

Na primeru izobraževalnega sistema v Nigeru, najrevnejše države z najslabše razvitim izobraževalnim sistemom v regiji (UNDP 2006), bomo skušali dati odgovor na delovno vprašanje, ki se nam odpira v tem delu: ali je za težavno izvajanje reforme izobraževanja, nujno potrebne z vidika izobraževanja za razvoj, kriva neprilagojenost oziroma nerazumevanje mednarodnih strategij izobraževanja za lokalne posebnosti?

Nigrski izobraževalni sistem že od leta 1981 ni več pod vladnim nadzorom, pač pa sta ga pod svoje okrilje prevzela Svetovna banka (WB) in Mednarodni denarni sklad (IMF) - najprej v okviru programa strukturnega prilagajanja (PSA),⁸¹ od začetka devetdesetih let pa v okviru programa boja proti revščini (World Bank 2006). Vključenost v primarno izobraževanje se je v Nigeru v zadnjih desetih letih povečala; kljub temu je v državi še vedno nepismenega več kot polovica (59%) prebivalstva. V šolskem letu 2004/05 je bilo v osnovno šolo v Nigeru vpisanih 64% vseh šoloobveznih otrok, od tega jih je šolanje zaključila le polovica. Še vedno je opazna neenakost med spoloma, saj je razmerje med

⁸⁰ UNESCO BRED (2005e): *Trends in External Support – A Difficult Transition from Theory to practice*. EFA in Africa: Paving the Way for Action. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_4.en.pdf (2. februar 2006).

⁸¹ Program strukturnega prilagajanja je temeljil na zmanjšanju državne potrošnje. Posledice varčevanja sta najbolj občutila socialni in zdravstveni sektor. Na področju izobraževanja je prišlo do zmanjšanja učiteljskih plač in štipendij. Uveden je bil dvoizmenski pouk. Finančno breme šolnin se je preneslo na ramena staršev, kar je iz izobraževalnega sistema izločilo revnejše sloje prebivalstva (Buckhaert 2005: 45).

dečki in deklicami v osnovni šoli 0,72 v korist dečkov. Študije opozarjajo na slabo kakovost izobraževalnega sistema v Nigru (Pole de Dakar 2006). Kar tretjina vsega šolanja poteka v preprostih kočah, neustrezno opremljenih za izvajanje pouka.⁸² Naslednji problem je pomanjkanje učiteljev. Zaradi reform izobraževanja, ki skušajo povečati število vpisanih otrok v osnovne šole, se množično najema pogodbene učitelje, ti pa so pogosto zelo slabo izobraženi.⁸³

Največja novost reform v okviru programa boja proti revščini v primerjavi s strukturnim prilagajanjem je poudarek na večji vpletenosti civilne družbe, kar naj bi prispevalo k boljši učinkovitosti programov in dolgoročnejšim rezultatom (Buckhaert 2005:45).⁸⁴ Poleg tega si prizadevajo za večjo koordinacijo mednarodnih partnerjev, vladnih in nevladnih institucij.⁸⁵ Toda tudi tu nigrska vlada pri izdelavi strateškega dokumenta ni popolnoma neodvisna, saj mora upoštevati osnovne smernice mednarodnih institucij (Yacouba 2005 v Buckhaert 2005: 52). Dejstvo, da Svetovna banka določa smernice izobraževalnih politik v Nigru, je izzvalo mnogo kritik. Buckhaert pravi, da »Svetovna banka izobraževanja ni prilagodila lokalnim specifičnostim, kar pa bi bil, kot trdijo

⁸² Po programu reforme izobraževalnega sistema bo potrebna izgradnja 3.000 novih učilnic vsako leto, kar zahteva precejšnja vlaganja; del stroškov naj bi nosile lokalne skupnosti, ker je problematično. Vlada je predvidela izdelavo šolskih zemljevidov, na podlagi katerih bi bilo možno načrtovanje in gradnja novih objektov na podeželju (Buckhaert 2005: 68).

⁸³ Pogodbeni učitelji niso del uradnega sistema; ti imajo slabo izobrazbo, včasih so celo napol nepismeni. Pomanjkanje je moč občutiti tudi pri strokovnem vodstvu in nadzoru učiteljev; nadzorniki nimajo dovolj sredstev (avtomobili, gorivo), da bi dosegli učitelje na oddaljenih območjih (Buckhaert 2005:60). Na podeželju ni nadzora nad delovanjem učiteljev, ki se lahko prosto izživljajo nad otroki (Rustja 2006). Zunanji opazovalci (Rustja 2006) so mnenja, da se učitelji branijo dela v oddaljenih vaseh, ki so bogu za hrbotom in kjer ni ničesar, razen prahu, blata in velike revščine. Poučevanje na vasi je zato dojet kot kazen, zato se učitelji nad otroki izživljajo, na primer ne dovolijo jim v učilnico, če »niso oblečeni«. Ker v tradicionalni opravi po naših kriterijih res niso oblečeni, jih večina ostane izven učilnic.

⁸⁴ Najpomembnejše sredstvo za doseg tega cilja je bila izdelava Strateškega dokumenta za zmanjševanje revščine (PRSP). Ta dokument je morala napisati nigrska vlada, kar naj bi zagotavljalo »lokalni vidik«, torej predstavitev interesov s strani prebivalstva samega. Izdelava dokumenta je bila predpogoj za pristop k HIPC (Highly Indebted Poor Countries Initiative) iniciativi za zmanjšanje oziroma popoln odpis dolgov. Smisel iniciative HIPC je v popolnem oziroma delnem odpisu »nevzdržnega« dolga države, pri čemer se smatra, da je dolg tisti, ki ovira državo pri izvajanju strategij zmanjševanja revščine. Odpis dolga ni takojšen, ampak je natančno določen in poteka v okoliščinah visokega pogojevanja. Niger je k HIPC iniciativi pristopil leta 2000. Program se je začelo izvajati leta 2002 in je predvideno za obdobje 10 let.

⁸⁵ Niger je pristopil tudi k Fast track iniciativi, vendar zaradi visokega pogojevanja te pomoči do konca leta 2006 še ni prejel.

strokovnjaki, ki se zavzemajo za večjo vpletenost civilne družbe in notranjih iniciativ, nujen predpogoj za spodbuditev razvoja v Nigeru.« (Buckhaert 2005: 44).

Po eni strani se reformam upira tradicionalna družba, saj se njihova predstava o izobraževanju ne ujema z mednarodnimi standardi izobraževanja. Po drugi strani pa se reformam, ki so vsiljene od zunaj, upirajo tudi domače elite na oblasti.⁸⁶ Pri izvajanju desetletnega programa boja proti revščini prihaja do strukturnih ovir; nigrska vlada se nahaja v podrejenem položaju, zato si tudi pretirano ne prizadeva za njegovo izvajanje (Buckhaert 2005: 66). Reformi privatizacije in decentralizacije imata mnogo negativnih učinkov na izobraževanje, na primer še večjo neenakost med mesti in podeželjem. Prioritete reforme izobraževanja niso jasno določene. Koordinacija med akterji na različnih ravneh je slaba, zaradi slabega pretoka informacij v podeželskih regijah niso na tekočem z reformami izobraževanja oziroma jih sploh ne poznajo (*ibid.* 83).⁸⁷ Poleg tega pospešeno izvajanje reform ne spremlja sorazmerno povečanje mednarodne pomoči; razlog je nezaupanje med glavnimi akterji (*ibid.* 109).

Temeljni problem, ki se odpira, je: ali si lahko nigrska družba sploh prisvoji cilj UPI. Je mogoče, da je že sam koncept univerzalnega primarnega izobraževanja v osnovi zgrešen, vsaj kar se tiče afriške realnosti? Strategije mednarodne skupnosti, ki poudarjajo množično izobraževanje, namreč ne dosejajo svojega namena: izobraževanja kot sredstva napredka, izboljšanja življenjskega standarda in gonilnega elementa rasti. Namesto elitističnega je šolanje postalo masovno, kar pa je posledično povzročilo postopno degradacijo šolanja. Mednarodni cilj UPI je v sedanjih okoliščinah v Nigeru, ko šolanju vse bolj pada ugled in ki pravzaprav odvrča učence od šol, pravzaprav izgubil svoj smisel. Šole so dojete kot izguba časa, torej ravno nasprotno od naše, zahodne percepcije

⁸⁶ Upor reformam je posledica afriškemu dojemanju moči: časti se kult šefa države, prevladuje monopartizem. Posvetna oblast je utemeljena na duhovni, saj se verjame, da imajo predsedniki držav nadnaravne sposobnosti, zato naj ne bi bili podrejeni ukazom od zunaj. Družba se deli v klane. Prevladujejo osebni odnosi, prihaja do korupcije in nepotizma. Decentralizacija ob takih pogojih ne more biti uspešna, ampak še stopnjuje obstoječe probleme. Po drugi strani pa zaenkrat alternativne možnosti, ki bi vključila v izobraževalne reforme celoten državni teritorij razen decentralizacije, še ni.

⁸⁷ Za večje sodelovanje akterjev na lokalni, regionalni in nacionalni ravni je bil sprejet zakon o ustanovitvi Sveta za sodelovanje lokalnih skupnosti (COGES). Toda zaradi pomanjkanja finančnih sredstev do ustanovitve svetov do konca leta 2005 še ni prišlo (Buckhaert 2005: 115).

o šoli kot o družbenem »dvigalu«. Pri izobraževanju v Nigru, kot opozarja Buchkaert, se povečuje vpis v osnovne šole le zato, ker je to pač nekaj, kar zahteva mednarodna skupnost (Buckhaert 2005: 89). Nasprotno pa bi bilo potrebno ponotranjenje cilja univerzalnega primarnega izobraževanja s strani vlade in civilne družbe. Univerzalno primarno izobraževanje, kot ga definira mednarodna skupnost, je v Nigru nekaj nemogočega (*ibid.* 104).

5.6 Delni sklep

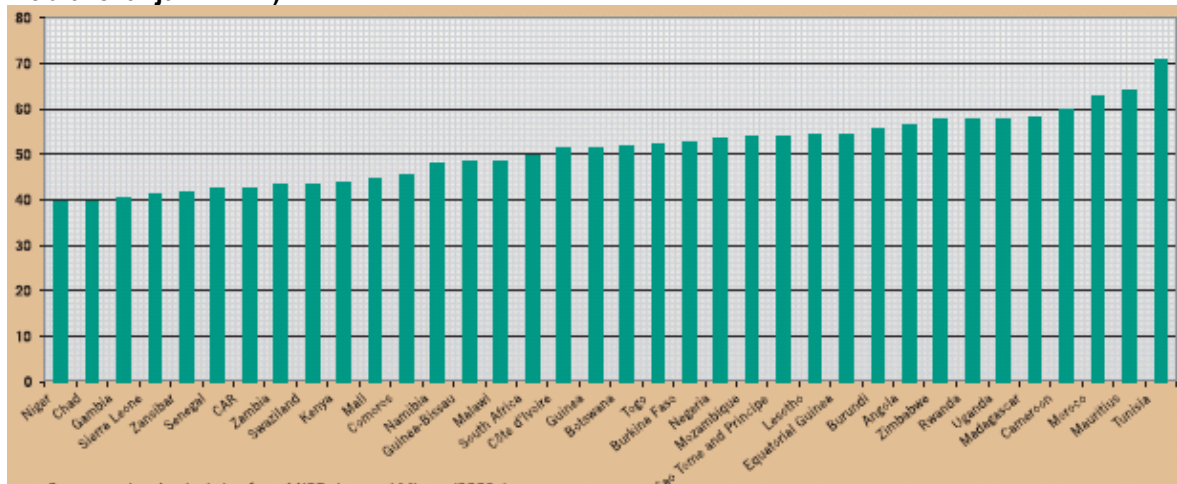
Glede na stanje, ki vlada v izobraževalnih sistemih, bi lahko države Zahodne Afrike razdelili v 2 skupini.⁸⁸ Prva skupina štirih držav se je že zelo približala cilju univerzalne primarne izobrazbe (UPI): Zelenortske otoki, Gana, Nigerija in Togo. Gre za raznoliko skupino držav: poleg jezika se razlikujejo še po stopnji bogastva (Zelenortske otoki imajo precej večji BDP na prebivalca od ostalih treh). V drugi skupini držav, ki jo sestavlja preostalih 12 držav oziroma poglaviten del Zahodne Afrike, pa bo potrebno še precej truda za doseg UPI. Ta skupina držav ima precej skupnih značilnosti: večinoma gre za frankofonske države z nizko stopnjo človeškega razvoja.

V prvi oziroma razvitejši skupini držav je glavnina otrok vpisana v osnovne šole, kljub temu pa je stopnja nepismenosti še vedno precej visoka. Zato se bodo morale te države spopasti predvsem z nalogo izboljšanja kakovosti na primarni stopnji izobraževanja, kar še posebej velja za Gano in Nigerijo. Le kakovostno izobraževanje bo proizvedlo ustrezen *know-how*, ki bo povečalo produktivnost in rast. Poleg tega prihaja do različnih situacij že znotraj posameznih držav, kjer učenci nimajo enakih pogojev učenja. Izboljšave bi bile potrebne predvsem na področju trajanja pouka (ki je večinoma krajši od minimuma 900 ur v šolskem letu), povečanja števila učiteljev in izboljšav pedagoških metod v razredu. Poleg tega bodo v teh državah potrebne izboljšave na višjih in tehnično-poklicnih stopnjah izobraževanja, ki bodo prilagojene zahtevam na trgu dela.⁸⁹

⁸⁸ UNESCO BRED(2007): *Poročilo Dakar +6, Zahodna Afrika*. Dostopno na http://www.poledakar.org/IMG/West_Africa-web.pdf (28. januar 2007).

⁸⁹ *Ibid.*

Graf 5.6.1: Kakovost izobraževanja na primarni stopnji šolanja v Afriki (Indeks kakovosti izobraževanja v Afriki)⁹⁰



Vir: Pole de Dakar (2005)⁹¹.

Druga oziroma slabše razvita skupina držav pa bo morala usmeriti vsa svoja prizadevanja v osnovne šole: tako v smislu povečevanja števila vpisanih, kot v smislu boljše kakovosti. Tudi tu lahko države razdelimo na Burkino Faso, Slonokoščeno obalo, Gvinejo Bissao, Mali, Mavretanijo, Niger in Senegal, kjer bodo morali predvsem zmanjšati odstotek učencev, ki ponavljajo razred, poleg tega pa se truditi, da se bo povečalo zanimanje družin za šolanje njihovih otrok. To pomeni reformirati obstoječo ponudbo šolanja ter jo narediti privlačnejšo za lokalne skupnosti. Po drugi strani bi bilo v Burkini Faso, Slonokoščeni obali, Maliju in Nigru še vedno potrebno povečati dostop otrok do šol. Tudi v tej skupini držav je izrednega pomena kakovost šol, saj je tu še posebej pereč problem nepismenosti in premalo znanja, ki ga otroci pridobijo v obstoječih izobraževalnih institucijah. To v prvi vrsti pomeni povečanje števila usposobljenih učiteljev.

⁹⁰ Kakovost izobraževanja je problematična za celotno afriško področje. Tunizija, ki se v grafu nahaja na najvišjem mestu, je veliko slabše umeščena na mednarodni lestvici kakovosti izobraževanja (PISA). Kakovost izobraževanja je tu ocenjena na podlagi meritev šolskih dosežkov, pridobljenih v anketi o pridobljenih znanjih ter o pismenosti, ki so jih izvedle različne institucije: MLA (Monitoring Learning Achievement), UNESCO, PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'éducation de la francophonie), SACMEQ (South African Consortium for the Monitoring of Education Quality), UNICEF. V tem grafu je bila uporabljena študija MLA kot standardizacija različnih meritev (Pole de Dakar 2005).

⁹¹ UNESCO BRED (2005e): *Trends in External Support – A Difficult Transition from Theory to practice*. EFA in Africa: Paving the Way for Action. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_4.en.pdf (2. februar 2006).

Politike držav na področju izobraževanja v luči razvoja se bodo morale osredotočiti na učinkovitejše razporejanje javnih sredstev. Potrebno bo povečanje sredstev iz ostalih sektorjev na izobraževanje, razporediti sredstva glede na ravni šolanja, jih racionalizirati z vidika števila učencev in plač učiteljev. Ustrezne politike izobraževanja so nedvomno ključ za doseg cilja UPI, vendar je njihovo delovanje v veliki meri odvisno od obstoja nacionalnega konsenza, ki ga bo v prihodnosti potrebno še zgraditi (Duret 2005: 23). Tudi primer reform izobraževalnega sistema v Nigru kaže na to, da je nujen obstoj skupnega interesa o izobraževanju. Šele ko bo v prihodnosti v izobraževalne projekte in politične odločitve vključena celotna afriška družba in ko izobraževanje ne bo le odgovor na zahteve mednarodne skupnosti, ampak dejanski splošen interes, šele takrat bodo odprte možnosti za uresničenje izobraževanja za vse.

6. ZAKLJUČEK

V zaključku lahko začetno hipotezo, da je nezadostna vključenost v izobraževanje oziroma neustrezni izobraževalni sistem kriva za zaviranje razvoja v Zahodni Afriki, potrdimo. Zahodnoafriške države se nahajajo najdlje od cilja Univerzalnega primarnega izobraževanja in imajo po mednarodnih standardih neustrezne izobraževalne sisteme. Vendar zadeva ni tako preprosta; ob preverjanju hipoteze so se namreč odprla številna nova vprašanja, ki so celotno strategijo UPI postavila na glavo. Predvsem je izobraževanje le del poti do globalne spremembe v Afriki, če hoče ta celina dosegati rast. Izobraževanje naj bi spodbudilo rojstvo »nove Afrike« (Ki Zerbo 1996: 18). Zato je mogoče že sam naslov diplomskega dela neprimeren, saj govori o *izobraževanju v Afriki*, medtem ko bi bilo ustrezneje govoriti o posebnem, Afriki lastnem, *afriškem izobraževanju*.

Številni argumenti kažejo na to, da je globlja reforma afriškega izobraževalnega sistema nujna, potrebno bi ga bilo prenoviti v njegovem bistvu. To dejstvo pa je v nasprotju z delovanjem mednarodne skupnosti, ki programe finančne pomoči še vedno izvaja v okviru obstoječega in neprilagojenega izobraževalnega sistema. Vsako nadaljevanje mednarodnih strategij na način, kot so zastavljene danes, je že vnaprej obsojeno na neuspeh (Moulton in Weldon 2003: 323). Hkrati pa nič ne kaže, da bi pri usmeritvah

mednarodne pomoči prišlo do bistvenih sprememb. Takole na pogled od »zunaj« se nam zdi, da mednarodna skupnost trmasto rine z glavo skozi zid in še kar naprej podpira UPI v obliki zahodnega modela izobraževanja, čeprav nigrski primer kričeče opozarja na neuspeh. Zakaj ne pride do poskusa sprememb? Zakaj izobraževanja ne prilagodimo afriški družbi?

Ugotavljamo, da v okoliščinah mednarodne globalizacije in vse večjega povezovanja prihaja na področju izobraževanja do ravno nasprotnega trenda; nekateri avtorji govorijo celo o »segregaciji znanja«, predvsem v smislu bega možganov v razvitejše regije (Ebrahimi 1998 v Buckhaert 2005: 132). Delno je bila za to kriva politika bivših kolonialnih velesil, katerih vpliv se je ohranil vse do današnjih dni.⁹² Del krivde za slabšo razvitost izobraževalnih sistemov nosijo tudi domače elite, ki jih bolj kot napredek v izobraževanju skrbijo politični boji za prevlado. Po našem mnenju izobraževanje še vedno nima mesta prioritete v zavesti domačih oblasti.

Navkljub dejstvu o neprimernosti mednarodnega koncepta izobraževanja *alias* standarda »Univerzalnega primarnega izobraževanja« za zahodnoafriške države, ni mogoče oporekati številnim prednostim in pozitivnim vidikom izobraževanja. Po eni strani je izobraževanje sredstvo socializacije posameznika in s tem predstavlja temelj konstrukcije družbe, po drugi strani pa izobraževanje ostaja ključ do trajnostnega razvoja- seveda pod pogojem, da poteka v skladu s potrebami ljudi (Balmes 2002: 9). Iz tega vidika je nujno izobraževanje postaviti v določen kontekst in ga obravnavati skupaj z ostalimi dejavniki. Poleg tega pa mora potekati v službi družbe, glede na njeno raven razvitosti. Mfenjou pravi, da »vzpostavitev dolgoročne vzdržne gospodarske rasti s ciljem izboljšanja življenjske ravni prebivalstva (...) pomeni, da mora Afrika imeti na razpolago dovolj človeških virov s takim obsegom znanja, ki jim bo omogočilo udejanjanje reform, ki so v skladu z obstoječim družbeno-ekonomskim okoljem.« (Mfenjou 2002: 11). Prav tu se pojavi ključna vloga izobraževanja za razvoj.

⁹² Francoska vlada v obdobju po neodvisnosti podpirala diktatorske režime v zameno za nezmanjšan vpliv v teh državah, na kar kažejo tesni prijateljski stiki - nekoč predsednika Mitteranda, danes pa predsednika Chiraca - z afriškimi diktatorji ter njuna politika »osebnih stikov« (Verschave 2005: 25).

Od upanja, da bo ideja Univerzalnega primarnega izobraževanja vsaj malo prispevala k celotnemu družbenemu napredku, smo prišli do spoznanja, da je že sama ideja v nasprotju z obstoječim stanjem v družbi. Celotno institucijo izobraževanja bi bilo treba v Afriki reformirati (Moulton in Weldon 2003: 324), kar pa je na kratek rok nemogoče. Prvi razlog za to je vkoreninjenost sistema v miselnost prebivalstva, kjer povpraševanje po drugih usmeritvah ne obstaja, sistem kot tak je prebivalstvo »ponotranjilo.« Tudi iz kulturnega vidika je za te družbe značilna vdanost v usodo, zato ni želje po večjih spremembah in reformah. Poleg tega pa bi bilo nerealno pričakovati, da naj se posebej za Afriko oblikuje poseben izobraževalni sistem, ki bi v vsakem primeru pomenil nazadovanje. Tudi Afrika mora biti del globalnega sveta.

Iz tega je možna naša temeljna ugotovitev: mednarodne strategije na področju izobraževanja so zaenkrat neuspešne, saj ne prispevajo k trajnostnem razvoju. Na to kaže obstoječe stanje v zahodnoafriškem izobraževanju. To pa ne pomeni, da se ne moremo nadejati pozitivnejših rezultatov v prihodnosti. Nove orientacije pomoči, ki skušajo v večji meri vplesti civilno družbo v oblikovanje strategij in njihovo izvajanje, po našem mnenju vseeno dajejo dolgoročno upanje. Že pojav komunitarnih šol pod iniciativo civilne družbe bi lahko bil začetek transformacije miselnosti afriških družb, saj so tradicionalne skupnosti s tem prevzele v svoje roke nadzor nad svojim izobraževanjem in ustvarile alternativo formalnemu (neučinkovitemu) izobraževanju. Šele v prihodnosti bo razvidno, ali bodo te iniciative pripomogle k večji izobraženosti in razvoju. Zaenkrat lahko ugotovimo le, da bo na področju izobraževanja v smislu razvoja potrebnih še veliko raziskav. Drugič, dejstvo je, da bo, ob upoštevanju finančnih omejitev, bistveno drugačna strategija od obstoječe malo verjetna. Tretjič, uspeh na področju izobraževanja bo večinoma odvisen od politične stabilnosti in angažiranosti nacionalnih vlad, razvojno naravnanih politik ter njihove pripravljenosti za izvajanje reform. In četrtič, po našem mnenju bi mogoče tudi zaradi sprememb na ravni individualnih akterjev (načrtovalcev mednarodnih agencij, domačih elit in lokalnih učiteljev) lahko prišlo do pozitivnejših rezultatov, predvsem v smislu povečanja pedagoške usposobljenosti in prevlade splošnega interesa nad lastnim, egoističnim.

7. Viri in literatura

7.1 Primarni viri

Akcijski okvir Dakarja, sprejet in razglašen v Senegalu, 26. aprila 2000. Dostopen na http://www2.unesco.org/wef/fr-conf/fr_dakframFre.shtm (23. januar 2007).

Deklaracija o pravicah otrok, sprejeta z resolucijo Generalne skupščine 1386 (XIV), 20. novembra 1959. Dostopna na <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/25.htm> (23. januar 2007).

Deklaracija o preprečevanju diskriminacije proti ženskam, sprejeta z resolucijo Generalne skupščine 2263 (XXII), 7. novembra 1967. Dostopna na <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/21.htm> (23. januar 2007).

Deklaracija ZN o Milenijskih razvojnih ciljih, sprejeta in razglašena z resolucijo Generalne skupščine A 55/2, 18. septembra 2000. Dostopno na <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf> (28. januar 2007).

Konvencija o pravicah otrok, sprejeta z resolucijo Generalne skupščine 44/25, 20. novembra 1989. Dostopna na <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm> (23. januar 2007).

Mednarodni pakt o državljanskih in političnih pravicah, sprejet z resolucijo Generalne skupščine 2200 A (XXI), 16. december 1966. Dostopen na <http://www.ohchr.org/english/law/ccpr.htm> (23. januar 2007).

Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah, sprejet z resolucijo Generalne skupščine 2200 A (XXI), 16. decembra 1966. Dostopen na http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/a_cescr.htm (23. januar 2007).

Ministrstvo za izobraževanje Republike Niger (2003): *Priročnik za izvajanje desetletnega programa razvoja temeljnega izobraževanja*, 12. marca 2003. Dostopno na http://www.poledakar.org/IMG/pdf/ME_PDDE.pdf (28. januar 2007).

Ministrstvo za izobraževanje Republike Niger (2005): *Statistike osnovnega izobraževanja*. Dostopno na http://www.poledakar.org/IMG/pdf/Annuaire_2004-2005.pdf (28. januar 2007).

USI (2004): *Program za izpopolnjevanje statističnih podatkov izobraževanja v Nigeru*. Dostopno na http://www.uis.unesco.org/template/pdf/scb/DiagnosticReports/NIGER_08_VERS_MEE_TING_SCB_Juillet_%202004.pdf (28. januar 2007).

Splošna deklaracija človekovih pravic, sprejeta in razglašena z resolucijo Generalne skupščine 217 A (III), 10. decembra 1948. Dostopna na <http://www.hrweb.org/legal/udhr.htm> (24. september 2006).

Svetovna banka (2005): *Iniciativa pospeševanja poti - »Fast Track Initiative.«* Dostopno na http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/FTI_statusreport_dec2105.pdf (3. marec 2006).

Svetovna banka (2004): *Okvirna konvencija o izobraževanju za vse*. Dostopno na <http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/FrameworkNOV04.pdf> (3. marec 2006).

7.2 Sekundarni viri

ADEA (2001): *Sustaining Effective Policy and Practice for Education in Africa and Promising Educational Responses to HIV/AIDS*. Dostopno na http://www.adeanet.org/biennial2003/Doc%20Eng/arusha%20papier_eng_web.pdf (24. september 2006).

ADEA (2005a): *A Living Process: Anchoring ADEA Activities in Africa*. Dostopno na http://www.adeanet.org/newsletter/Vol17No1/V17N1_en.pdf (24. september 2006).

ADEA (2005b): *Une approche d'amélioration de la qualité de l'éducation en Mauritanie*. Dostopno na <http://www.adeanet.org/downloadcenter/countrycasestudy-09-05/Mauritanie-fre.pdf> (24. september 2006).

ADEA (2005c): *Pourquoi sommes-nous des militants de l'éducation non Formelle?* Dostopno na http://www.adeanet.org/downloadcenter/brieves/aou_sep05/BULLETTIN_GTENF_Sn.pdf (24. september 2006).

ADEA (2005d): *Improving the Quality of Nomadic Education in Nigeria*, http://www.adeanet.org/downloadcenter/publications/03_Nigeria_eng_web.pdf (24. september 2006).

ADEA (2005e): *Nesis, Capacity Building in Africa*. Dostopno na <http://www.adeanet.org/downloadcenter/publications/WGESeNewsletter1.pdf> (24. september 2006).

African Capacity Building Foundation (2004): *Annual Report 2004*. Dostopno na <http://www.acbf-pact.org/infoResources/AnnualReports/AnnualRport2004.pdf> (23. oktober 2006).

- Agulhon, Catherine (2005): Formations professionnelles au Nord et au Sud: politiques et pratiques. *Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, 7–13.
- Ainsworth, Martha, Beegle, Kathleen, Nyamete, Andrew (1996): *The Impact of Female Schooling on Fertility and Contraceptive Use: A Study of Fourteen Sub-Saharan Countries*. World Bank. Dostopno na http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1995/02/01/000009265_3970716144440/Rendered/PDF/multi0page.pdf (28. januar 2007).
- Altinok Nadir, Lakhal, Tarik (2004): La place de l'état en Afrique selon la Banque Mondiale: les limites d'une politique néo-libérale amendée. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 3, 189–209.
- Asselain, Jean-Charles (2002): L'effort éducatif dans les pays d'Afrique francophone: éléments pour une mise en perspective comparative. *Colloque de l'institut de France sur l'Education, fondement du developpement durable en Afrique*, Fondation Singer-Polignac, 61–66.
- Balmes, Jean-Claude (2002): L'agenda international de l'éducation pour tous. *Colloque de l'institut de France sur l'Education, fondement du developpement durable en Afrique*, Fondation Singer-Polignac, 5–11.
- Bamber, Ingrid (2003): L'école comme centre de la vie communautaire. *Cahiers d'Etudes africaines* XLIII (1–2), 121–142.
- Barro, Robert J. (1999): *Education and Economic Growth*. Harvard University Press.
- Barthelemy, Pascale (2003): La formation des Africaines à l'école normale d'institutrices de l'AOF de 1938 à 1958. *Cahiers d'Etudes africaines* XLIII (1–2), 371–385.
- Barthelemy, Jean-Claude, Arestoff, Florence (2002): Les strategies d'éducation et le developpement en Afrique. *Colloque de l'institut de France sur l'Education, fondement du developpement durable en Afrique*, Fondation Singer-Polignac, 96–119.
- Batistella, Dario (2003): *Théories des Relations Internationales*. Paris, Khartala.
- Bhola, H.S. (2003): Reclaiming Old Heritage for Proclaiming Future History: The Knowledge-for-Developmet debate in African Context. *Africa Today*, Indiana University Press, 49(3), 3–21.
- Bonvin, Jean (1970): *L'éducation facteur de croissance et de developpement economique*. Une etude de planification a long terme dans le cadre du Senegal. Editions Herbert Lang & Cie SA Berne.
- Bourguignon, Francois (2004): Le triangle pauvreté, croissances, inégalités. *Afrique Contemporaine*, 211, 29–57.

Chaudhury, Nehad (2005): *Teacher absence*. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/Chaudhury_et_al_Teacher_absence.pdf (2. marec 2006).

Charlier, Jean-Emile (2004): Les écoles au Sénégal: l'enseignement officiel au daara, les modalités et leurs répliques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 3, 35–53.

Charton, Helene (2003): Débauche éducative au Kenya. *Cahiers d'Etudes africaines*, XLIII (1–2), 189–208.

Cheru, Phantu (2003): *African Renaissance: Reforming African Education for the Twenty-first Century*. L'Harmattan.

Compaoré, Maxime (2003): La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso. *Cahiers d'Etudes africaines*, XLIII (1–2), 87–98.

Degan, Vladimir Đuro (2000): *Međunarodno pravo*. Rijeka: Pravni fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Deleigne, Marie-Christine(2004): La mesure statistique et ses limites: l'exemple du système scolaire malgache. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 3, 168–187.

Droy, Isabelle (2005): Pauvreté, enclassement et accès à l'école primaire en milieu rural guinéen. *Mondes en développement*, 33 (132), 113–125.

Duret, Elsa (2005): Education pour tous en Afrique sub-saharienne: état des lieux, marges de main-d'oeuvre, et défis pour les politiques publiques. *Mondes en développement*, 33(132) De Boeck, 57–84.

Erny, Pierre (2004) Enseignement privé et enseignement public au Rwanda. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 3, 129–142.

Gandolfi, Stefania (2003): L'enseignement islamique en Afrique Noire. *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), 261–275.

Gichuru, Francois Xavier M'Mbuguru (1981): *La politique d'éducation au Kenya et son rôle stratégique dans le développement socio-économique*. These de doctorat, Université de Bordeaux II, Sciences Sociales et Psychologues.

Global Movement for Children (2006): *Global Campaign for Education*. Dostopno na http://www.campaignforeducation.org/resources/resources_latest.php (16. oktober 2006).

Guth, Suzie (2004): L'enseignement français au Sénégal et l'effet établissement. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 3, 55–74.

Guth, Suzie, Lanoue, Eric (2004): Écoles publiques, écoles privées au »Sud«: usages pluriels, frontières incertaines. *Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, 44–62.

Henaff, Nolwen (2003): Quel financement pour l'école en Afrique? *Cahiers d'Etudes africaines* XLIII (1–2), 167–183.

Hugon, Philippe (2005): La scolarisation et l'éducation: facteurs de croissance ou catalyseurs du développement? *Mondes en développement*, 33 (132), 13–27.

Issa, Ouseini (2006): Education Niger: La fraude et la corruption menacent l'école. *Inter press news service agency*. Dostopno na http://ipsnews.net/fr/_note.asp?idnews=2823 (28. januar 2007).

Jezequel, Jean-Herve (2003): Histoire de banc, parcours d'élèves. *Cahiers d'Etudes africaines* XLIII (1–2), 409–429.

Kail, Benedicte (2003): Une sélection insidieuse: Les savoirs scolaires dans l'apprentissage à Bamako. *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), 276–295.

Khoi, Le Thanh (1967): *Le rendement de l'enseignement*. Paris, Khartala.

Ki Zerbo, Joseph (1996): *Zgodovina Črne Afrike*. Ljubljana: Založba borec.

Kosič, Martina (2003): *Vloga človeškega faktorja v nerazvitosti Podsaharske Afrike*. Ljubljana: FDV, diplomsko delo.

Koskenniemi, Martti (2004): International law and Hegemony: A Reconfiguration. *Cambridge Review of International Affairs* 17(4), 197–218.

Lange, Marie-France (2003): Ecole et mondialisation: Vers un nouveau ordre scolaire? *Cahiers d'Etudes africaines* XLIII (1–2), 143–166.

Lanoue, Eric (2002): *Les politiques de l'école catholique en Afrique de l'Ouest dans le cas de la Côte d'Ivoire (1945–2000)*. Thèse de doctorat, Ecole des hautes études en Sciences Sociales.

Lanoue, Eric (2003): Le temps des missionnaires n'est plus! *Cahiers d'Etudes africaines* XLIII (1–2), 99–120.

Lanoue, Eric (2004): Les écoles catholiques et la construction des identités scolaires en Côte d'Ivoire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 3, 75–89.

Lintner, Timothy (1999): Learning a New Language – Reframing the Discourse on African Education. *Africa Today*, Indiana University Press 49(3), 4–8.

- Makosso, Christian (2004): Pourquoi l'éducation n'entraîne pas la croissance économique sur le continent. *Afrique Education* 152, 39.
- Makosso, Christian (2005): Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté et l'éducation: Leurre ou espoir? *Afrique éducation* 173, 35.
- Marguerat, Pierre (2003): Les stratégies scolaires au Togo à l'époque du mandat français. *Cahiers d'Etudes africaines* XLIII (1-2), 169-186.
- Martin, Jean-Yves (2003): Les écoles spontanées en Afrique Subsaharienne. *Cahiers d'Etudes africaines* XLIII (1-2), 19-39.
- Masinde, Aseka Eric (2005): *Cross-Questioning the Moral Character of Scholars in the Lights of the Challenges of Academic Freedom and Social Responsibility of Knowledge Production in Africa*. Kampala: New Fountain Publishers.
- Mbaye, Keba (2002): *Les droits de l'homme en Afrique*. Editions Pedone, Paris.
- McMahon, Walter W. (1998): *The Impact of Human Capital on Non-Market Outcomes and Feedbacks on Economic Development*. OECD, Harvard University.
- Miller-Grandvaux, Yolande, Welmond, Michel, Wolf, Joy (2002): *Evolving Partnerships: The Role of NGOs in Basic Education in Africa*. Dostopno na http://pdf.dec.org/pdf_docs/PNACQ444.pdf (18. november 2006).
- Miller-Grandvaux, Yolande, Yoder, Karla (2002): *A Literature Review of Community schools in Africa*, USAID. Dostopno na http://pdf.dec.org/pdf_docs/PNACP215.pdf (18. november 2006).
- Mingat, Alain (2002): Quelques réflexions sur deux questions structurelles fondamentales pour l'éducation dans le contexte africain. *Colloque de l'institut de France sur l'Education, fondement du développement durable en Afrique*, Fondation Singer-Polignac, 149-157.
- Modeste Chouaibou Mfenjou (2002): *L'Afrique à l'épreuve du développement durable*. L'Harmattan.
- Moumouni, Antoine (1964): *L'éducation en Afrique*. Paris.
- Ndoyé, Mamadou (2002): Finalité et contenu de l'éducation de base. *Colloque de l'institut de France sur l'Education, fondement du développement durable en Afrique*, Fondation Singer-Polignac, 17-21.

Ngoupandé, Jean-Paul (2002): Le rôle de l'éducation dans les perspectives de développement de l'Afrique. *Colloque de l'institut de France sur l'Éducation, fondement du développement durable en Afrique*, Fondation Singer-Polignac, 81–93.

Nowak, Manfred (2000): Civil and Political Rights. V Janusz Symonides (ur.) *Human Rights: Concepts and Standards*, 3–30. Dartmouth, Paris: UNESCO.

Penrad, Jean-Claude (2003): Religieux et profane dans l'école coranique. *Cahiers d'Études africaines* XLIII (1-2), 321–333.

Pilon, Marc (2004): L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 3, 143–163.

Pilon, Marc, Wayack, Madeleine (2003): La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso: que peut-on en dire aujourd'hui? *Cahiers d'Études africaines* XLIII (1-2), 63–86.

Platteau, Jean Phillipe (2004): Le développement décentralisé. *Afrique Contemporaine*, 211, 159–215.

Psacharopoulos, George, Woodhall, Maureen (2002): *Education and Development*. Oxford in New York: Oxford University press, World Bank.

Quéré, Yves (2002): L'enseignement des sciences. *Colloque de l'institut de France sur l'Éducation, fondement du développement durable en Afrique*, Fondation Singer-Polignac, 49–53.

Rawles, John (1979): *Theory of Justice*. The Belknap Press of Harvard University Press.

Rojec, Matija, Bučar, Maja (2001): *Študijsko gradivo pri predmetu Odnosi Sever – Jug*, I.-III.del, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Sandbrook, Richard (2005): Africa's Great Transformation? *The Journal of Development Studies*, 41(6), Routledge.

Savnik, Dušan (1962): *Črna Celina*. Ljubljana : Založba mladinska knjiga.

Sauvageot, Claude, Stoeffler-Kern, Françoise (2005): Les objectifs d'Éducation Pour Tous 2015, contexte démographique et scolarisation. *Mondes en développement* 33(132), 85–100.

School Net Africa (2007): *About the African Knowledge Warehouse*. Dostopno na <http://www.schoolnetfrica.net/index.php> (23. oktober 2006).

Sen, Amartya (1999): *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Shultz, Theodore W. (1961): *Education and economic Growth, Social Forces influencing American Education*. Chicago: National Society for the Study of Education.

Schultz T. Paul (2004): Evidence of Returns to Schooling in Africa from Household Surveys: Monitoring and Restructuring the Market for Education. *Journal of African Economies* 13(2), 15–40.

Schultz, T. Paul (2000): *The Formation of Human Capital and the Economic Development of Africa: Returns to Health and Schooling investments*. Economic Research Papers, 37, African Development Bank.

Spichal, Slavko (1990): *Analiza besedil*. Ljubljana: Raziskovalni inštitut FSPN.

Svetovna konferenca o Izobraževanju za vse, Jomtien, Tajska, 9. marec 1990. Dostopno na http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/world_conference_jomtien.shtml (28. januar 2007).

Šehič, Denis (2006): Atlas Afrike, kartografskogradivo. Ljubljana: *Dnevnik*.

Todaro, Michael P. (1997): *Economic Development*. Sixth edition. Massachusetts: Addison-Wesley Reading.

UNDP (2000): *Mozambique. National human development reports*. Dostopno na <http://www.sardc.net/HDev/MHDR2000/Eng/index.html> (10. oktober 2006).

UNDP (2003): *Human Development Report*. Dostopno na <http://hdr.undp.org/hdr2003/pdfs/report/HDR03-complete.pdf> (15. november 2006).

UNDP (2006): *MDG in Africa*. Dostopno na http://www.undp.org/mdg/MDG-in%20africa_promises.pdf (15. november 2006)

UNESCO BRED A (2005a): *Executive Summary*. EFA in Africa: Paving the Way for Action. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/Executive_summary.pdf (2. februar 2006).

UNESCO BRED A (2005b): *Education – The Springboard for Economic and Social Development in Africa*. EFA in Africa: Paving the Way for Action, Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_1.en.pdf (2. februar 2006).

UNESCO BRED A (2005c): *Current situation in African Education Systems*. EFA in Africa: Paving the Way for Action. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_2.en.pdf (2. februar 2006).

UNESCO BREDIA (2005d): *Achieving Results: Options and Priorities in Public Policies*. EFA in Africa: Paving the Way for Action. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_3.en.pdf (2. februar 2006).

UNESCO BREDIA (2005e): *Trends in External Support – A Difficult Transition from Theory to practice*. EFA in Africa: Paving the Way for Action. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_4.en.pdf (2. februar 2006).

UNESCO BREDIA (2005f): *Conclusion*. EFA in Africa: Paving the Way for Action, http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_5.en.pdf (2. februar 2006).

UNESCO BREDIA (2005g): *Country sheets*. EFA in Africa: Paving the Way for Action, http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_6_intro.en.pdf (2. februar 2006).

UNESCO BREDIA (2005h): *Country statistics*. EFA in Africa: Paving the Way for Action, http://www.poledakar.net/IMG/pdf/UNE-_Section_7.en.pdf (2. februar 2006).

UNESCO BREDIA (2005i): *Secondary education*. EFA in Africa: Paving the Way for Action. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/Secondary_education_Africa-en.pdf (2. februar 2006).

UNESCO BREDIA (2005j): *Secondary education*. EFA in Africa: Paving the Way for Action. Dostopno na http://www.poledakar.net/IMG/Pole_de_Dakar-en-vf2-2.pdf (2. februar 2006).

UNESCO BREDIA (2005k): *Fiche pays: Niger*. Dostopno na http://www.poledakar.org/IMG/POLE-_Note_Niger_Anglais.pdf (30. marec 2007).

UNESCO BREDIA (2005l): *Note Niger : Priority reforms for the future*. Dostopno na http://www.poledakar.org/IMG/GESTION_indices_ecoles.pdf (28. marec 2007).

UNESCO BREDIA (2005m): *Poročilo Dakar +6, Zahodna Afrika*. Dostopno na http://www.poledakar.org/IMG/West_Africa-web.pdf (28. januar 2007).

UNESCO/BREDIA (2007n): *Appercu Régional: Afrique Subsaharienne*, <http://www.poledakar.org/IMG/148550F.pdf> (28. januar 2007).

UNESCO (2005a): *Understanding education quality*. EFA: Global Monitoring Report 2005. Dostopno na http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf (3. marec 2006).

UNESCO (2005b): *Impact on Education Quality on Education Growth*. EFA: Global Monitoring Report 2005. Dostopno na http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter2.pdf (3. marec 2006).

UNESCO (2005c): *Early Childhood Care and Education*, EFA: Global Monitoring Report 2005. Dostopno na http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter3.pdf (3. marec 2006).

UNESCO (2005d): *Setting a Policy Framework*. EFA: Global Monitoring Report 2005. Dostopno na http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter4.pdf (3. marec 2006).

UNESCO (2005e): *Aid Flows to Education*. EFA: Global Monitoring Report 2005, http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter5.pdf (3. marec 2006).

UNESCO (2005f): *Progress Toward EFA Goals*. EFA: Global Monitoring Report 2005. Dostopno na http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter6.pdf (3. marec 2006).

UNESCO (2005g): *Analyse et innovation curriculaires d'éducation pour tous en Afrique Subsaharienne et lutte contre la pauvreté. Situation actuelle, outils et stratégies pour le changement. Mednarodna pisarna za izobraževanje*, 29. marca 2005. Dostopno na www.ibe.unesco.org/resume/htp (15. marec 2006).

UNESCO, UNICEF (2002): *Millenium Development Goals in Africa. Promises and Progress*. Dostopno na <http://unstats.un.org/unsd/mi/pdf/MDG%20Book.pdf> (16.1 oktober 2006).

UNO (2005): *Statistic Division, progress Towards Millenium Development Goals 1990-2005*. Dostopno na http://unstats.un.org/unsd/mi/goals_2005/goal_2.pdf (16. oktober 2006).

UNO (2006): *United nations schoolbus, briefing papers for students, education*. Dostopno na <http://www.un.org/cyberschoolbus/briefing/education/education.pdf> (16. oktober 2006).

USAID (1998): *Education for Development and Democracy Initiative (EDDI)*. Dostopno na http://pdf.dec.org/pdf_docs/PDACA650.pdf (18. november 2006).

USAID (2000): *Community Schools in Mali: The Great Shift? Developments*. Dostopno na http://www.usaid.gov/locations/sub-saharan_africa/newsletters/docs/sd/sddsum00.pdf (11. december 2006).

USAID (2002a): *Encouraging Leadership for Girls' Education in Guinea. Developments*. Dostopno na http://www.usaid.gov/locations/sub-saharan_africa/newsletters/docs/sd/sddwin02.pdf (11. december 2006).

USAID (2002b): *International Foundation for Education and Self-Help Supports AFR Education Programs*. Developments. Dostopno na http://www.usaid.gov/locations/sub-saharan_africa/newsletters/docs/sd/sddsum01.pdf (11. december 2006).

USAID (2002c): *Plans to Reduce Schools Fees without Sacrificing Education Quality*. Dostopno na http://www.usaid.gov/locations/sub-saharan_africa/newsletters/docs/index/usaid_in_afr_fall05.pdf (24. september 2006).

USAID (2003): *USAID's Education Programs in Africa Country Summaries*. Dostopno na http://www.usaid.gov/locations/sub-saharan_africa/sectors/ed/afr_ed_profiles.pdf (18. november 2006).

Vanguard, A. (2003): Classement et declassement des universités au Nigeria. *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1–2), 209–233.

Verlet, Martin (2004): Le malam et le commerce de la lettre. L'expérience des English-Arabic schools (Nord Ghana). *Mondes en développement* 33 (132), 115–127.

Verschave, Francois-Wavier (2005): *De la France Afrique à la Mafriafrique*. Mollat Librairie.

Vinkour, Annie (2004): Public, privé...ou hybride? L'effacement des frontières dans l'éducation. *Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les savoirs* 3, 15–24.

Waltz, Kenneth (1979): *Theory of international politics*. Reading Impresum.

Welmond, Michael (2002): Benin: Systemic Education Reform during Democratic Transition. V Jeanne Moulton in Karen Mundy *Education Reform in Sub-Saharan Africa*, 87–117.

Welmond, Michael (2002): Guinea: To projectize or Not to Projectize? Two Different Donor Responses to Education Reform. V Jeanne Moulton in Karen Mundy *Education Reform in Sub-Saharan Africa*, 119–148.

Wikipedia (2007a): *Human Development Index*. Wikipedia Foundation Inc. Dostopno na http://en.wikipedia.org/wiki/Human_Development_Index (28. januar 2007).

Wikipedia (2007b): *Niger*. Wikipedia Foundation Inc. Dostopno na <http://en.wikipedia.org/wiki/Niger> (28. januar 2007).

Wikipedia (2007c): *Western Africa*. Wikipedia Foundation Inc. Dostopno na http://en.wikipedia.org/wiki/West_Africa (28. januar 2007).

WiLDAF/FeDDAF (2006): *Afrique de l'Ouest, Femmes, droit et éducation*. Pour une culture d'exercice et le respect des droits des femmes. Dostopno na

http://www.wildafao.org/fr/IMG/doc/50_Faits_interessants_sur_1_Afrique_Subaharienne.doc (27. januar 2007).

World Bank (2004a): *PRSP Status Report: Burkina Faso*. Dostopno na http://siteresources.worldbank.org/INTPRS1/Resources/BurkinaFaso_PRSP_July2004.pdf (3. marec 2006).

World Bank (2004b): *PRSP Status Report: Gambia*. Dostopno na [http://siteresources.worldbank.org/INTPRS1/Resources/Gambia_APR2-PRSP\(Dec2003\).pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTPRS1/Resources/Gambia_APR2-PRSP(Dec2003).pdf) (3. marec 2006).

World Bank (2004c): *PRSP Status Report: Ghana*. Dostopno na http://povlibrary.worldbank.org/files/Ghana_PRSP_APR.pdf (3. marec 2006).

World Bank (2004d): *PRSP Status Report: Guinea*. Dostopno na <http://povlibrary.worldbank.org/files/cr04375.pdf> (3. marec 2006).

World Bank (2004e): *PRSP Status Report: Niger*. Dostopno na [http://siteresources.worldbank.org/EXTPRS/Resources/Niger-APR2\(Jul2004\).pdf](http://siteresources.worldbank.org/EXTPRS/Resources/Niger-APR2(Jul2004).pdf) (3. marec 2006).

World Bank (2004f): *PRSP Status Report: Mauritania*. Dostopno na http://povlibrary.worldbank.org/files/Mauritania_PRSP_APR.pdf (3. marec 2006).

World Bank (2006a): *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda. An Evaluation of World Bank Support to Primary Education*. Independent Evaluation Group.

World Bank (2005): *Niger Post Primary Education Study, Current Issues, Future Challenges and Policy Options*. AFTH2 Africa Region. Dostopno na http://www.poledakar.org/IMG/Niger_Post_Primary_Education_Study.pdf (28. januar 2007).

World bank (2006a): *School Enrollments Rising as African Nations Reform Education Systems*. News and Broadcast. Dostopno na <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:20983946~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:4607,00.html> (27. januar 2007).

World Bank (2006b): *Little data book for Africa*. Dostopno na http://siteresources.worldbank.org/INTSTATINAFR/Resources/little_data_ebook.pdf (16. november 2006).

7.3 Intervjuji

Intervju z Andrejo Rustja, profesorico zgodovine, novinarko in svetovno popotnico.
Ljubljana, 16. december 2006.

Intervju s Khaddy Niasse, študentko iz Senegala na IEP Bordeaux. Bordeaux, 12. april
2006.

PRILOGA A: Izbor glavnih organizacij, ki delujejo na področju izobraževanja v Afriki

<p>Center za globalni razvoj</p> <p>Center for Global Development 1776 Massachusetts Ave. NW Washington DC 20036 USA</p> <p>http://www.cgdev.org/</p>	<p>Akcijška pomoč</p> <p>Action Aid – Africa Regional Office AACC building Waiyaki way Westlands Nairobi Kenya</p> <p>http://www.actionaid.org/</p>
<p>Afriška mrežna kampanja za Izobraževanje za vse v okviru UNESC-a</p> <p>African Network Campaign on Education for All (ANCEFA)</p> <p>http://www.ancefa.org</p>	<p>Združenje za razvoj izobraževanja v Afriki</p> <p>Association pour le Développement de l'éducation en Afrique (ADEA) 7-9 rue Eugène-Delacroix 75116 Paris, France</p> <p>http://www.adeanet.org</p>
<p>Svetovna banka, enota izobraževanje</p> <p>World Bank The World Bank 1818 H Street, NW Washington, DC 20433 USA</p> <p>http://www.worldbank.org</p>	<p>Mednarodna pomoč za knjige</p> <p>Book Aid International 39 - 41 Coldharbour Lane Camberwell LONDON SE5 9NR</p> <p>http://www.bookaid.org</p>
<p>Mednarodna pisarna za izobraževanje v okviru UNESC-a</p> <p>International Bureau for Education (IBE) 15 route des Morillons, 1218 Le Grand-Saconnex C.P. 199, 1211 Geneva 20 Switzerland</p> <p>http://www.ibe.unesco.org/</p>	<p>Svetovna organizacija za izobraževanje</p> <p>Global Campaign for Education GCE, PO Box 521733, Saxonwold, 2132, South Africa</p> <p>http://www.campaignforeducation.org</p>
<p>Commonwealth za učenje</p> <p>Commonwealth of Learning (COL) 1055 West Hastings Street, Suite 1200 Vancouver, BC V6E 2E9 Canada</p> <p>http://www.col.org</p>	<p>Skupni posvet nevladnih organizacij o Izobraževanju za vse v okviru UNESC-a</p> <p>The Collective Consultation of Non-Governmental Organisations on EFA - CCNGO/EFA in Africa Gorgui Sow, African Network Campaign on Education For All (ANCEFA) BP 412, Dakar Fann Senegal</p> <p>http://www.unesco.org</p>
<p>Velika Britanija, oddelek za mednarodni razvoj</p> <p>Department for International Development (DFID) 1 Palace Street, London SW1E 5HE Great Britain</p> <p>http://www.dfid.gov.uk/</p>	<p>Organizacija za mednarodno vključenost</p> <p>Inclusion International c/o The Rix Centre University of East London Docklands Campus London E16 2RD Great Britain</p> <p>http://www.inclusion-international.org/</p>
<p>UNESCO-v inštitut za izobraževanje</p> <p>UNESCO Institute for Education Feldbrunnenstr. 58 20148 Hamburg</p>	<p>Statistični inštitut UNESC-a</p> <p>UNESCO Statistical Institute, CP. 6128 Succursale</p>

Germany http://www.unesco.org/education/uie/index_uie.shtml	Centre-ville, Montreal, Quebec H2C3J7, Canada http://www.uis.unesco.org
Mednarodni inštitut za načrtovanje izobraževanja International Institute for Educational Planning 7-9, rue Eugène-Delacroix 75116 Paris, France http://www.unesco.org/iiep/index.htm	Kooperacija ZDA za razvoj U.S. Agency for International Development (US AID) Ronald Reagan Building Washington, D.C. 20523-1000 http://www.usaid.gov
Mednarodni inštitut za pismenost International Literacy Institute (ILI) University of Pennsylvania, Graduate School of Education 3910 Chestnut Street Philadelphia, PA, 19104-3111 USA www.literacy.org/ili.html	Internacionala izobraževanja Education International Boulevard du Roi Albert II, 1210 Bruxelles, Belgique http://www.ei-ie.org/fr/index.php
Sklad Združenih narodov za otroštvo (UNICEF) United Nations Child and Education Fund (UNICEF) UNICEF House 3 United Nations Plaza New York, New York 10017 U.S.A. http://www.unicef.org	Gibanje proti otroškemu delu Marche contre le travail des enfants Secours catholique – service appui de l’animation – Marche mondiale 106, rue du Bac - 75341 PARIS CEDEX 07 http://www.dei-france.org/
Novo partnerstvo za razvoj Afrike (NEPAD) New Partnership for African Development (NEPAD) NEPAD Secretariat P.O. Box 1234 Halfway House Midrand (Johannesburg) South Africa 1685 http://www.nepad.org	Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo) United Nations Education, Science and Culture Organisation (UNESCO) 7, place de Fontenoy 75352 Paris 07 SP, France http://www.unesco.org
Organizacija za sodelovanje in razvoj (OECD) Organisation for Co-operation and Development 2, rue André Pascal F-75775 Paris Cedex 16 France http://www.oecd.org	Oxfam international Oxfam International Secretariat Suite 20, 266 Banbury Road, Oxford, OX2 7DL, UK http://www.oxfam.org
Program Združenih narodov za Razvoj United Nations Development Programme One United Nations Plaza New York, NY 10017 USA http://www.undp.org	Projekt Milenijskih razvojnih ciljev UN Development Millenium Project UN Secretary General and UN Development Group http://www.unddevelopmentmilleniumproject.org
Organizacija za zaščito otrok Save the Children	Švedska agencija za mednarodno sodelovanje Swedish International Development and Co-

<p>54 Wilton Road, Westport, CT 06880 2000 M Street NW Suite 500 Washington D.C. 20036, USA</p> <p>http://www.savethechildren.org</p>	<p>operation Agency (SIDA) Valhallavägen 199 105 25 Stockholm T-bana Karlplan</p> <p>http://www.sida.org</p>
<p>Kanadska kooperacija (CIDA)</p> <p>Canadian International Development Agency 200 Promenade du Portage Gatineau, Quebec K1A 0G4</p> <p>http://www.acdi-cida.gc.ca/index.html</p>	<p>Regionalna pisarna za izobraževanje v Afriki</p> <p>BREDA Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Éducation en Afrique 12, avenue L. S. Senghor, DAKAR, Senegal - BP 3318</p> <p>http://www.dakar.unesco.org</p>
<p>Konferenca ministriv za izobraževanje frankofonskih držav</p> <p>CONFEMEN Conférence des Ministères de l'Éducation des pays ayant le français en partage</p> <p>Immeuble Kébé Extension 3ème étage B.P. 3220, Dakar (Sénégal)</p> <p>http://www.confemen.org/</p>	<p>Internetna stran za skupno analizo statistik držav</p> <p>Country Analytic Work (CAW) joint website</p> <p>http://www.countryanalyticwork.net</p>