

tematikus blokk

A kelet-európai iskolarendszerek alkalmazkodóképessége

Radó Péter

Az oktatás alkalmazkodását szolgáló kormányzás intézményi feltételei öt kelet-európai országban 3

Munkácsy Balázs – Scharle Ágota

Felkészült-e a magyar közoktatás a következő évtized gazdasági és társadalmi kihívásaira? 31

tanulmány

Horváth László

A tanulószervezet kontextus-adaptált modellje a magyar köznevelésben a pedagógusok munkahelyi elégedettségének függvényében 48

Donáth Péter

Adalékok a 105 éve létrehozott harmadik pedagógia professzori állás betöltésének történetéhez. Kornis Gyula, Fináczy Ernő, Schneller István, Alexander Bernát játszómája Imre Sándor és Weszely Ödön pozsonyi pályázatának elbírálása során 70

szemle

Vályogos Krisztina

Középfokú szakképzésben oktatók szakmai elégedettsége 94

kritika

Simon Mária

Kolónia Michalowkában. Janusz Korczak: Mózsi, Józsi, Samu és a többiek 113

Németh Ákos

Közép-Európa vonzásában. Az újvidéki Tanulmányok 2021/2. számáról 118

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója 122

Radó Péter

CEU Democracy Institute

Az oktatás alkalmazkodását szolgáló kormányzás intézményi feltételei öt kelet-európai országban

Az alábbi tanulmány a CEU Közpolitikai Kutatások Központjában (2020-tól: Demokrácia Intézetében) 2019 és 2021 között zajló kelet-európai összehasonlító kutatásunk (Future Challenges to Education Systems in Central-Eastern European Context) eredményeinek egy részét ismerteti. A nemzetközi kutatócsoport által lebonyolított kutatás a régió öt országára terjedt ki; ezek: Lengyelország, Magyarország, Románia, Szerbia és Szlovákia. Ebben a tanulmányban az oktatás alkalmazkodásának intézményi feltételeiről szóló összehasonlító elemzés kormányzásra vonatkozó megállapításait és következtetéseit foglalom össze.

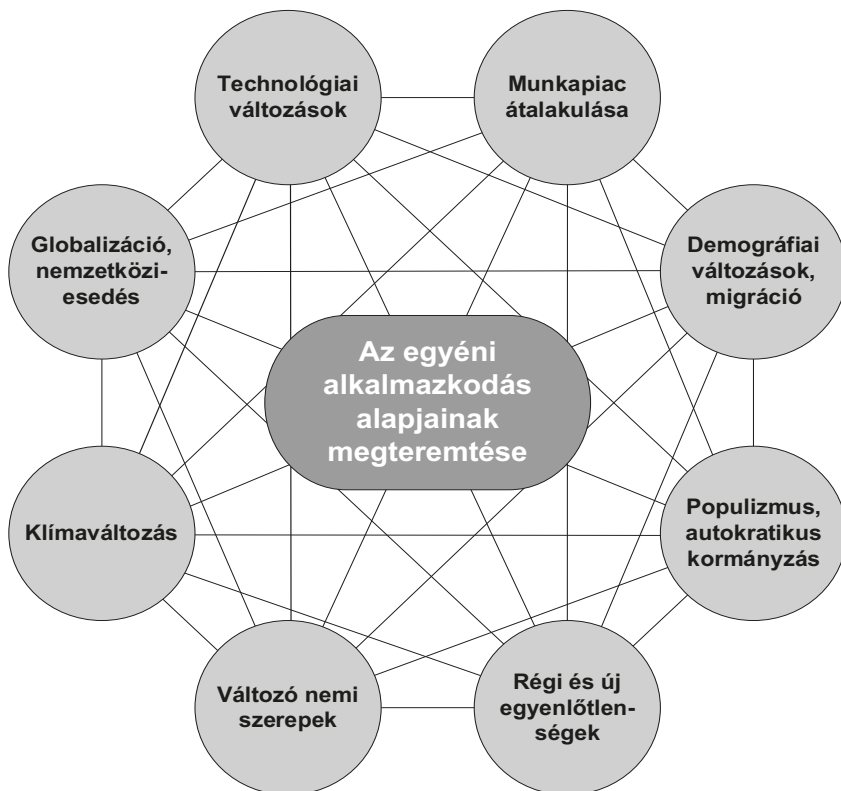
Kiindulópontok és elméleti megfontolások

Kutatásunk kiindulópontja az volt, hogy az oktatási rendszereknek az elkövetkező két évtizedben számos, mára összetorlódott és súlyos alkalmazkodási válsággal fenyegető kihívással kell szembenéznük. Az iskolákat alkalmazkodásra kényszerítő változások között van a hétköznapiakban használt technológiák változása, elsősorban természetesen a mindenre kiterjedő digitalizáció, a munkaerőpiac átalakulása, bizonyos szakmák eltűnése, ma még nem létező új szakmák tömeges megjelenése, a ma is létező szakmák gyakorlásának megváltozása, a társadalom elöregedése és az erősödő migráció, a politika természetének megváltozása, a populizmus és az autokratikus kormányzás térnyerése, a régi egyenlőtlenségek mentén kialakuló új típusú egyenlőtlenségek megjelenése, mint amilyen például a digitális szegénység, a hagyományos nemi szerepek átalakulása, a klímaváltozás következményeihez való alkalmazkodás, illetve a klímaváltozás visszafordításához szükséges gondolkodási és életmódváltozás, valamint a globalizáció természetének megváltozása (Radó, 2020; Munkácsy-Scharle, 2021). Az egyes változásokkal kapcsolatban ugyan régóta zajlik az oktatásra vonatkozó konzekvenciákról szóló gondolkodás, de ezek egy még ma is erőteljesen fragmentált és jórészt a hagyományos oktatási paradigmán belül zajló diskurzust eredményeznek, amely nem biztosít sok referenciát az összes lehetséges kihívásra együttesen választ kínáló oktatási stratégiák számára.

Ez az oka annak, hogy lassan uralkodóvá válik az a meggyőződés, hogy a tradicionális, a „tananyag” és az oktatási módszerek megújításán alapuló, az oktatás alkalmazkodását szolgáló, szűk értelemben vett pedagógiai válaszok elégtelenek. Amire szükség lenne, az inkább az iskolák által követett célok újragondolása: a tanulók ismeretlen jövőre való felkészítése, tehát elsősorban bizonyos egyéni alkalmazkodást lehetővé tevő készségek

középpontba állítása. Ez a hangsúlyváltás azonban drámai következményekkel jár az iskolák által gyakorolt összes alapfunkció szempontjából. Az egyéni alkalmazkodóképesség kialakításához szükséges készségek fejlesztésére való képessé válás a tantervek és pedagógiai módszerek megújítása mellett egy gyökeresen más működési logikára való fokozatos áttérést igényel. Ennek az intézményi alkalmazkodásnak négy kulcseleme van (Radó, 2017; Radó, 2020):

1. Újfajta program, amely nem a közös célokra túlmutató intézményi specializációt határozza meg, hanem az egyes tanulók személyre szabott tanulása számára biztosított tanulási lehetőségeket rögzíti.
2. A tanítás és tanulás megszervezésének új, diverzifikált rendszere, amely a hagyományos osztálytermi munka mellett integrálja a projektcsoportokban, iskolai tevékenységcsoportokban és iskolán kívüli keretek között zajló tanulást és az egyéni fejlesztést.
3. Olyan, a legfontosabb transzverzális készségek fejlesztésére orientált, a pedagógusok és más szakemberek egyes tanulók köré szerveződő együttműködésén alapuló tanítási gyakorlat, ami lehetővé teszi a differenciált tanítást és a személyre szabott, valamint integrált módon online és offline zajló tanulást.
4. Helyi tanulási hálózatok létrehozása: olyan külső együttműködési hálók működtetése, amelyek lehetővé teszik a tanulók egyéni tanulási környezetében szerepet játszó külső szereplőkkel való folyamatos együttműködést.



1. ábra. Az oktatással szembeni kihívásokról szóló fragmentált diskurzus integrálása

A ma működő iskolák működési módja természetesen igen távol áll ettől a modelltől, s az oktatás változásának irányát meghatározó legfontosabb szereplők (pedagógusok, vezetők, oktatásirányítók, szülők, különböző érdekcsoportok képviselői, szakértők és kutatók, valamint a közgondolkodás formálói) többnyire ma még nem feltétlenül azonosulnak ezzel a vízióval. Tegyük fel azonban a kérdést: mi történik, ha az oktatásról szóló gondolkodás változásának hatására ez a működési mód az iskolákkal és személyzetükkel szembeni elvárássá válik? Képesek lesznek-e az iskolák alkalmazkodni ezekhez az elvárásokhoz? Ez elsősorban azt a kérdést veti fel, hogy az egyes oktatási rendszerekben mennyire adottak az adaptív modernizáció intézményi feltételei. Az iskolák alkalmazkodóképességét biztosító intézményi feltételek között vannak olyanok, melyek strukturális jellegűek, míg mások sejtatos, kimondottan a szükséges változtatások gyakorlatba való átültetését szolgáló mechanizmusok.

Amit mindenekelőtt szem előtt kell tartanunk, az az, hogy a jelenleg uralkodó iskolai működési logika komoly „átírása”, az új működési módra való áttéréshez szükséges képességek, intézményi rutinok és gondolkodási keretek kialakítása csak apró változtatásokon keresztül zajló hosszú alkalmazkodási folyamaton keresztül lehetséges. A jövő nagy kérdése tehát az, hogy az iskolák rendelkeznek-e az alkalmazkodást szolgáló változtatások gyakorlatba való átültetéséhez szükséges intézményi képességekkel. Ami e képességek gyakorlásának strukturális intézményi előfeltételeit illeti, évtizedek óta széleskörű egyetértés van abban, hogy az oktatási gyakorlatok egy „ideálisabb” állapot felé való elmozdításának legfontosabb előfeltétele az iskolák szakmai, intézményi és gazdálkodási autonómiája, másképpen: az oktatási decentralizáció. Egyetlen iskolát sem lehet kívülről „fejleszteni”; az iskolák vezetésének és személyzetének szervezett, szisztematikus és tartós erőfeszítése az, ami képes a kívánt változások elérésére. Az iskolai intézményi változások irányításával kapcsolatban számos különböző megközelítés létezik. Ezek többsége olyan fogalmak körül forog, mint az iskolai hatékonyság, az iskolafejlesztés, a minőségirányítás és a tanuló szervezetek. Ezeknek a különböző megközelítéseknek és az általuk bevezetett módszereknek közös eleme az a „triviális” feltételezés, hogy az iskoláknak egymással együttműködő pedagógusok és más alkalmazottak szakmai közösségeként kell működniük. Az iskolai autonómia tehát nem „szabadságjog”, bár a tanszabadság fogalma kényelmesen megágyaz annak. Az ily módon értelmezett iskolai autonómia alapvető fontossága ma Magyarországon és számos kelet-európai országban nem feltétlenül triviális, ezért szükség van annak hangsúlyozására (Radó, 2020; Kende, 2021).

Témánk szempontjából azonban sokkal fontosabb, hogy a kiterjedt autonómia tesz lehetővé egy olyan intézményi működési módot, amely biztosítja a mozgásteret, melyen belül az iskolák reflektálhatnak munkájuk minőségére, autonóm módon képesek célokat kitűzni maguk elé, és – a legitim külső elvárásokkal összhangban – fejlesztési projekteket tervezhetnek és valósíthatnak meg. Legáltalánosabb értelemben az intézményi alkalmazkodóképesség három képességcsoportot foglal magában: (1) tanulási képesség: információ, visszacsatolások és átláthatóság; (2) döntéshozatal képessége: részvétel, együttműködés és hatalom; (3) cselekvőképesség: vezetés, hálózatok és rugalmas irányítás (Bettini és mások, 2015). Ha ezeket a képességeket intézményesített funkciókra fordítjuk le, olyan „szervezeti” folyamatokat kapunk, melyek számos európai ország iskola-rendszereiben rutinszerűen bejáratott gyakorlatok. Ilyenek például a ciklikus intézményi önértékelés, az ezen alapuló középtávú iskolafejlesztési tervek elkészítése és azoknak az éves működési tervekbe integrált módon zajló implementációja, az iskolai pedagógiai programok rendszeres felülvizsgálata, vagy az intézményen belüli tudásmegosztást és innovációt szolgáló tevékenységek. „Tankönyvi értelemben” mindezek a fogalmak célhoz kötött tevékenységekre utalnak, a célok azonosítása pedig – szintén tankönyvi értelemben – szorosan kapcsolódik az iskolákkal szemben támasztott külső elvárásokhoz.

A másik strukturális intézményi előfeltétel forrása az alkalmazkodást kikényszerítő körülmények és változások erőteljes kontextualitása. Az iskolákkal szembeni kihívásokat meghatározó technológiai, gazdasági, társadalmi, kulturális és környezeti körülmények iskoláról iskolára, településről településre, régióról régióra végtelen változatosságot mutatnak. (A helyi kontextusok sokfélesége nem új jelenség, de ennek fontosságát a korábban felsorolt jelenkori kihívások által teremtett, helyenként nagyon különböző mixtúra tovább erősítette.) Ennek következtében a sikeres intézményi alkalmazkodás strukturális előfeltételei közé kell sorolnunk a helyi irányítási döntéshozatalban érvényesülő autonómiát, más szavakkal: az oktatásirányítási decentralizációt is. Decentralizált rendszerekben a helyi iskolahálózatok irányítói, illetve az intézmények tulajdonosai (önkormányzatok vagy különböző magánintézmények alapítói) az iskolák pedagógiai programjának, fejlesztési terveinek és költségvetésének elfogadásán vagy a vezetők kiválasztásán keresztül fontos szerepet játszanak – vagy játszhatnak – az oktatással szembeni elvárások helyi kontextusba ágyazott interpretációjában és közvetítésében.

Miközben feltérképezzük az intézményi alkalmazkodás strukturális feltételeit (kiterjedt iskolai autonómia) és az alkalmazkodást szolgáló intézményi mechanizmusokat (önértékelésen alapuló iskolafejlesztés), nem indulhatunk ki abból, hogy e feltételek megléte és rutinszerű működtetése (a keretek „belakása”) automatikusan az iskolák környezetük változásából kinyert elvárásokhoz való alkalmazkodását fogja eredményezni. Ennek oka az az iskolaszervezetek jellemző működésébe kódolt sajátosság, melyet kutatásunk során „belsőfókusz-inerciának” nevezünk (Radó, 2020). Az intézmények formális és informális működését, alapvető funkcióik

gyakorlásának módját, stratégiáit, emberi erőforrásainak összetételét és szervezeti kultúráját összefoglalóan szervezeti architektúrának hívjuk. A vizsgált kelet-európai országokban az iskolák szervezeti architektúrájának közös vonása az, hogy – nem függetlenül a pedagógus szakma speciális foglalkoztatási konstrukciójától - működésükben egy nagyon erős befelé irányultság érvényesül. Ennek az a következménye, hogy az iskolák általában inkább szűrik a külső elvárásokat, semmint egy célorientált működési logika alapján közvetítenék azokat az általuk foglalkoztatott pedagógusok felé. A belsőfókusz-inercia jelensége miatt az iskolai változások irányát – vagy a változás teljes elmaradását – sokkal

Ne feledjük azt sem, hogy más (köz)szolgáltató szervezetekkel szemben a környezet kihívásaitól való elszigetelődés által teremtett zárt működési logikának az iskolák szempontjából meglehetősen csekély a kockázata. Miközben a piaci szervezetekben a változásokhoz való alkalmazkodás elmaradása a vállalkozás kihullását eredményezi, ami végső soron a vállalkozások cserélődésén keresztül biztosítja egész gazdasági szektorok alkalmazkodását, az oktatásban nem tűnnek el és nem keletkeznek nagy számban iskolák, az alkalmazkodást tehát a környezetnek kell kikényszerítenie. Ebből a szempontból a szülői elvárások sem feltétlenül biztosítják a belsőfókusz-inercia ellensúlyozását, mert lévén a szülők elvárásai alapvetően a meglévő oktatási kínálat által teremtett status quón (vagy korábbi saját iskolai élményeik mára esetleg érvénytelené vált tapasztalatain) alapulnak, azok többnyire inherens módon konzervatívok.

inkább a bejáratott hagyományos intézményi rutinok által teremtett belső útfüggőségek határozzák meg, mint a külső elvárásoknak való megfelelésre való törekvés.

Ne feledjük azt sem, hogy más (köz)szolgáltató szervezetekkel szemben a környezet kihívásaitól való elszigetelődés által teremtett zárt működési logikának az iskolák szempontjából meglehetősen csekély a kockázata. Miközben a piaci szervezetekben a változásokhoz való alkalmazkodás elmaradása a vállalkozás kihullását eredményezi, ami végső soron a vállalkozások cserélődésén keresztül biztosítja egész gazdasági szektorok alkalmazkodását, az oktatásban nem tűnnek el és nem keletkeznek nagy számban iskolák, az alkalmazkodást tehát a környezetnek kell kikényszerítenie. Ebből a szempontból a szülői elvárások sem feltétlenül biztosítják a belsőfókusz-inercia ellensúlyozását, mert lévén a szülők elvárásai alapvetően a meglévő oktatási kínálat által teremtett status quón (vagy korábbi saját iskolai élményeik mára esetleg érvénytelenné vált tapasztalatain) alapulnak, azok többnyire inherens módon konzervatívok. Ily módon eljutottunk az oktatási rendszerek alkalmazkodóképességének értékelését szolgáló második elemzési szinthez: az oktatás kormányzása intézményrendszeréhez. Más szavakkal: intézményi értelemben az oktatási rendszerek alkalmazkodása a jövő kihívásaihoz nem csupán az iskolák változásra való képességén múlik; azt sokkal inkább az iskolák és a kormányzás különböző funkcionális mechanizmusai közötti kölcsönhatások dinamikája határozza meg.

Az oktatáspolitikai örökzöld kérdése, hogy miképpen lehet változtatásra ösztönözni és késztetni a pedagógusokat és az iskolákat. Az oktatással szembeni külső elvárások torlódása szempontjából a sajátos kelet-európai regionális kontextusban ez a kérdés úgy vetődik fel, hogy a kormányzás eszközrendszerének segítségével hogyan lehet egyensúlyt teremteni a belső iskolai rutinok és a külső iskolákkal szembeni igények között. Mit tehetnek az oktatás irányítói annak érdekében, hogy az iskolák személyzete szisztematikus erőfeszítéseket tegyen az alkalmazkodás érdekében? E tekintetben is érdemes szétválasztani az intézményi alkalmazkodást ösztönző kormányzás strukturális előfeltételeit és azokat a kormányzatok rendelkezésére álló specifikus eszközöket, melyek képesek lehetnek alkalmazkodást szolgáló változtatásokkal kapcsolatos elvárások hatékony közvetítésére. A továbbiakban tehát az öt vizsgált országról szóló áttekintés két kérdésre kínál összefoglaló választ (Radó, 2021b):

1. Az elmúlt három évtized során a régió oktatási rendszereinek kormányzása milyen mértékben vált decentralizálttá, és mennyire építette fel a decentralizáció révén az intézményi kontextusok növekvő sokféleségéhez alkalmazkodni képes „intelligens kormányzás” mechanizmusait?
2. Az öt ország kormányzási rendszerei jelenleg mennyire képesek alkalmazni azokat a célzott irányítási mechanizmusokat, vagy „kormányzási hajtószíjakat” (*governance drivers*), melyek az iskolákban érvényesülő útfüggés felülírásával orientálják, ösztönzik és támogatják az iskolák változtatásra irányuló erőfeszítéseit?

A strukturális feltételek átalakulása az öt kelet-európai országban

Az oktatáskormányzási rendszerek evolúciója

Az elmúlt fél évszázad során a fejlett oktatási rendszereket működtető országokban – számos különböző, itt nem részletezhető okból – a kormányzás strukturális átalakulásának fő iránya a decentralizáció volt (Radó, 2010). A decentralizáció nem csupán a döntéshozatal helyét és szereplőit változtatta meg, de a szűken értelmezett oktatásirányítás („tanügyigazgatás”) változó struktúrájához igazodó módon átalakította a kormányzás teljes eszközrendszerét, a kormányzás elsődleges célcsoportját és a szakmai elszámoltathatóságot biztosítani hivatott mechanizmusokat is. A mindenre kiterjedő részletes

központi szabályozás és adminisztratív irányítás helyébe fokozatosan a procedurális szabályozás és a „tanulási eredményekkel való kormányzás” lépett. A pedagógusok osztálytermi munkáját befolyásolni szándékozó kormányzást lassan felváltotta az egész iskolák, illetve iskolák helyi hálózatainak működésére fókuszáló kormányzás. A szakmai elszámoltathatóságot biztosítani hivatott külső kontroll helyébe pedig több átmeneti stádium után az elsősorban támogató jellegű külső intézményértékelés lépett.

1. táblázat. Oktatáskormányzási modellek evolúciója (Radó, 2020)

Kormányzási modellek	Kormányzás elsődleges eszközei	Kormányzás elsődleges célcsoportjai	Szakmai elszámoltathatóság biztosítása
Centralizált bürokratikus	Mindenre kiterjedő központi szabályozás, centralizált (dekoncentrált) adminisztratív irányítás	Pedagógusok	Elszámoltathatóság biztosításának hosszú útja, adminisztratív szakmai kontroll
Centralizált szakmai	Mindenre kiterjedő központi szabályozás, standardok, részben decentralizált irányítás	Pedagógusok és iskolák	Elszámoltathatóság biztosításának hosszú útja, külső szakmai értékelés
Decentralizált szakmai	Procedurális központi szabályozás, minőségstandardok, decentralizált irányítás és teljeskörű iskolai autonómia	Iskolák	Elszámoltathatóság biztosításának hosszú és rövid útja, külső szakmai értékelés
Erőteljesen decentralizált	Procedurális központi szabályozás, tanulásieredmény-standardok, indirekt stratégiai irányítás	Iskolák és iskolák tulajdonosai	Elszámoltathatóság biztosításának rövid útja, tanulási eredmények mérése, ami kockázatalapú külső szakmai értékelést informál

Ez a folyamat az egyes európai országokban természetesen eltérő ütemben és változatos intézményi struktúrák kialakulásán keresztül haladt. Az oktatás kormányzásának rendszereiben zajló evolúciós folyamat iránya mindenesetre új kormányzási modellek felé halad: a jövőben a vertikális irányítási struktúrákat fokozatosan felváltják majd a horizontális együttműködési hálózatok, melyeknek ma két lehetséges modelljét ismerjük. Az első a „Hálózati kormányzás modellje” (*Network Governance Model*), amelyben a központi kormányzatok teljesen kivonulnak a helyi oktatási szolgáltatások irányításából, s helyüket az iskolákat működtetésére társult közösségi, üzleti és nonprofit szervezetek veszik át. A másik lehetséges modell a „Társadalmi rugalmasság modell” (*Societal Resilience Model*), melyben polgárok és oktatási szakemberek önálló és aktív csoportjaiból álló szövetkezetek hoznak létre és működtetnek iskolákat a saját preferenciáik és prioritásaik alapján (Frankowski és mások, 2018).

Ami az öt kelet-európai ország oktatáskormányzási rendszereinek fejlődését illeti, az fő irányát tekintve illeszkedik a decentralizáció általános trendjébe, ütemét és az egyes alrendszerekben zajló intézményi változások jellegét tekintve azonban hatalmas sokféleséget mutat. Egy összehasonlító áttekintés felvázolása érdekében különbséget kell tennünk a decentralizációs folyamat két kulcseleme között. Az első az általános strukturális keretek átalakítása, a szűk értelemben vett irányítási decentralizáció: a legfontosabb döntéshozatali kompetenciák helyi és intézményi (iskolai) irányítási szereplők számára való átadása. A másik azon „intelligens” (a sokféleséghez rugalmasan alkalmazkodni képes) kormányzati alrendszerek (finanszírozás, tartalmi szabályozás, minőségértékelés, szakmai

szolgáltatások biztosítása stb.) létrehozása, melyek decentralizált rendszerekben is lehetővé teszik a hatékony kormányzást. Az első, a szűkebb értelemben vett decentralizáció akár egyetlen kormánycikluson belül is megvalósítható. A második azonban mindig egy sokkal hosszabb, gyakran ellentmondásos és ritkán egyirányú intézményi reformfolyamat. (A decentralizációhoz illeszkedő kormányzási eszközrendszer fokozatos felépítése Magyarországon például 1995 és 2007 között zajlott, s korántsem fejeződött be.)

Lengyelország

A decentralizált kormányzás intézményi feltételeinek kialakítása Lengyelországban a magyarnál is hosszabb folyamat eredménye volt. Az átalakulás első szakaszát 1989 és 1999 között alapvetően politikai megfontolások által vezérelt változtatások jellemezték: a korábbi szocialista struktúrák leépítése, az óvodák átadása a helyi önkormányzatoknak, a pedagógusok szakmai autonómiájának megerősítése, a régi tantervek és tankönyvek cseréje stb. A tulajdonképpeni decentralizációs folyamat lényegében az 1999-es oktatási reformmal vette kezdetét. A reform számos, szűk értelemben vett rendszerszintű oktatási beavatkozást tartalmazott, mint amilyen a komprehenzív iskolaszervezeti reform, standardizált iskolázó vizsgák bevezetése mindhárom iskolatípus végén, egy az iskolák számára jelentős szakmai autonómiát biztosító nemzeti alaptanterv elfogadása, a tan kötelezettség kiterjesztése 18 éves korig, a szabad tankönyvválasztás bevezetése, új képesítési jegyzék elfogadása a szakképzés számára vagy az új pedagógus kvalifikációs rendszer. Mindemelllett a reform komoly oktatásirányítási változtatásokat is tartalmazott, melyek megeremítették a decentralizált kormányzás strukturális csontvázát. Az oktatási reformmal párhuzamos közigazgatási reform keretében létrehoztak egy területi irányítási szintet (*powiat*), amely átvette a felső-középfokú iskolák működtetését. Az elemi és alsó-középfokú iskolák a helyi önkormányzatok (*gmina*) tulajdonába kerültek. Mindemelllett az egész közoktatásra kiterjesztették az 1991-től kezdve csak az önkormányzati óvodák esetében alkalmazott decentralizált, fejkvótaalapú normatív finanszírozási rendszert.

Néhány évnyi megtorpanás után a kormányzás intézményi reformjainak sora 2009-ben folytatódott olyan változtatásokkal, melyek az 1999-es decentralizált rendszer működését voltak hivatottak megerősíteni. Ezek közül a legfontosabbak közé tartozott egy standard-alapú központi tanterv elfogadása, amely a folyamatok szabályozása felől elmozdult a kimenetek (elvárt tanulási eredmények) szabályozása felé, és maga után vont a alsó- és felső-középfokú iskolázó vizsgák reformját. Ezzel párhuzamosan lezajlott a tanfelügyelet és az oktatási információs rendszer reformja is. A harmadik szakasz 2015-ben, a szélsőjobboldali konzervatív PiS kormány hatalomra jutásával vette kezdetét. Az új kormány visszavonta az 1999-es reform néhány szimbolikus elemét, mint például a 6 + 3 + 3-as iskolaszervezetet, de ettől és némi ideológiai alapú tartalmi szabályozási változtatástól eltekintve a kormányzás 1999 és 2015 között kialakult intézményi kereteit érintetlenül hagyta (Jakubowski, 2021).

Magyarország

A magyar olvasók számára a kormányzás intézményrendszerében az elmúlt három és fél évtized során Magyarországon lezajlott változások részletes ismertetésére nincs szükség, a folyamat legfontosabb lépéseit az összehasonlíthatóság kedvéért mindazonáltal érdemes felidézni. A decentralizáció Magyarországon már az 1985-ös törvénnyel elkezdődött, amely megerősítette az iskolák szakmai autonómiáját és megszüntette a szakfelügyeletet. A rendszerváltás után azonnal megtörtént az óvodák és iskolák átadása a helyi önkormányzatok számára és ezzel összefüggésben egy fejkvótaalapú normatív finanszírozási rendszerre való átállás. Mindezt átfogó módon az 1993-as közoktatási

törvény szabályozta, amely 2011-ig meghatározta a kormányzás strukturális kereteit. A decentralizációhoz alkalmazkodó kormányzási szisztéma felépítésének legfontosabb lépései voltak a kétszintű tartalmi szabályozást bevezető NAT elfogadása 1995-ben, a kötelező helyi középtávú tervezés rendszerének létrehozása 1996-ban, a külső értékelést végző szakértői hálózat létrehozása és a liberalizált továbbképzési rendszer minőségbiztosításának bevezetése 1997-ben, a iskolai minőségbiztosítási rendszerek létrehozását szolgáló program elindítása 1999-ben, a tanulói kompetenciák rendszeres mérését szolgáló rendszer elindítása 2001-ben, az iskolai minőségirányítás kötelezővé tétele minden iskolában 2002-ben, valamint a NAT-felülvizsgálatok 2003-ban és 2007-ben. A lengyel átalakulási folyamattal összehasonlítva a decentralizált rendszer hatékony kormányzását szolgáló rendszer Magyarországon két ponton is hiányos maradt. Az egyik az, hogy a tantervi szabályozás fokozatos liberalizálása nem járt együtt a kimeneti szabályozás megerősítésével és ennek alapján iskolazáró vizsga bevezetésével az alsó-középfokú oktatás végén. Ennek következtében az általános iskolai oktatás tartalmi értelemben szabályozatlan maradt, és semmi nem ágyazott meg a „kompetenciaalapú oktatás” fejlesztését szolgáló programoknak. A másik hiányzó elem egy korszerű, egész iskolák értékelését végző tanfelügyelet létrehozásának elmaradása volt, a kötelező iskolai minőségirányítás (intézményi önértékelés) tehát külső szakértői referenciák nélkül működött (Radó, 2021a).

Mint ismeretes, a második Orbán-kormány hatalomra kerülése 2010-ben a magyar oktatáskormányzási mechanizmus változása tekintetében radikális fordulópontot jelentett: az egy erőteljesen decentralizált rendszerből példátlanul gyorsan centralizált, bürokratikus rendszerré változott, és ily módon kiszakadt a változások nemzetközi fősodrából. A kormány alig négy év leforgása alatt tökéletesen visszafordította a korábbi 25 év fokozatos építkezésének minden elemét. A 2011-es új oktatási törvények felszámolták az iskolák autonómiáját, szélsőségesen központosított adminisztratív irányítási rendszert hoztak létre, az önkormányzatokat és az üzleti szolgáltatókat teljesen kiszorították a közoktatásból, és ehhez igazították a kormányzás összes funkcionális alrendszerét: a finanszírozást, a tartalmi szabályozást, a minőségértékelést, a szakmai szolgáltató rendszert. Ezzel párhuzamosan a kormány az iskolák jelentős részének az egyházak számára való átadásával egy – a régió többi országában ismeretlen – erőteljes privatizációs hullámot indított el (Ercse és Radó, 2019).

Románia

Az elmúlt három évtizedben Románia oktatáskormányzási rendszerének látszólag egyetlen stabil eleme az intézményi feltételek folyamatos változtatása, bizonyos intézmények rendszeres átszervezése volt. Ha azonban a romániai rendszer strukturális jellegzetességeit keressük, azt találjuk, hogy azok a kilencvenes évek vége óta nem sokat változtak. (Ezt az oktatás szereplői Romániában természetesen nem így élték meg, a gyakori átszervezések miatt ők stabilitáshiányról panaszkodnak.) A kormányzás rendszerének átalakulása 1997-ben kezdődött az állami vizsgarendszer létrehozásával, majd 1998-ban folytatódott a Nemzeti Alaptanterv elfogadásával és az iskolai tantervek bevezetésével. Az ezt követő két évtized során négy fontosabb intézményi reform történt: egy párhuzamos külső intézményértékelési rendszer létrehozása 2005-ben, egy vizsgareform 2007-ben, a fejkvótaalapú normatív finanszírozási rendszer bevezetése 2010-ben és egy új tantervi reform 2013-ban. Mindezek a változtatások lényegében érintetlenül hagyták a romániai rendszer legfontosabb jellemzőjét: a különböző döntéshozatali jogosultságok szétterítését a legkülönbözőbb szinteken tevékenykedő irányítási szereplők között anélkül, hogy az csökkentette volna a központi kormányzat meghatározó befolyását. Az önkormányzatok szerepe például erősen korlátozott maradt, lényegében kimerült az iskolák működtetési kiadásaihoz való pénzügyi hozzájárulásban. A meghatározó

irányítási szereplő mind a mai napig az egymásnak ellentmondó (irányítási, értékelési, finanszírozási és szakmai támogató) funkciókat gyakorló, a minisztériumnak közvetlenül alárendelt megyei tanfelügyelet. A központi kontroll fenntartása mellett zajló részleges oktatási és irányítási decentralizáció megakadályozta, hogy a különböző szereplők bármelyik szinten egyértelmű és koherens szerepet játszhassanak, ami rengetek kormányzási kudarc forrása. Mint az később látható lesz, az egyes irányítási szereplők szerepét nem a köztük létrehozott világos és formális munkamegosztás, hanem a különböző ügynökségek informális és változó súlya határozza meg. Összességében Románia oktatáskormányzása egy látszólag, részlegesen és diszfunkcionálisan decentralizált rendszer (Ciolan és mások, 2021).

Szerbia

Amikor Jugoszlávia volt tagállamainak kormányzása rendszerét vizsgáljuk, észben kell tartanunk egy fontos sajátosságot: figyelembe kell vennünk a decentralizációhoz kapcsolódó speciális konnotációkat. A helyi önkormányzatiság hagyománya ezekben az országokban igen gyenge, a decentralizáció a ma élő nemzedékeket a korai hetvenes években megvalósított, erősen diszfunkcionális öngazgatási reformokra emlékezteti. Ennek alapján nem meglepő módon a Milošević nevével fémjelzett időszak a kilencvenes években éppen a nemzetközi fősodorról ellentétes irányú, erős központosítást megvalósító változtatásokat hozott. Ennek tartós hatásaként a 2000-ben Szerbiában bekövetkezett politikai fordulat után sem alakult ki erős decentralizáció melletti elkötelezettség. Ez a legfontosabb oka annak, hogy az ezredforduló utáni egymást követő kormányok erőteljes decentralizációs kommunikációja ellenére mindkét közoktatási reformhullám az oktatás „szoft elemeinek” (tartalmak, tanítás, pedagógusok szakmai fejlesztése, iskolafejlesztés, minőségstandardok stb.) megváltoztatására koncentráltak, az irányítás és finanszírozás átalakítása és a szakmai támogatások intézményesítése csekély figyelmet kapott. Romániához hasonlóan a szerbiai önkormányzatok szerepe is bizonyos költségek fedezetének biztosítására korlátozódott. (A szerbiai reformok relatív kudarcának egyik legfontosabb forrása a korszerű „szoftver” és a súlyosan elavult „hardver” közötti ellentmondás.)

A 2000-ben elindított első reformhullám pedagógiai modernizációs célú változtatási kísérleteinek implementációja erőteljesen standardizáló központi szabályozás alkalmazásával zajlott, a kormányzás dekoncentrált regionális ügynökségeken alapuló intézményrendszere lényegében érintetlen maradt. Ugyanakkor az iskolák fejlődőképességének megerősítése érdekében történtek lépések. Például ebben az időszakban alapozódott meg az önértékelésen alapuló iskolafejlesztés mechanizmusa, melynek támogatása érdekében a kormány tanácsadói hálózatot hozott létre. Ugyancsak az iskolák irányítását érintő változtatás volt az iskolai tanácsok létrehozása az oktatás „demokratizálása” érdekében. A két reformhullám közötti időszakban (2004–2008 között) is történtek bizonyos rendszerszintű változtatások, mint például a regionális tanfelügyelet támogató szerepének – erősen ellentmondásos – megerősítése, valamint az általános iskola végére megállapított teljesítménystandardok rögzítése. A 2009-ben elkezdődött második reformhullám középpontjában az inkluzív oktatás feltételeinek megteremtése állt, megint csak a kormányzás minőségének javítására irányuló komoly beavatkozások nélkül. Az egyetlen kivétel a tanfelügyelet modernizációt szolgáló, 2012-ben megkezdődött reform volt. A ma is Szerbiát kormányzó Szerb Progresszív Párt 2012-ben került hatalomra, de az autokratikus politikai fordulat csak 2017-ben vette kezdetét. A párt kormányzásának első éveit a korábbiakhoz hasonló kis, igen kevésbé harmonizált intézményi változtatások jellemezték. Például törvénybe iktatták a decentralizált normatív finanszírozásra való áttérést, de ennek a gyakorlatba való átültetése mind a mai napig nem történt meg. 2013-ban a tanulásieredmény-standardokat kiegészítették a középiskolák számára megalkotott követelményekkel, és modernizálták

az általános iskolai záróvizsgát és az érettségi vizsgát, 2018-ban pedig új tantervi reformot hajtottak végre. Az autokratikus politikai fordulatot jelző egyetlen oktatási változtatás az iskolaigazgatók kinevezésében érvényesülő központi kormányzati befolyás megerősítése volt, ettől eltekintve a rendszer kormányzásának módja nem változott (Jovanovic, 2021).

Szlovákia

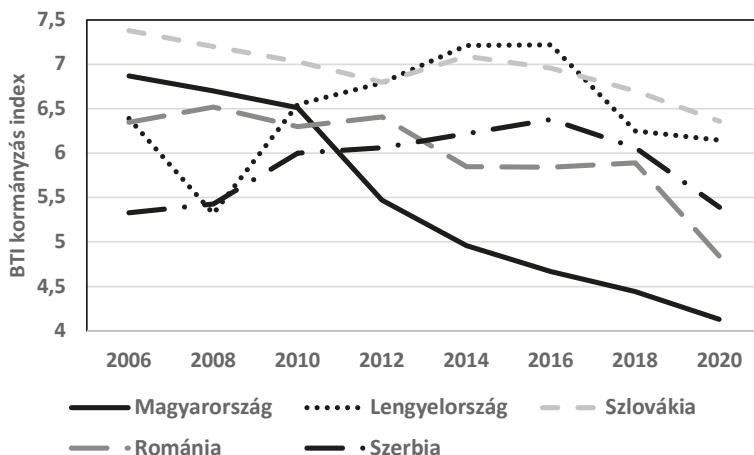
A kormányzás intézményi kereteinek fejlődése Szlovákiában is egy lassú, számos „stop-and-go” cikluson keresztül zajló folyamat volt. A kormányzás rendszerének átalakítása viszonylag későn, a második Mečiar-kormány leváltása után, 1998-ban kezdődött. (A Mečiar-kormány számos szervezeti korrekciót hajtott végre a kormányzás intézményrendszerében, de azok érintetlenül hagyták annak erősen centralizált jellegét.) Az első és legfontosabb, alapvetően cseh minta alapján tervezett decentralizációs lépések az 1998–2006 közötti periódusban, a Dzurinda-kormány idején zajlottak. Ezek magukban foglalták az iskolai autonómia kiszélesítését, a helyi önkormányzatok döntési jogosítványainak erőteljes bővítésén alapuló irányítási decentralizációt, a finanszírozási rendszer decentralizációját (egy kétszintű szektorsemleges finanszírozási mechanizmus bevezetését két lépcsőben), valamint a tanulási eredmények teszteken alapuló mérésének bevezetését a 9. évfolyam (az általános iskola) végén. A következő Fico-kormány a korábbi decentralizációs folyamatot folytatta az 1995-ös magyar rendszerhez hasonló kétszintű tantervi szabályozás bevezetésével, amely tág teret biztosított az iskolák pedagógiai programjainak megalkotása számára. Ami az utolsó évtized kormányzás módját érintő változtatásait illeti, azok meglehetősen korlátozottak voltak; a külső standardizált mérési rendszer kiterjesztésére és az oktatás információs rendszerének fejlesztésére korlátozódtak. Ennek következtében – az oktatásért felelős miniszterek rendkívül sűrű cseréje miatt folyamatosan változó oktatáspolitikai prioritások ellenére – a kormányzás strukturális intézményi keretei Szlovákiában alapvetően stabilak maradtak (Kascak, 2021).

Hasonlóságok és különbségek

Nem teljesen véletlen, hogy a decentralizált kormányzás hatékonyságát javítani hivatott intézményi változtatások a tízes években szinte mindegyik országban lényegében leálltak. Ennek elsődleges oka a politikai kontextus változásának hatása a kormányzás

Nem teljesen véletlen, hogy a decentralizált kormányzás hatékonyságát javítani hivatott intézményi változtatások a tízes években szinte mindegyik országban lényegében leálltak. Ennek elsődleges oka a politikai kontextus változásának hatása a kormányzás minőségére. Az elmúlt másfél évtized során a kelet-európai régió szinte minden országában teret nyert az erőteljesen rövidtávú gondolkodáson alapuló populista politizálás, amely nem kedvez a közszolgáltatások modernizációját szolgáló hosszútávú építkezésnek. A politikai környezet változását jelzi, hogy populista konzervatív pártok jutottak hatalomra Magyarországon (Fidesz) 2010-ben, Szerbiában (SNS) 2012-ben és Lengyelországban (PiS) 2015-ben, s ez mind a három országban autokratikus fordulathoz vezetett.

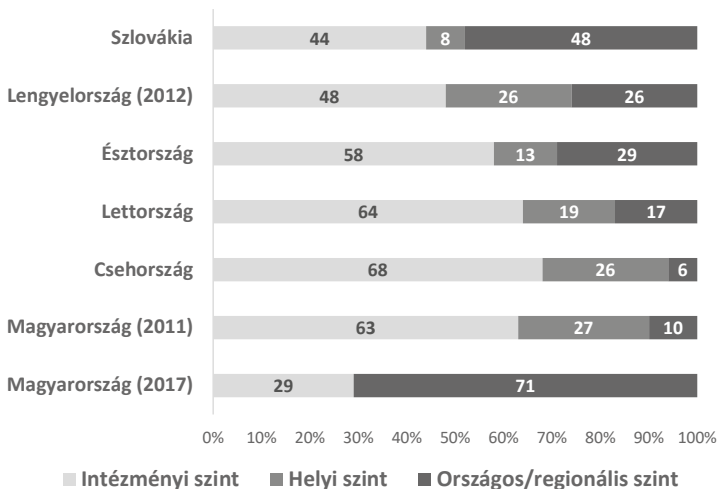
minőségére. Az elmúlt másfél évtized során a kelet-európai régió szinte minden országában teret nyert az erőteljesen rövidtávú gondolkodáson alapuló populista politizálás, amely nem kedvez a közszolgáltatások modernizációját szolgáló hosszútávú építkezésnek. A politikai környezet változását jelzi, hogy populista konzervatív pártok jutottak hatalomra Magyarországon (Fidesz) 2010-ben, Szerbiában (SNS) 2012-ben és Lengyelországban (PiS) 2015-ben, s ez mind a három országban autokratikus fordulathoz vezetett. Míg az ezredforduló után még mind a négy „visegrádi ország” konszolidált demokráciák, Románia és Szerbia pedig részben konszolidált demokráciák voltak, 2020-ban már csak Szlovákia minősült konszolidált demokráciának. Lengyelország részben konszolidált demokráciává, Magyarország és Szerbia pedig „hibrid” (autokratikus) rezsimmé változtak (Románia besorolása nem változott) (Munkácsy és Scharle, 2021). Mindez azonnali hatást gyakorolt a kormányzás általános színvonalára, ami fényesen cáfolja azt a széles körben osztott nézetet, mely szerint a centralizált autokratikus rendszerek képesek a hatékony kormányzásra. Az egyre komplexebbé váló közszolgáltatási rendszerek – mint amilyen az oktatás – hatékony kormányzása olyan képességeket igényel, melyek csak nyílt és átlátható rendszerekben alakulnak ki: a különböző autonóm szereplők közötti együttműködés feltételeinek biztosítása, az elszámoltathatóság követelményének biztosítása és a minden szereplő számára garantált jogbiztonság. A politikai rendszer és a kormányzás minősége közötti nagyon szoros összefüggést demonstrálja a demokrácia állapotát jelző és a kormányzás minőségét jelző indexek együttmozgása. A négy alapvető szempont (stratégiai irányítás képessége, a források felhasználásának hatékonysága, a konszenzusépítés képessége és a nemzetközi együttműködés intenzitása) értékelése alapján konstruált BTI kormányzás indexe (*Bertelsmann Transformation Index*) mind az öt országban romlott a tízes évek második felében, a három említett országban az autokratikus fordulatot követő évben azonnal csökkenni kezdett. Ennek ellenére Lengyelország és Szlovákia viszonylag jól kormányzott országok maradtak, Magyarországon viszont a kormányzás általános színvonala drámai mértékben romlott; 138 ország között a 14. helyről a 93. helyre süllyedt.



2. ábra. A BTI kormányzás indexének változása az öt országban (2006–2020)

Mindezek ellenére az eddig elmondottak alapján az is jól látszik, hogy az oktatás kormányzásának politikai és általános kormányzási környezetének romlása nem feltétlenül jár együtt olyan mértékű és intenzitású fordulattal, amilyen Magyarországon bekövetkezett 2010 után (Radó, 2021b).

Az egyes országokról szóló áttekintés azt bizonyítja, hogy a kelet-európai országok oktatáskormányzási rendszereinek fejlődése illeszkedett a decentralizáció, illetve a decentralizált rendszeren belüli hatékony kormányzás eszközei megteremtésének általános trendjébe. Ugyanakkor az is egyértelmű, hogy e tekintetben a kutatásba bevont öt ország között nagyon jelentős különbségek vannak. Ezek a különbségek nem függetlenek attól, hogy az egyes országokban mennyire voltak erősek az önkormányzatiság hagyományai. Lengyelországban, Szlovákiában és Magyarországon a rendszerváltás utáni évtizedekben egyértelmű oktatási decentralizációs folyamat zajlott le, s mindegyik ország határozott lépéseket tett a tanulási eredményeken keresztül történő kormányzás modelljének gyakorlatba való átültetése felé. A 2010 utáni magyarországi radikális rendszer-átalakítás, amely nagyon rövid idő alatt sok évtizednyi ugrást hajtott végre visszafelé, egészen rendkívüli kivétel a szabály alól. Mint az alábbi, az OECD adatain alapuló, tágabb kelet-közép-európai összehasonlítást biztosító ábra is mutatja, jelenleg – Magyarország kivételével – mindegyik országban az intézményi-helyi döntéshozatal dominanciája érvényesül. Mindezzel szemben ez a folyamat Romániában és Szerbiában megrekedt, a decentralizáció felé tett féloldalas és bátortalan lépések ellenére a központi döntéshozatal domináns maradt. (Mivel ez a két ország nem tagja az OECD-nek, az alábbi adatok róluk nem állnak rendelkezésre.)



3. ábra. Az egyes irányítási szinteken meghozott döntések aránya (%) az általános iskolai oktatásban (ISCED 2) néhány kelet-európai országban 2011-ben és Magyarországon 2017-ben (OECD, 2012, 2018)

Az alkalmazkodást ösztönző kormányzási eszközök alkalmazhatósága

Az oktatás kormányzása általános strukturális jellemzőinek összehasonlításán túl kutatásunkban részletes intézményelemzést végeztünk azokról a kormányzati mechanizmusokról, vagy ahogy összefoglalóan neveztük őket: „kormányzási hajtószíjakról” (*governance drivers*), melyeket előzetesen mint az iskolák változtatásra irányuló tevékenységének orientálására és ösztönzésére alkalmas eszközöket azonosítottunk (Radó, 2020). Az alábbi tömör összefoglalóban a következő eszközökről lesz szó:

1. Iskolák célorientált helyi-tulajdonosi irányítása
2. Az iskolák számára tanulásieredmény-célok kijelölését szolgáló szabályozók
3. Minőségértékelési (mérési és intézményértékelési) rendszerek
4. Finanszírozási ösztönzők

Helyi irányítás

A helyi iskolahálózatokat irányító és tulajdonosi döntési kompetenciákat gyakorló önkormányzatok rendelkeznek azokkal az eszközökkel (intézményi program és iskolafejlesztési tervek elfogadása, költségvetés megállapítása, vezetők kinevezése stb.), melyek segítségével hatékonyan képesek elvárásaikat érvényesíteni az általuk működtetett intézményekkel szemben. Mivel Magyarországon 1991-ben, Lengyelországban 1999-ben, Szlovákiában pedig 2002-ben az iskolák a helyi önkormányzatok tulajdonába kerültek, elméletileg fokozatosan létrehozhatták azokat a képességeket, melyek segítségével ösztönözheték az iskolákban zajló változást. Ebben a három országban egyértelmű munkamegosztás alakult ki az intézményi, helyi irányítási és központi irányítási szereplők között. A helyi tulajdonosi irányítói szerepet Magyarországon és Szlovákiában azonban csak nagyobb településeken lakták be az önkormányzatok, mert ebben a két országban a települési önkormányzatok átlagos lakossága nemzetközi összehasonlításban nagyon kicsi, ezért azok jellemzően egy-egy iskola működtetésére, s nem helyi iskolahálózatokon belül zajló változtatások vezérlésére rendezkedtek be. A fragmentált helyi irányítási rendszer tehát nem csupán mérhetőkonysági probléma, az erős hatást gyakorolt az önkormányzatok szerepfelfogására és problémamegoldó-irányítói képességeire is. Ráadásul Lengyelországhoz és a 2010 előtti Magyarországhoz képest Szlovákiában a települési önkormányzatok szerepe jóval kisebb, ezért ott teljeskörű önkormányzati tulajdonosi irányításról csak korlátozottan lehet beszélni. Ez a szétaprózott irányítási rendszer az egyik legfontosabb oka annak, hogy sem Magyarország, sem pedig Szlovákia nem volt képes megbirkózni a növekvő szociális szelekcióval és etnikai szegregációval. Ez a probléma Lengyelországban, Romániában és Szerbiában a helyi önkormányzatok jóval nagyobb lakosságáma miatt nem áll fenn. Az egyes irányítási szintek közötti világos és koherens szerepmegosztás alapján decentralizált rendszereket működtető országok csoportból 2011 és 2015 között Magyarország kiesett, Európában egyedülálló módon – eltekintve az óvodáktól – jelenleg itt nem rendelkeznek az önkormányzatok semmilyen szereppel a közoktatásban.

Mint korábban látható volt, Romániában és Szerbiában az irányítás decentralizációja a települési szintre csak részleges volt, és szinte csak szimbolikus teret hagyott a helyi önkormányzatok felelősségvállalásának az oktatásban. Mindkét országban a helyi önkormányzatok – az iskolák ismétlődő működési költségeinek finanszírozásához való hozzájárulásukon kívül – csupán közvetett módon, az iskolaszékekben lévő képviselőikén keresztül kaptak szerepet az iskola irányításában. Ennek következtében a helyi kontextushoz alkalmazkodó modernizációs elvárások közvetítésére alkalmas helyi irányítás mechanizmus kialakulásának legfontosabb akadálya ebben a két országban a megyei (Románia) vagy regionális szintű (Szerbia) dekoncentrált kormányzati szervek erős oktatásirányítási szerepének fennmaradása lett. Mindkét országban ezek az ügynökségek különböző és egymásnak ellentmondó funkciókat látnak el. Szerbiában például a regionális oktatási hivatalok – amelyek az oktatási minisztérium szervezetének részét képezik – egyszerre látják el a külső szakmai ellenőrzés és az iskolák és tanárok szakmai támogatásának feladatait (Jovanovic, 2021). A romániai megyei tanfelügyelőségek által vállalt feladatok listája még impozánsabb és ellentmondásosabb: részt vesznek az irányítási döntések meghozatalában (például az iskolaigazgatók kinevezésében); jelentős szerepet játszanak a kormányzati politikák végrehajtásában, azaz az iskolai szintű végrehajtás felügyeletében; értékeli a tanárokat és ellenőrzik az iskolákat; továbbképzést biztosítanak a pedagógusoknak; meghatározzák a miniszter által az egyes iskolák számára kiadott beiskolázási kvótákat stb. (Ciolan és mások, 2021). Ezeknek a többfunkciós dekoncentrált ügynökségeknek a működése – az iskolák feletti közvetlen központi kormányzati

ellenőrzés megerősítésén túl – rendkívül diszfunkcionális. Az a tény, hogy ezekben a rendszerekben az oktatásirányítási, a minőségértékelési és a szakmai szolgáltatási funkciók egyetlen intézményben összpontosulnak, korlátokat szab e funkciók professzionalizálódása számára. Az egymásnak ellentmondó, ezért egymást kioldó funkciók gyakorlásának legextrémebb példája a magyarországi tankerületi központok feladatrendszere. A 2012-ben létrehozott hivatalok három döntési kompetenciakört halmoztak fel: (1) a korábban az iskolaigazgatók által hozott döntések nagy többsége (például a pedagógusok kinevezése, gazdálkodás stb.); (2) a korábban a települési önkormányzati testületek és polgármesterek által hozott összes tulajdonosi döntés, kivéve azokat, amelyek központi kormányzati szintre emeltek; (3) az oktatással kapcsolatos, hagyományosan a kormányzati szintű hivatalokhoz telepített adminisztratív döntések. Nem megfelelő módon ezek az adminisztratív irányításra berendezkedett hivatalok egyik feladatrendszer sem képesek jól ellátni, modernizációt szolgáló szakmai szempontok érvényesítésére pedig végtelenek.

A Romániában és Szerbiában kialakult rendszer kettősséget teremtett az oktatásirányításban: bizonyos döntéshozatali hatásköröket a helyi önkormányzatokra ruházva a közigazgatás fő vonalába integráltak, míg mások megmaradtak a központi kormányzat által közvetlenül irányított, különálló oktatásirányítási mechanizmus keretében. Az iskolák szempontjából ez a kettős alárendeltség tartósította a központi kormánytól való függőséget, ugyanis mindig a központi kormány a dominánsabb szereplő. Az általános közigazgatás szempontjából az elkülönült, kormány által ellenőrzött dekoncentrált ügynökségek erős szerepe Romániában és Szerbiában, a kormányzati és a helyi önkormányzati szereplők közötti egyértelmű munkamegosztás hiánya, illetve az oktatásirányítás 2011 utáni teljes kivonása a helyi önkormányzati igazgatásból Magyarországon a közoktatási szolgáltatásokat elszakítja a többi közszolgáltatástól és a helyi közösségek sajátos igényeitől. A romániai és szerbiai duális oktatásirányítási rendszerekben ráadásul a decentralizáció vagy (újra)központosítás kérdése nem az egyes szintek közötti felelősség allokáció, hanem a dekoncentrált kormányzati szervek (megyei tanfelügyelőségek vagy regionális oktatási osztályok) és a helyi oktatásirányítási szereplők (települési önkormányzatok) közötti mindenkori munkamegosztás kérdésévé vált. Mindezekon kívül a hatásköri bizonytalanságok és a különböző szereplők közötti együttműködés állandó zavarai mindkét országban tartósítják az erőteljes központi túlszabályozás állapotát, amely csökkenti az iskolák szakmai, szervezeti és gazdálkodási mozgásterét, végső soron pedig legyengíti az alkalmazkodóképességüket.

A romániai és szerbiai oktatásirányítás kettőssége, valamint a Magyarországon létrehozott szélsőségesen centralizált rendszer rendkívül erős tehetetlenséggel bír, ugyanis a központi beavatkozásra való hagyatkozás bármilyen probléma megoldása érdekében erős útfüggőséget okoz. Ezt erősíti a mindhárom országban helyi szinten is érvényesülő politikai zsákmányrendszer; mindegyikben visszatérő jelenség az a gyakorlat, hogy az iskolavezetőket politikai párthovatartozás vagy politikai megbízhatóság alapján választják ki, ami felülírja a szakmai felkészültséggel kapcsolatos kritériumokat. Ez nagyon nyilvánvaló például Szerbia esetében, ahol az iskolaigazgatók kinevezésének 2018 óta tartó „engedélyeztetése” teret nyitott a politikai alapon történő kiválasztásuknak, és Magyarországon, ahol az intézményvezetőket maga az oktatásért felelős miniszter nevezi ki. Emellett Romániában és Szerbiában az iskolaszék helyi önkormányzatok általi kiválasztása is teret enged a tagok párthovatartozás alapján történő kinevezésének (Ciolan és mtsai, 2021; Jovanovic, 2021; Radó, 2021a). Bár Lengyelországban és Szlovákiában is létezik némi politikai befolyás a helyi döntéshozatalra, ez mindig sokkal mérsékeltebb volt, mint a többi országban.

Az alkalmazkodás ösztönzésének és menedzselésének egyik legfontosabb irányítási eszköze a közoktatásban a közép- és hosszú távú tervezés. A középtávú tervezés

az oktatási célokról szóló reflexiót, valamint információ- és tudáskeresletet generál, a különböző szereplők és érdekeltek közötti konzultációt feltételez, az intézményi és helyi irányítás szereplőit hosszabb távú fejlesztési célokról való gondolkodásra készíteti és igényt támaszt a működő megoldások átvétele iránt. A központosított irányítási rendszerekben azonban, amelyek szinte kizárólag napi adminisztratív döntéshozatali mechanizmusokat működtetnek, a tervezés uralkodó mintája az éves költségvetési és operatív tervezés, ami az iskolákban a tanév tervezését, a hivatalokban pedig a nap-tári évekhez kapcsolt „munkatervet” elkészítését jelenti. Az éves tervezés szigorúan a szabályozott éves feladatok végrehajtásához vagy az éves költségvetés felhasználásához kapcsolódik. Az ilyen rendszerekben, még ha a középtávú tervezési feladatokat a különböző oktatásirányítási szereplők számára előírják is, ezeket a terveket jellemzően évente „felülvizsgálják” a központilag kiadott rendeletek gyakori változásainak vagy az új éves költségvetések mozgásterének megfelelően. Nyilvánvalóan ez a helyzet a magyar rendszerben, ahol az iskolákat mikromenedzselő dekoncentrált hivatalok nem képesek érdemi szakmai reflexióra és tervezésre. Ebből a szempontból Romániában és Szerbiában sem sokkal kedvezőbbek a helyzet. A középtávú tervezés a rendelkezésre álló pénzügyi, emberi és szakmai erőforrásoknak oktatási célok megvalósítását szolgáló felhasználására vonatkozik, az irányítási felelősség fent említett kettőssége miatt azonban nincs egyetlen olyan irányítási szereplő sem, aki az összes szükséges erőforrás felett rendelkezne, hozzáférne az összes szükséges információhoz, és fel lenne ruházva a szükséges döntési jogkörrel. Elméletileg egy rendkívül intenzív ügynökségek közötti együttműködéssel a középtávú tervezés nem lenne lehetetlen, de az egyértelműen meghatározott döntési kompetenciák hiányából adódó felelősségáthárítás uralkodó kultúrája ezt nem teszi lehetővé. A központi kormányzat erős irányítási szerepének fennmaradása azzal a további következménnyel jár, hogy a minisztériumok és központi ügynökségeik nem az indirekt stratégiai irányítást szolgáló képességeiket erősítik meg. Emiatt Romániában és Szerbiában a központi kormányzatban nem alakult ki a helyi és intézményi szereplők tervezését orientáló hatékony közép- és hosszútávú tervezés rendszere, Magyarországon pedig ez a képesség az elmúlt 12 év során teljesen elsorvadt.

Mindent egybevéve, jelenleg az öt ország közül egyedül Lengyelország – és bizonyos korlátozásokkal Szlovákia – helyi oktatásirányítási rendszere alkalmas arra, illetve némi finomhangolással és fejlesztéssel alkalmassá tehető arra, hogy az intézményi alkalmazkodást szolgáló változások motorjaivá váljanak, és létrehozzák azokat a képességeket, melyek lehetővé teszik e szerep gyakorlását. Romániában és Szerbiában mindez komoly intézményi reformokat és az ezzel együtt járó erőteljes deregulációs folyamatot igényelne, Magyarországon pedig az 1985-ben elkezdődött decentralizációs folyamat és rendszerépítés – a korábbi diszfunkciókra tekintettel levő – újrakezdésére lenne szükség.

Célok kijelölése

A kelet-közép-európai országok erősen szelektív oktatási rendszereiben, ahol az iskolák szakmai és intézményi felkészültsége a tanulók háttérbeli különbségeinek kezelésére viszonylag gyenge, a közoktatási teljesítménymenedzsment-rendszerek rendelkeznek a legnagyobb potenciállal az adaptív változások elindítására. Természetesen a teljesítménymenedzsment önmagában nem garantálja, hogy az iskolák alkalmazkodjanak a külső társadalmi, technológiai és gazdasági igényekhez. Ez a potenciál az intelligens teljesítménymenedzsment-rendszer azon képességében rejlik, hogy az iskolák működésében érvényesülő útfüggőség felülírásával keresletet generáljanak az intézményi fejlesztés iránt. A közoktatási teljesítménymenedzsment-rendszerek három kulcseleme, amelyek – ha megfelelően kapcsolódnak egymáshoz – rendelkeznek ezzel a befolyásoló erővel, a következők: (1) az iskolákkal szemben elvárt tanulási eredményekre vonatkozó

célok meghatározásának eszközei; (2) egy olyan minőségértékelési rendszer (intézményértékelési, tanulói teljesítménymérés és/vagy vizsgarendszer), amely visszajelzést ad az iskoláknak és az oktatás más szereplőinek a célok elérésével kapcsolatos sikerekről és kudarcokról; és (3) az elégtelen iskolai teljesítmény esetén történő beavatkozás különböző eszközei. Egy kifejlett teljesítménymenedzsment-szisztéma e három elemét együttesen szakmai elszámoltathatósági mechanizmusoknak nevezzük (Radó, 2010).

Széles körben osztott meggyőződés, hogy a tantervek és a tanulási eredményekre vonatkozó standardok a kormányok rendelkezésére álló legfontosabb eszközök, melyek segítségével az iskolákban adaptív változások indíthatók el. Valóban, vannak olyan európai országok, amelyekben az oktatási gyakorlatban uralkodó kultúra lehetővé teszi, hogy e tartalmi szabályozási eszközök komoly hatást gyakoroljanak az iskolák működésére és az osztálytermekben folyó tanítási és tanulási gyakorlatra. Ez a hatás azonban ritkán közvetlen; csak akkor működik, ha a tantervek és standardok megfelelően illeszkednek egy koherens szabályozási és kormányzási rendszer egészébe, és ha „modernizációs üzeneteiket” az iskolák és a pedagógusok könnyen interpretálják és alakítják át iskolai programokká és egyéni tanítási stratégiákká. Mindennek következtében számos feltételnek kell egyidejűleg teljesülnie ahhoz, hogy a tantervekben és standardokban rögzített elvárások teljesüljenek azon az interpretációs láncon keresztül, amelyben autonóm szereplők maguk határozzák meg a céljaikat. E feltételek egy része szakmai felkészültség kérdése, más részük viszont intézmények működésével függ össze.

Egy összehangolt teljesítménymenedzsment-rendszer szempontjából a tantervekkel kapcsolatos legfontosabb szempontok a következők: (1) a szabályozási keretek strukturális jellemzői; (2) az, hogy az oktatási célok végtelen sokféleségét milyen mértékben fókuszálja az iskolákkal szemben támasztott, kívülről meghatározott tanulási-eredmény-elvárások integrálása; (3) azok az eljárások, amelyek segítségével a tanulási-eredmény-célokat rendszeresen hozzáigazítják az iskolák tágabb társadalmi, technológiai és gazdasági környezetének változásaihoz; és (4) az egyéb kapcsolódó irányítási eszközök hatása a tantervek és standardok iskolai alkalmazására.

Strukturális értelemben a tartalmi szabályozással kapcsolatos legfontosabb kérdés az, hogy a tantervi rendszerek mennyire decentralizáltak, mekkora teret biztosítanak

Strukturális értelemben a tartalmi szabályozással kapcsolatos legfontosabb kérdés az, hogy a tantervi rendszerek mennyire decentralizáltak, mekkora teret biztosítanak az iskoláknak és az alacsonyabb szintű irányítás szereplőinek, hogy érvényesítsék saját prioritásaikat és konkrét oktatási céljaikat. Fontos látni, hogy a tantervi decentralizáció mértéke nem egyszerűen szabad választás kérdése; azt nagymértékben meghatározza, hogy az oktatásirányítási rendszerek milyen mértékben decentralizáltak, ugyanis a tantervi szabályozás mindig igazodik az irányítási döntési kompetenciák elosztásához. Ezért az irányítási decentralizáció (azaz az iskolák szélesebb körű autonómiája és az iskolák feletti teljes tulajdonosi felelősséggel rendelkező önkormányzatok léte) automatikusan tantervi decentralizációt von maga után, ahogyan ez Lengyelországban és Szlovákiában történt (Jakubowski, 2021; Kascak, 2021).

az iskoláknak és az alacsonyabb szintű irányítás szereplőinek, hogy érvényesítsék saját prioritásaikat és konkrét oktatási céljaikat. Fontos látni, hogy a tantervi decentralizáció mértéke nem egyszerűen szabad választás kérdése; azt nagymértékben meghatározza, hogy az oktatásirányítási rendszerek milyen mértékben decentralizáltak, ugyanis a tantervi szabályozás mindig igazodik az irányítási döntési kompetenciák elosztásához. Ezért az irányítási decentralizáció (azaz az iskolák szélesebb körű autonómiája és az iskolák feletti teljes tulajdonosi felelősséggel rendelkező önkormányzatok léte) automatikusan tantervi decentralizációt von maga után, ahogyan ez Lengyelországban és Szlovákiában történt (Jakubowski, 2021; Kascak, 2021). Ezzel szemben a spektrum másik végén Magyarország áll az erősen centralizált irányítási rendszerrel együtt járó, de facto egy-szintű tantervi szabályozással, amely közvetlenül szabályozza az iskolákban zajló oktatás tartalmát és a tanítási idő felosztását. (A magyar központi tanterv és az azt kiegészítő kerettantervek gyakorlatilag a teljes tanítási időt beszabályozzák.) Az iskolák elméletileg pedagógiai programjukban kitöltött „autonóm tere” tehát olyannyira szimbolikus, hogy azok egyáltalán nem okoznak költségkülönbségeket az iskolák között, ezért azok nem is igényelnek semmilyen külső jóváhagyást (Radó, 2021a).

A két nehezebben érthető eset Románia és Szerbia, ahol komoly szakadék tátong a hivatalos tantervi szabályozás és az alacsonyabb szinten elhelyezkedő szereplők tényleges mozgásteré között. Romániában a 2011-es oktatási törvény különbséget tett a kötelező és a választható tantárgyak között; az utóbbiak elméletileg az iskolai tanterv körülbelül egyharmadát teszik ki. Azonban, mint a legtöbb központilag kiadott, kötelező tényszerű ismereteket listázó tanterv, ez is nagyon túltöltött, és erősen megnövelte a tanulók tanulási idejét. 2020-ban a minisztérium kerettantervekkel egészítette ki a nemzeti tantervet, ami egy új adminisztratív szabályozási réteget hozott létre az idő- és tartalombeosztás tekintetében. Ezért a kormány által előírt elvárások nagy mennyisége miatt az iskolai programok elméletileg jelentős autonóm mozgásteret ellenére az iskolák valódi szabályozási önállósága nagyon korlátozott (Ciolan és mtsai, 2021). Nagyon hasonló a helyzet Szerbiában, ahol a választható tantárgyakat is tartalmazó iskolai programok számára biztosított autonóm tér ellenére a központi tanterv túlterheltsége miatt az iskolák nagy többsége kizárólag az állami tanterv szerint tanít, bármiféle módosítás vagy kiegészítés nélkül. Bár a 2018-ban kezdeményezett, folyamatban lévő szerb középiskolai tantervi reform növelte a választható tantárgyak számát, az nem sokat változtatott a helyzeten (Jovanović, 2021). Összességében ebben a két országban a formális szabályozási keretek lehetővé tesznek bizonyos korlátozott mértékű szakmai autonómiát, lényegesen többet, mint a magyar iskoláké, de azt a tantervi önállóság választható tantárgyak formájában való kijelölése és a központi tantervi túlszabályozás kombinációja jelentős mértékben illuzórikussá teszi. Ennek következtében mindkét országban nagyon ritkák azok az iskolák, amelyek autonóm módon reflektálnak az általuk szolgált célokra (Kende, 2021).

A célok kijelölésével kapcsolatos másik fontos strukturális kérdés a folyamatszabályozás (tanterv) és a kimeneti szabályozás (tanulásieredmény-standardok) közötti tényleges egyensúly. Több évtizede az oktatáspolitikai fő iránya a tanítási-tanulási folyamat tartalmának és időbeosztásának szabályozásától a tanulás eredményeinek az oktatási szakaszok végén történő meghatározásával történő szabályozás felé való elmozdulás. Ez a hangsúlyáthelyeződés a közoktatási decentralizáció irányába mutató tendencia része. A „tanulási eredményeken keresztül történő kormányzás” (*governance by learning outcomes*) ma uralkodó modellje magában foglalja a központi kormányok fokozatos kivonulását a tanítási-tanulási folyamat szabályozásából, amit széles körben tantervi liberalizációnak neveznek. E szabályozási eszköztár hatékonyságával kapcsolatban a legfontosabb kérdés a folyamatszabályozás és az eredményszabályozás közötti tényleges egyensúly; a részletes, előíró jellegű, központilag kiadott tantervek és tanulásieredmény-standardok egyidejű alkalmazása túlszabályozást eredményez, amely megfojtja a közös célok

interpretációjának láncolatát, míg a standardok nélküli liberalizált tantervek az iskola-rendszereket egyértelmű külső elvárások nélkül hagyják működni, ami lehetetlenné teszi a teljesítménymenedzsment-rendszer működtetését. Az ebben a váltásban alkalmazott eszközök működését alapvetően az határozza meg, hogy milyen következmények kapcsolódnak a minőségértékelési rendszer egyes elemeihez. A meglehetősen puha elszámoltathatósági rendszerrel rendelkező oktatási rendszerek jellemzően standardalapú tanterveket alkalmaznak (azaz a különböző oktatási ciklusok végéhez kapcsolódó, a nemzeti tantervbe beépített tanulásieredmény-célokat), míg más, erősebb elszámoltathatósági megközelítéssel rendelkező országok önálló tanulásieredmény-standardokat határoznak meg a különböző iskolatípusok utolsó évfolyama számára, melyek gyakran az iskolázáró vizsgák követelményeiként szolgálnak.

A tanulási eredményeken alapuló megközelítésre való áttérés fő eszköze a standardalapú tantervek bevezetése volt Lengyelországban 2007-ben, Romániában pedig 2011-ben. Szerbia különleges esetet képvisel a szabályozási keretek tekintetében, ugyanis az oktatásról szóló 2009-es törvényben rögzítették az elvárt általános tanulási eredmények listáját, amely elméletileg az állam által kiadott tantervek alapját képezi. Az általános és középfokú oktatás tanterveit a 4. és 8. évfolyam végére meghatározott különálló standardok egészítik ki. Szlovákia önálló standardokat is meghatározott, amelyek teljesítmény- és tartalmi követelményeket tartalmaznak, de megtartotta a központilag kiadott részletes folyamatszabályozó tanterveket is. Mindezekkel szemben Magyarország 2011 óta szinte teljes mértékben a folyamatszabályozásra támaszkodik, a központi tantervek és a hozzájuk kapcsolódó kerettantervek egyértelműen folyamatszabályozó eszközök. Az általános iskolák számára nem határoznak meg kimeneti standardokat; az egyetlen, a magyar rendszerben alkalmazott tanulásieredmény-standard az érettségi vizsga követelményei a középiskolai oktatás végén.

Mindezek alapján Lengyelország az egyetlen olyan állam a régióban, ahol meglehetősen egyértelmű elmozdulás történt a tanulási eredményeken keresztül zajló kormányzás irányába. Magyarország kivételével, ahol az oktatáspolitikai fő célja a pedagógusok munkájának kontrollja, a többi ország különböző szabályozási megoldásokat alkalmaz arra, hogy a mindenkor korszerűnek tekintett tanulási eredményeket beillesse a változatlanul erőteljesen központosított folyamatszabályozás rendszereibe. Mivel ezek a modernizációt szolgáló standardok az országok többségében nem jártak együtt a tantervek merészebb liberalizációjával, a folyamatszabályozás – amely az iskolai programokra való könnyű alkalmazhatósága miatt sokkal erősebb befolyással bír az iskolai gyakorlatra – továbbra is domináns maradt. Mindennek következtében a legtöbb kelet-európai országban erősen korlátozott a kormányok azon képessége, hogy a tantervek és a standardok segítségével pozitív változásokat idézzenek elő az iskolák pedagógiai gyakorlatában. (Magyarország esetében ez a lehetőség szinte teljesen megszűnt.) A tervezett és a megvalósított tantervek közötti hagyományos szakadék továbbra is fennáll; az általános oktatási célokat a kormányok a kompetenciák és a transzverzális készségek tekintetében határozták meg, míg az oktatási gyakorlatban az iskolák továbbra is komoly erőfeszítéseket tesznek a csökkenő relevanciájú tényyszerű ismeretek „átadására”.

Mindezzel kapcsolatban még egy speciális problémát is figyelembe kell vennünk: két országban, Szlovákiában és Magyarországon a kormányok feloldották a központi tartalmi szabályozás egységének követelményét. Szlovákia bevezette a központi tantervi előírásoktól való eltérések „kísérleti ellenőrzését” magában foglaló rendszert. A gyakorlatban azonban ezek az engedélyezett eltérések jellemzően csak egy-egy tantárgy programját érintették, így nem jártak egész iskolák programjának újragondolásával (Kascak, 2021). Ezzel szemben Magyarországon a hagyományos egyházak tulajdonában lévő iskolahálózatok bővítését aktívan támogató kormányzati törekvések részeként az egyházi tulajdonú iskolák számára külön kerettanterveket hagytak jóvá, amelyek értelmében az

egyházi iskolák sokkal nagyobb szakmai autonómiát kaptak, mint az állami tulajdonúak. Más, nem egyházi tulajdonú magániskoláknak is megvan az az elméleti lehetőségük, hogy saját kerettanterveket nyújtsanak be jóváhagyásra, az ilyen jóváhagyási eljárásokhoz szükséges magas díjak miatt azonban csak azok a magániskolák engedhetik meg maguknak ezt a lehetőséget, amelyek tandíjat szednek a jómódú szülőktől (Radó, 2021a).

Végül: a befejezetlen – Magyarországon: a visszafordított – tartalmi szabályozási decentralizáció miatt, illetve a csak szimbolikus mértékű – vagy teljesen elmaradt – tanulási eredményeken alapuló kormányzás modellje felé való elmozdulás következtében az oktatáspolitikai mindegyik országban erőteljesen pedagógusközpontú maradt. Mivel a jelenkori külső kihívásokhoz való alkalmazkodásra kizárólag egész iskolák képesek, s nem egyes pedagógusok, az erős pedagógus-fókusz az alkalmazkodást szolgáló modernizáció egyik legerősebb korlátja a régióban.

Minőségértékelés

A minőségértékelés az intelligens, tehát az iskolai környezetek sokféleségéhez alkalmazkodni képes kormányzati teljesítménymenedzsment-rendszer lelke. Egy teljes mértékben kifejlett minőségértékelési rendszer három pilléren nyugszik: (1) az iskolák külső értékelésén; (2) a tanulók teljesítményének rendszeres, standardizált értékelésén és (3) egy oktatásirányítási információs rendszer működtetésén. (Radó, 2010). Az európai minőségértékelési modellben a rendszer három pillérét elsősorban az iskolák külső értékelése (tanfelügyelet) integrálja. Minden minőségértékelési tevékenység elsődleges célja az, hogy informálja az iskola önértékelését, illetve az azon alapuló iskolafejlesztést. Az ezredforduló óta a legtöbb európai országban egyre kifinomultabb és jobban összekapcsolt értékelési és információs rendszerek fejlődtek ki, amelyek egyéni tanulói adatokon alapulnak, és biztosítják a teljesítményértékelési információk visszacsatolását bármilyen aggregációs szinten. A különböző eszközök összekapcsolása teszi lehetővé a kockázatalapú tanfelügyelet alkalmazását, melynek keretében csak akkor kerül sor teljes körű iskolai értékelésre, ha az adatok azt valószínűsítik, hogy az intézményben van valamilyen probléma. Bár a mérés, vizsgák és információs rendszerek által biztosított adatok, illetve az ezekből képzett indikátorok jelezhetik a minőséggel kapcsolatos lehetséges problémák meglétét, a problémák okait csak a teljes önértékelés és a külső intézményértékelés képes azonosítani.

A minőségértékelési rendszereken keresztül történő információgyűjtés és -visszacsatolás két alapvető célt szolgál: az iskolai szervezeti tanulás támogatását az iskolai önértékelés informálásával, valamint a szakmai elszámoltathatóság biztosítását azáltal, hogy információt biztosít a különböző szintű döntéshozók és a szülők számára. E két (támogató és elszámoltathatósági) funkció ellátása néha ellentmondásos lehet. Bizonyos intézményi keretek között az egyik túlságosan dominánssá válhat, ami ellehetetleníti a másik funkció gyakorlását. A legfejlettebb oktatási rendszerekben azonban az elmúlt évtizedekben érezhetően eltolódás történt az elszámoltathatóság hangsúlyozása felől a támogatás hangsúlyozása felé. Ennek ellenére a kettő között mindig létezik egy kényes egyensúly, amelyet csak a különböző eszközök megfelelő kombinációjával lehet fenntartani (Egyetlen minőségértékelési eszköz kizárólag támogató vagy az elszámoltathatósági célt képes szolgálni).

Az elmúlt két évtizedben bekövetkezett, esetenként jelentős rendszerépítés ellenére a vizsgált öt ország egyikében sincs teljesen kiépült, kockázatalapú minőségértékelési rendszer, amely az egész iskolák külső értékelésére irányul, és amelyet hatékony tanulói teljesítményértékelési és információs rendszer támogat. Az öt ország közül egyedül Lengyelországban sikerült sikeresen átalakítani a régi tanfelügyeleti rendszert. A regionális (vajdasági) „kuratóriumok” eredetileg többfunkciós szervezetek voltak, amelyek

irányítási és minőségértékelési feladatokat is elláttak, de a decentralizációs folyamattal párhuzamosan 1989-től egy sor profilátalakító beavatkozáson mentek keresztül. Irányítási funkcióikat az önkormányzatok vették át, amelyek az iskolák tulajdonosaként elsődleges felelősséget vállaltak a közoktatási szolgáltatások működtetésért. A regionális tanfelügyelet hálózata 2009-ig egy meglehetősen széttagolt minőségértékelési rendszert működtetett (mindegyik tanfelügyelet külön-külön határozta meg a munkája alapjául szolgáló minőségstandardokat), amelyek nagymértékben az előírások betartásának adminisztratív ellenőrzésére fókuszáltak. Ez a rendszer a jogi elszámoltathatóság biztosítására irányult, és nagyon kevés figyelmet fordított az iskolák fejlesztésének támogatására. 2009-ben azonban új, országosan egységes külső intézményértékelési rendszer vezettek be, amely – a 2001-es uniós irányelvekkel összhangban – az iskolai önértékelés és a teljes iskola külső értékelésének kombinációján alapult. A tanfelügyelet reformja nagy hangsúlyt fektetett az iskolák tájékoztatását szolgáló minőségértékelési visszajelzésekre. Ezzel egyidejűleg a szakmai támogató szolgáltatásokat leválasztották a külső értékelés minden formájáról, és liberalizálták annak rendszerét. (A különálló funkciók ilyen szisztematikus szétválasztására a másik négy ország egyikében sem került sor). Az új tanfelügyeleti rendszer erős részvételi megközelítést alkalmaz, amely hatékonyan csatornázza be az iskolahasználók elvárásait, és kellő teret hagy az intézményi és szülői prioritások számára. Az értékelés alapjául szolgáló standardok a tanulók megismerésére helyezik a hangsúlyt, ami a személyre szabott oktatás felé való elmozdulás elsődleges feltétele. Összességében a lengyelországi új rendszer, amely lehetővé teszi az értékelési standardok időről időre történő frissítését, a minőségértékelést a modernizáció potenciális eszközévé teheti (Mazurkiewicz és mtsai, 2014; Jakubowski, 2021).

A szlovák külső minőségértékelési rendszer átalakítása sokkal bátorítalanabb elmozdulást jelentett az elszámoltathatóságot biztosító rendszer felől egy támogató rendszer kialakítása felé. Az új minőségértékelési rendszert a 2000-ben létrehozott Allami Iskolafelügyelet működteti. A szlovák tanfelügyelet a legtöbb európai országban a hasonló szervezetek által jellemzően alkalmazott eljárásokat működteti. Ennek ellenére a szlovák tanfelügyelet munkája meglehetősen bürokratikus, így az oktatás szereplői arra sokkal inkább ellenőrző hatóságként, semmint partnerként tekintenek (Kascak, 2021). Ezen túlmenően a létrehozása óta megnőtt az általa alkalmazható adminisztratív szankciók száma. Például 2020 óta a tanfelügyeletnek joga van arra, hogy kezdeményezze az iskolaigazgatók eltávolítását. A szlovák tanfelügyelet meglehetősen sajátos jellemzője, hogy jogosult saját teljesítménymérési tesztek kidolgozni és alkalmazni.

Szerbia a másik ország, amely külső értékelési rendszerének jelentős átalakításába kezdett. A 2012 óta működő új tanfelügyelet szintén egy klasszikus, egész iskolák értékelését végző rendszer, amelyet az iskolai oktatás minőségével kapcsolatos szempontok és kritériumok korszerű értelmezésének megfelelően kidolgozott egységes minőségstandardok alapján működtetnek. A bevezetése időszakának sajátos oktatáspolitikai céljaiból adódóan a standardok különleges hangsúlyt fektetnek az inkluzív oktatás feltételeire. Ugyanakkor az igen centralizált kormányzási kontextus és az oktatási minisztérium regionális hivatalaiban dolgozó tanácsadók meglehetősen hagyományos hozzáállása miatt az új rendszer sokkal inkább normatív felügyeleti eljárásként, semmint szakmai támogatási mechanizmusként működik. A szerbiai rendszerben van néhány olyan elem, amely szintén hozzájárul ahhoz, hogy az új értékelési rendszerben továbbra is a hagyományos, jogi elszámoltathatóságra irányuló gyakorlatok dominálnak. Először is, míg az értékelők („tanácsadók”) kis száma miatt külső értékelésre csak ritkán kerül sor, az iskolák jogi ellenőrzését évente végzik. (2018 óta minden iskola számára kötelező az éves jogi ellenőrzés.) Figyelembe véve, hogy a szerbiai oktatási rendszerben az iskolák működésének minden szakmai aspektusa rendkívül túlszabályozott, a jogi ellenőrzés szinte teljesen elnyomja a külső intézményértékelést (Jovanovic, 2021). Ráadásul a külső értékelési

rendszer már az alkalmazás kezdetén kiegészítették egy pontozásos értékelési formával („osztályozással”) annak érdekében, hogy az „objektivitás” látszatát keltsék, és erősítsék az értékelés elszámoltathatóságra irányuló jellegét. Ennek következtében Szlovákiához hasonlóan a külső értékelés modernizálására tett komoly erőfeszítések ellenére Szerbiában az egész rendszer továbbra is rendkívül ellenőrzés- és elszámoltathatóság-központú, így meglehetősen korlátozott támogatást nyújt az iskolák számára.

Ami az iskolák külső értékelését illeti, Románia az intézményi átalakulás meglehetősen egyedülálló folyamatán ment keresztül. A minőségértékelés feladatát eredetileg kizárólag a megyei tanfelügyelvek végezték, amelyek – mint arról már volt szó – az oktatási minisztériumnak alárendelt többfunkciós ügynökségek. Ahelyett, hogy ezt a régi, erősen jogi és adminisztratív ellenőrzés-orientált mechanizmust átalakították volna egy támogatás-orientált, teljes iskolai értékelést végző szervezetté, a román kormány 2005-ben úgy döntött, hogy megduplázza a rendszert, és létrehozta a Közoktatási Minőségbiztosítási Ügynökséget (ARACIP), amely az iskolák minőségbiztosítási tevékenységét felügyeli és támogatja. A szerbiai rendszerrel ellentétben azonban, ahol a külső értékelésért felelős nemzeti ügynökség (Oktatási Minőségi és Értékelési Intézet) a régiókban működő tanácsadói hálózaton keresztül működik, az új romániai ügynökség közvetlenül, a megyei tanfelügyelőségektől függetlenül végzi az iskolák külső értékelését. A kérdés tehát az, hogy a két párhuzamos rendszer közül melyik befolyásolja jobban az iskolák mozgásterét. Nyilvánvalóan a régi, a megyei tanfelügyelvek által működtetett rendszer, mégpedig több okból is. Ezek közül a legfontosabb az a tény, hogy míg a tanfelügyelvek minden egyes iskolában évente végeznek ellenőrzéseket, addig az ARACIP-nak nincs elegendő személyzete ahhoz, hogy ezt akár többéves ciklusban is elvégezze. A másik ok az, hogy e kettős rendszer ellenére Romániában egyik típusú értékelésre sem rögzítettek egységes minőségstandardokat. Az iskolákat az ARACIP a saját éves önértékelési jelentéseik alapján értékeli, amelyeket az iskolatanácsok számára készítenek, és amelyek tartalmazzák a tervezett fejlesztési intézkedéseket is. Az önértékelés szokatlan gyakorisága miatt azonban az egész rendszer sokkal inkább az operatív tevékenységekre összpontosít, mint az iskolák alapvető oktatási funkcióinak középtávú teljesítményére. Mindezek következtében ez a rendszer igen kevésbé ágyaz meg bármilyen középtávú iskolafejlesztési tevékenység számára (Kitchen és mások, 2017; Ciolan és mások, 2021). A szerb és a román külső értékelési rendszerek közös jellemzője tehát a régi intézményi rutinok és kultúrák rendkívül erős tehetetlensége, amely aláássa a minőségértékelési rendszerek modernizálása érdekében végrehajtott intézményi változásokat.

Míg a másik négy ország az elmúlt két évtizedben többé-kevésbé sikeres erőfeszítéseket tett az oktatási minőségértékelési rendszere átalakítására, addig Magyarország – ahol 1985 óta nincs állami minőségértékelési tevékenység – 2011-ben úgy döntött, hogy egy nagyon elavult rendszert hoz létre, amely 2015-re fokozatosan felépült. Az új szakfelügyeleti rendszert egyértelműen szakmai elszámoltathatósági céllal alakították ki. Az új rendszer egy közös követelményrendszer alapján összekapcsolja az egyes pedagógusok külső értékelését az előmeneteli rendszeren keresztül történő továbblépéssel, az iskolaigazgatók és iskolák külső szakmai ellenőrzésével, valamint a pedagógusok, iskolaigazgatók és iskolák önértékelésével.

Míg a másik négy ország az elmúlt két évtizedben többé-kevésbé sikeres erőfeszítéseket tett az oktatási minőségértékelési rendszere átalakítására, addig Magyarország – ahol 1985 óta nincs állami minőségértékelési tevékenység – 2011-ben úgy döntött, hogy egy nagyon elavult rendszert hoz létre, amely 2015-re fokozatosan felépült. Az új szakfelügyeleti rendszert egyértelműen szakmai elszámoltathatósági céllal alakították ki. Az új rendszer egy közös követelményrendszer alapján összekapcsolja az egyes pedagógusok külső értékelését az előmeneteli rendszeren keresztül történő továbblépéssel, az iskolaigazgatók és iskolák külső szakmai ellenőrzésével, valamint a pedagógusok, iskolaigazgatók és iskolák önértékelésével. Az irányítási rendszer erősen centralizált jellegének megfelelően az alapul szolgáló standardok rendkívül részletesek, és szinte semmilyen teret nem hagynak az iskolák sajátos körülményeinek figyelembevételére.

A magyar rendszer erős adminisztratív ellenőrzési jellege mellett a jogi és szakmai elszámoltathatóság biztosítására való gyenge képessége az intézményesülés hiányából fakad. A kormány nem hozott létre egy olyan, viszonylagos autonómiával rendelkező szakmai ellenőrzési rendszert, amely képzett értékelőket alkalmazna. Ehelyett azokat a gyakorló tanárokat, akiket „mestertanár” fokozatba léptetnek elő, az Oktatási Hivatal küldi ki értékelőnek más iskolákba. Ezeket a gyakorló tanárokat csak 30 órás továbbképzésen képzik ki értékelői szerepükre. Nem meglepő, hogy a tanárok közötti szolidaritás miatt a tanárok és az iskolaigazgatók szakmai felügyeletének értékelési (vagy minősítési) eredményei csak rendkívül ritka esetekben rosszabbak 90 százaléknál. Összességében a külső értékelési rendszer a szakmaiságot lehetővé tevő intézményesítés hiánya miatt nem képes teljesíteni az oktatási ellenőrzés általános céljainak egyikét sem: nem biztosítja a szakmai elszámoltathatóságot, nem nyújt külső referenciát az önértékeléshez, és nem teremt igényt a szakmai fejlődésre, a rendszer csak adminisztratív ellenőrzésre és az értékelés látszatának megteremtésére képes (Radó, 2021a).

Ami a tanulói teljesítmények külső standardizált értékelését és az erről szóló adatok visszacsatolását illeti, ebben az ezredforduló óta mind az öt ország jelentős lépéseket tett. Lengyelországban és Szerbiában ez kizárólag az alsó- és felső-középfokú oktatás végén megszervezett vizsgákon alapszik. Lengyelországban ugyan a 6. osztályban diagnosztikai céllal bevezettek egy kompetenciatesztet, de ezt a PiS-kormány 2016-ban eltörölte. Ezért mindkét országban kizárólag az OECD és az IEA nemzetközi mérési projektjei szolgáltatják a rendelkezésre álló, rendszerelemzést szolgáló teljesítménymérési adatokat. Lengyelországban – különösen az érettségi vizsga 2005-ös reformja után – változást hozott az iskolai szintű vizsgákról a standardizált tesztalapú vizsgákra való áttérés, amelyek sokkal megbízhatóbb információkat szolgáltat az iskolák és az oktatási rendszer egészének teljesítményéről. A vizsgaeredményekhez kapcsolódó egyéni következmények miatt mindkét országban a vizsgák erős (*high stakes*) kormányzási eszközök (Jakubowski, 2021; Jovanovic, 2021). A két ország nagyon eltérő rendszerszintű környezete miatt azonban a vizsgák tényleges funkciója nagyon eltérő. Lengyelországban a teljes irányítási rendszer decentralizáltsága miatt, és különösen a már az inkább támogatásra orientált külső intézményértékelési rendszer miatt az érettségi vizsga a legfontosabb, gyakorlatilag az egyetlen hatékony szakmai elszámoltathatósági mechanizmus. Ezt az teszi lehetővé, hogy ezek a vizsgák standardizált teszteken alapulnak, így eredményeik nemcsak a tanulók, hanem az iskolák teljesítményének értékelésére is alkalmasak. Ezzel szemben Szerbiában, ahol még mindig erős kormányzati centralizáció uralkodik, és a külső minőségértékelés kultúrája is inkább ellenőrzés-orientált maradt, a vizsgák más szerepet játszanak. A 2014-ben bevezetett, a 8. évfolyamot lezáró vizsga, valamint a nemrég bevezetett érettségi vizsga elsődleges funkciója az, hogy megerősítse az azok alapjául szolgáló önálló standardok visszaható tartalmi szabályozó erejét, azaz támogassa a tanítási-tanulási folyamat hatékonyabb szabályozását a vizsgákat megelőző években. A még mindig meglehetősen centralizált tantervi szabályozás és a kimeneti szabályozás

(standardok) bevezetése együttesen jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a szerbiai oktatásirányítási rendszerben tartósan erős túlszabályozottság uralkodik.

Magyarországon az egyetlen olyan kormányzati eszköz, amely meglepő módon túlélte a kormányzati rendszer 2011 utáni mindenre kiterjedő átalakítását, a rendszeres mérési rendszer (Országos Kompetenciamérés) volt, amelyet 2001-ben hoztak létre, és amelynek célja a 6., 8. és 10. osztályos tanulók szövegértési és matematikai kompetenciáinak éves rendszerességgel történő mérése. Ezt a rendszert 2008-ban továbbfejlesztették, amikor az egyéni tanulói azonosítók bevezetésével lehetővé vált az egyes tanulók különböző teszteken nyújtott teljesítményének összekapcsolása, ami megnyitotta a hozzáadott érték számításának lehetőségét minden aggregációs szinten. Az eredeti szándék egy tisztán fejlesztő célokat szolgáló értékelési rendszer létrehozása volt. Az első, meglehetősen gyenge és gyorsan elhalt kísérletet arra, hogy a teszteredményeket elszámoltathatósági célokra használják, 2007-ben vezették be. Ennek megfelelően 2010-ig a mérési rendszer elsődleges funkciója az intézményi önértékelés (minőségirányítás) informálása volt. A 2010-es oktatáspolitikai fordulat után létrehozott rendszerben – bár az iskolák továbbra is jól ellátottak a tanulói teljesítményértékelési adatokkal – a kötelező önértékelés eltörlése miatt sem az iskolák, sem a külső irányítási és szakmai ellenőrzési szereplők nem használják a mérési adatokat, a tesztelésnek tehát nincs valódi funkciója. Ami a vizsgákat illeti, Magyarországon az alsó-középfokú oktatás végén nincs iskolázáró vizsga. A 2005-ös érettségivizsga-reform részben standardizálta azt, és erőteljesen a kulcskompetenciák mérésére orientálta. A vizsga 2011 után alapvetően változatlan maradt, de a lexikális tudás erősebb hangsúlyozása érdekében a kormány többször is felülvizsgálta az alapjául szolgáló követelményeket. Összességében a teljes magyarországi kormányzási rendszer nagyon erős adminisztratív ellenőrzés-orientált jellege egy paradox helyzetet teremtett: az összes elszámoltathatósági mechanizmus együttes hatása a szakmai elszámoltathatóság szinte teljes hiánya a közoktatási rendszerben (Radó, 2021a).

Szlovákiában és Romániában jóval nehezebb megérteni a tanulói teljesítményértékelési rendszer tényleges működését. Szlovákiában az érettségi vizsgát nagyon hasonló módon reformálták meg, mint egy évvel később Lengyelországban és Magyarországon. A mérési rendszer 2009-ben bővült, amikor bevezették a Monitor 9 értékelési rendszert. Ez egy olyan standardizált teszt, amely a tanulók matematikából és a tanítási nyelvből nyújtott teljesítményét méri az alsó-középfokú oktatás végén. A teszt egyszerre három különböző funkciót hivatott betölteni: iskolázáró vizsgaként szolgál, amelynek eredményei a tanulók bizonyítványába kerülnek, a felső-középfokú oktatásba való belépés szelekciós eszköze, valamint az iskolák teljesítményének értékelését segíti. (Az eredmények alapján iskolai rangsorokat állítanak össze és tesznek közzé). E három funkció együttesen a tesztet rendkívül nagy tétet jelentő eszközzé teszi. A rendszer 2015-ben kiegészült egy 5. osztályos felvételi teszttel, amely lehetővé teszi a hozzáadott érték mérését. Ennek a különlegessége, hogy az 5. osztályos belépési teszt elvégzése csak azon iskolák számára kötelező, amelyek az adott évben tanfelügyeleti külső értékelésben vesznek részt. (Kascak, 2021). Az erőteljes külső értékelés és az erőteljes tesztelés együtt nagyon erős elszámoltathatósági rendszert hoznak létre Szlovákiában. Ugyanakkor meglehetősen kevés hangsúlyt kap az iskolák autonóm fejlesztési törekvéseinek támogatása, ami ezt az erős elszámoltathatósági rendszert alapvetően hatástalanná teszi. Ami Romániát illeti, a helyzet meglehetősen hasonló: 2011-ben a 2., 4. és 6. évfolyamon diagnosztikai tesztelést vezettek be, majd az alsó- és felső-középfokú oktatás végén szelekciós célú vizsgákat szerveznek (Ciolan és mások, 2021). A nagy téttel bíró vizsgák és a kettős – de aszimmetrikus – külső iskolai értékelési rendszer kombinációja itt is kontraproduktív elszámoltathatósági rendszert hoz létre, ugyanis a különböző mechanizmusok inkább „papíralapú” éves jelentéstételi kötelezettséget rónak az iskolákra, ahelyett, hogy ösztönöznék, informálnák és támogatnák az autonóm iskolai fejlesztésre irányuló középtávú erőfeszítéseiket.

Finanszírozási ösztönzők

Az általában alacsony finanszírozási szint miatt a közép- és kelet-európai országok iskolái hagyományosan nagyon érzékenyek a pénzügyi ösztönzőkre. Az általános költségvetési elosztási mechanizmusokba ágyazott ösztönzők érdekeltséget teremthetnek a külső elvárásokhoz való alkalmazkodásra, és így képesek felülírni az iskolákra jellemző belső orientációt és az ebből eredő tehetetlenséget. Látnunk kell azonban: nem minden oktatásfinanszírozási rendszer alkalmas arra, hogy pénzügyi ösztönzőkkel erősítse a külső alkalmazkodással kapcsolatos elvárásokat. Ehhez olyan allokációs mechanizmusra van szükség, amely megfelel két feltételnek: (1) elég rugalmasnak kell lennie ahhoz, hogy alkalmazkodni tudjon az egyes iskolák tantervei és fejlesztési programjai által generált nagyon eltérő finanszírozási igényekhez, miközben (2) meg kell teremtenie a hosszabb távú tervezéshez szükséges finanszírozási stabilitást. E két feltételnek egyszerre csak a kétszintű, decentralizált és normatív (formulaalapú) finanszírozási rendszerek képesek megfelelni. Elmondható tehát, hogy a fiskális decentralizáció az intézményi alkalmazkodást támogató pénzügyi ösztönzők alkalmazásának strukturális előfeltétele. E megfontolásokon túlmenően, az oktatásra fordítható állami költségvetési források szűkössége miatt ezek az országok különösen érdekeltek a fiskális decentralizációban, mivel az növeli az összes helyben nyújtott közszolgáltatásra, így az oktatásra fordított kiadásokat (Busemeyer, 2008). Fontos azt is szem előtt tartanunk, hogy a rövid- vagy középtávú központi fejlesztési projektekre ágyazott pénzügyi ösztönzők nem feltétlenül fejtik ki ugyanazt a hatást. Még sikeres projektmegvalósítás esetén is az ilyen projektek túl gyakran nem vezetnek tartós változáshoz az iskolák szervezeti magatartásában, amint azt a projektadaptáció és az intézményi adaptáció közötti fontos különbségtétel is jelzi (McLaughlin, 1981). Ráadásul a központi kormányzati fejlesztési programok általában nem eléggé célzottak, és jellemzően csak korlátozott számú iskolát érnek el, így jó gyakorlatokat generálhatnak ugyan, de nem feltétlenül fejtenek ki rendszerszintű hatást.

Decentralizált normatív oktatásfinanszírozási rendszerek a vizsgált öt országból csak háromban működnek: Lengyelországban, Szlovákiában és Romániában. (Mint említettem, Szerbiában egy törvénymódosítás előírta a decentralizált, formulaalapú finanszírozási rendszerre való áttérést, de annak többletköltségei miatt azt az egymást követő kormányok nem hajtották végre.) Szerbiában a rendszer továbbra is a központi költségvetés és az

Decentralizált normatív oktatásfinanszírozási rendszerek a vizsgált öt országból csak háromban működnek: Lengyelországban, Szlovákiában és Romániában. (Mint említettem, Szerbiában egy törvénymódosítás előírta a decentralizált, formulaalapú finanszírozási rendszerre való áttérést, de annak többletköltségei miatt azt az egymást követő kormányok nem hajtották végre.) Szerbiában a rendszer továbbra is a központi költségvetés és az önkormányzatok közötti munkamegosztás alapján a ráfordítások közvetlen finanszírozásán alapul. Az oktatói személyzet fizetését (azaz az elkülönített források nagy többségét) közvetlenül a központi költségvetés finanszírozza, és egy merev bértábla alapján számítják ki. Emellett az iskoláknak fejlesztési programokra és tőkeberuházásokra is juttatnak központi költségvetési forrásokat.

önkormányzatok közötti munkamegosztás alapján a ráfordítások közvetlen finanszírozásán alapul. Az oktatói személyzet fizetését (azaz az elkülönített források nagy többségét) közvetlenül a központi költségvetés finanszírozza, és egy merev bértábla alapján számítják ki. Emellett az iskoláknak fejlesztési programokra és tőkeberuházásokra is juttatnak központi költségvetési forrásokat. Az önkormányzatok feladata a kora gyermekkori oktatás, az iskolák rendszeres működési költségeinek, a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának kiegészítő támogatásának és a tanárok szakmai fejlődésének finanszírozása (Maghnouj és mtsai, 2020). Ez a munkamegosztás nagyfokú bizonytalanságot teremt az iskolák által ellátott különböző feladatok finanszírozásával kapcsolatban, különösen akkor, ha az oktatáspolitikai prioritások speciális programokkal vagy kiegészítő tevékenységekkel kapcsolatos elvárásokat határoznak meg. Ez a merev és nem könnyen kezelhető finanszírozási rendszer nem teszi lehetővé az iskolafejlesztést ösztönző pénzügyi eszközök alkalmazását.

A másik ország, amely az oktatásban régimódi, központosított inputfinanszírozási rendszert működtet, Magyarország. A jelenlegi magyar finanszírozási rendszer teljesen egyedi jellemzője, hogy 2013-ban egy két évtizeden át (1991 óta) működő, kifinomult decentralizált rendszert váltott fel, amelyet a pénzügyi ösztönzők széles körű és gyakran sikeres alkalmazása jellemez. Ezek az ösztönzők az iskolák tulajdonosai számára különböző célokra nyújtott, egy főre jutó kiegészítő támogatások voltak, és jelentősen hozzájárultak az 1990-es években az általános iskolai lemorzsolódási arányok csökkentéséhez, valamint az ezredforduló után a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának integrációjához. A pénzügyi ösztönzők szintén részei voltak a roma tanulók szegregációjának visszafordítására irányuló, kevésbé sikeres kormányzati eszköztárnak is. Ezeket a kiegészítő támogatásokat számos más célra is alkalmazták, például a pedagógusok továbbképzésben való részvétele költségeinek fedezésére. (A kiegészítő támogatások típusainak száma a normatív finanszírozás két évtizede alatt folyamatosan nőtt.) 2013. január 1-jétől azonban az iskoláknak nincs önálló költségvetése és bankszámlája, minden kisebb kiadást közvetlenül a tankerületek fedeznek. 2015-ben a visszatérő működési kiadások finanszírozásának felelősségét is elvették az önkormányzatoktól, ezzel teljesen megszűnt a települési önkormányzatoknak az iskolákkal kapcsolatos minden felelőssége. Az oktatás finanszírozásának legnagyobb részét jelentő pedagógusbéreket közvetlenül az államkasszából utalják át. A fizetések kifizetését a hatóságok végzik az egyes iskolák pedagóguslétszáma alapján. A finanszírozás alapjául szolgáló szabályok homályossága és a helyi hatóságoknak biztosított széleskörű mérlegelési jogkör miatt az új rendszer valójában „történelmi alapon” (azaz egyszerű, előző évi kiadások alapján) történő inputfinanszírozásként működik. A nem állami iskolákat azonban más módon finanszírozzák, az öt egyéb párhuzamos finanszírozási rendszerben néha nyomokban felbukkan némi normativitás. Közpolitikai értelemben tehát a magyar kormányzat képessége arra, hogy pénzügyi eszközökkel ösztönözze az iskolák elvárásokhoz való alkalmazkodását, teljesen megszűnt (Radó, 2021a).

Bár elméletileg Lengyelországban, Szlovákiában és Romániában megvannak a strukturális előfeltételei annak, hogy a pénzügyi ösztönzőket az iskolai szintű alkalmazkodás hajtószíjaként alkalmazzák, az oktatásfinanszírozási mechanizmusok tényleges működése nem feltétlenül teszi ezt lehetővé. E tekintetben Lengyelország esete a leginkább kedvező. Ez a rendszer klasszikus kétszintű allokációs mechanizmust alkalmaz, két különböző finanszírozási kapcsolattal. Az első az oktatási szolgáltatásokat nyújtó önkormányzatok formulaalapú támogatását foglalja magában. A támogatásokat a tanulók és a tanárok száma alapján, valamint bizonyos további tényezők alapján számítják ki, mint például bizonyos korcsoportok igényei, az iskolákban biztosított speciális programok, vagy a kisebb településeken működő iskolák száma. (A finanszírozási rendszer szektorsemleges; a nem állami iskolák tulajdonosai az önkormányzatokkal azonos feltételek mellett részesülnek finanszírozásban). A második pénzügyi kapcsolat az önkormányzatok által létrehozott helyi finanszírozási rendszer, amely nagyfokú autonómiával rendelkezik.

Ez lehetővé teszi számos különböző, helyileg releváns kritérium figyelembevételét, és teret nyithat az iskolai szintű pénzügyi tervezésnek. Mindezek alapján a lengyel finanszírozási rendszer bőséges teret biztosít a pénzügyi ösztönzők alkalmazására: az önkormányzatoknak juttatott központi költségvetési juttatások – a feltétel nélküli egyösszegű támogatásokon túl – tartalmaznak meghatározott célokra elkülönített („feltételes”) támogatásokat is. Ezeket a célhoz kötött kiegészítő támogatásokat azonban a lengyel kormány a lehetséges prioritások meglehetősen szűk körének finanszírozására használja fel, például az alacsony jövedelemtermelő képességű önkormányzatok támogatására a vidéki iskolák működtetéséhez, az iskolai felszerelés javítására vagy a hátrányos helyzetű, tehetséges gyermekek oktatásának támogatására (Hybka-Kaczyńska, 2016). A 2011 előtti magyar gyakorlathoz hasonló rendszer, amelyben a helyi önkormányzatoknak kiegészítő támogatások konkrét célokhoz és szakmai feltételekhez kötött széles skáláját nyújtották, Lengyelországban nem jött létre.

Szlovákiában a finanszírozási rendszer sokkal kevésbé kedvez az ösztönzők alkalmazásának. A 2002-es átfogó decentralizációs reform a finanszírozási decentralizációt is magában foglalta. Ezt azonban 2012-ben részben visszavonták azzal, hogy a központi költségvetést tették felelőssé a bérek közvetlen normatív finanszírozásáért, amelyet egy bértábla alapján számolnak ki. Az önkormányzatok továbbra is felelősek maradtak az általános iskolák visszatérő működési költségeinek finanszírozásáért. A középfokú iskolák működési költségvetését azonban már megyei közigazgatási szervezetektől kapják, amelyet az állami költségvetés egy bizonyos egy főre jutó képlet alapján finanszíroz. Mindezek miatt ez a többszintű, normatív, de csak részben decentralizált szlovákiai rendszer nem teremt megfelelő mozgásteret a pénzügyi ösztönzőknek a kormányzat modernizációs prioritásai mentén való alkalmazására. Az önkormányzatok által az általános iskolák számára biztosított működési költségvetésnek csak egy korlátozott része használható fel az iskolafejlesztés költségeinek finanszírozására.

Sok tekintetben ehhez hasonló a helyzet Romániában, ahol 2009-ben hajtottak végre a fiskális decentralizációt. Az új központi allokációs mechanizmus alapvetően egy fejkvótaalapú normatív rendszer, amelyet szintek és iskolai profilok szerint differenciálnak, és számos korrekciós együtthatóval kiigazítanak. A pénzeszközöket az önkormányzatok osztják tovább az iskolák között, de az iskolák költségvetésének meghatározására vonatkozó autonómiájukat a megyei tanfelügyelőségek „technikai segítségnyújtása” korlátozza, amelyek minden egyes iskola számára beiskolázási kvótákat határoznak meg. Az iskolák autonómiája a költségvetésük kezelésében is rendkívül korlátozott. E korlátozások ellenére ez a rendszer még mindig hagy némi technikai mozgásteret a korrekciós együtthatókon keresztül történő pénzügyi ösztönzők alkalmazására. Az oktatás alulf finanszírozottsága miatt azonban – hasonlóan Szlovákiához – a szükséges költségvetési mozgásteret nem áll rendelkezésre, és szinte az összes finanszírozást az alapvető oktatási kiadásokra fordítják.

Összefoglalás

Amint az a kutatás során elvégzett részletes összehasonlító intézményi elemzés eredményeinek fenti tömör összefoglalójából jól látszik, az öt országban működő funkcionális rendszerek képessége arra, hogy a külső kihívásokhoz való iskolai alkalmazkodást ösztönözzék és támogassák, borzasztóan eltérő. Az egyetlen ország, ahol mind a négy „kormányzati hajtósíj” alkalmazható, Lengyelország. A másik véglet Magyarország, ahol a jelenlegi oktatáskormányzati rendszerben ezen eszközök egyike sem alkalmazható, ahol tehát a kormány a 2010 utáni mindenre kiterjedő rendszerátalakítás során gyakorlatilag teljesen lefégyverezte magát. Ahogy az alábbi összefoglaló 2. táblázat szemlélteti, a többi

három országban a négy eszköz egyáltalán nem, vagy csupán korlátozottan alkalmazható. (Az egyetlen kivétel Szlovákia, amely kimeneti standardokkal képes modernizációs elvárások közvetítésére.) A két véglet között tehát három olyan országot találunk, ahol a közoktatás kormányzásának rendszerei az úgynevezett „kormányzási kudarcok” (*governance failures*) bőséges példatárával szolgálnak – kormányzási kudarcról akkor beszélünk, ha egy közszolgáltatás intézményei nem képesek a polgárok szükségleteinek hatékony kielégítésére (Bakker és mtsai, 2008). Míg tehát a lengyel rendszer – annak ellenére, hogy az iskolai intézményesült fejlesztés rendszere meglehetősen gyenge – rendelkezik a kormányzás által biztosított modernizációs potenciállal, addig a másik négy ország kormányai meglehetősen tehetetlenek. Ezért a magyarországi, romániai, szerbiai és szlovákiai iskolákban zajló változások irányát alapvetően a hagyományos működési módokban rejlő erős tehetetlenség határozza meg.

Az egyetlen ország, ahol mind a négy „kormányzati hajtószíj” alkalmazható, Lengyelország. A másik véglet Magyarország, ahol a jelenlegi oktatáskormányzási rendszerben ezen eszközök egyike sem alkalmazható, ahol tehát a kormány a 2010 utáni mindenre kiterjedő rendszerátalakítás során gyakorlatilag teljesen lefegyverezte magát. Ahogy az alábbi összefoglaló 2. táblázat szemlélteti, a többi három országban a négy eszköz egyáltalán nem, vagy csupán korlátozottan alkalmazható.

2. táblázat. A különböző intézményi alkalmazkodást kikényszerítő kormányzati rendszerek alkalmazhatósága az öt kelet-európai országban

Ország	Oktatásirányítási eszköztár	Tanulásieredmény-standardok	Minőség-értékelés	Finanszírozási ösztönzők
Lengyelország	Alkalmazható	Alkalmazható	Alkalmazható	Alkalmazható
Magyarország	Nem alkalmazható	Nem alkalmazható	Nem alkalmazható	Nem alkalmazható
Románia	Nem alkalmazható	Korlátozottan alkalmazható	Nem alkalmazható	Nem alkalmazható
Szerbia	Nem alkalmazható	Korlátozottan alkalmazható	Korlátozottan alkalmazható	Nem alkalmazható
Szlovákia	Korlátozottan alkalmazható	Alkalmazható	Korlátozottan alkalmazható	Nem alkalmazható

Irodalom

Bakker, K., Kooy, M., Shofiani, N. E. & Martijn, E.-J. (2008). Governance Failure: Rethinking the Institutional Dimensions of Urban Water Supply to Poor Households. *World Development*, 36(10), 1891–1915. DOI: [10.1016/j.worlddev.2007.09.015](https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2007.09.015)

Bettini, Y., Brown, R. R. & De Haan, F. J. (2015). Exploring institutional adaptive capacity in practice: examining water governance adaptation in

Australia. *Ecology and Society*, 20(1), 47. DOI: [10.5751/ES-07291-200147](https://doi.org/10.5751/ES-07291-200147)

Bussemeyer, M. R. (2008). The Impact of Fiscal Decentralisation on Education and Other Types of Spending. *Swiss Political Science Review* 1(3, Autumn). DOI: [10.1002/j.1662-6370.2008.tb00109.x](https://doi.org/10.1002/j.1662-6370.2008.tb00109.x)

- Ciolan, L., Stingu, M. & Iftimescu, S. (2021). *The institutional conditions of adapting to future challenges in the Romanian education system*. Working Paper. CEU Center for Policy Studies.
- Ercse Kriszta & Radó Péter (2019). A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, 29(7), 8–49. DOI: [10.14232/iskkult.2019.7.8](https://doi.org/10.14232/iskkult.2019.7.8)
- Frankowski, A., van der Steen, M., Bressers, D., Schulz, M., Shewbridge, C., Fuster, M. & Rouw, R. (2018). *Dilemmas of central governance and distributed autonomy in education*. OECD Education Working Papers, No. 189. OECD Publishing. DOI: [10.1787/060260bf-en](https://doi.org/10.1787/060260bf-en)
- Hybka, M.M. & Kaczyńska, A. (2016). Financing Primary Education in Poland – Challenges and controversies. *The Business and Management Review* 8(2), 24–35.
- Jakubowski, M. (2021). *The institutional conditions of adapting to future challenges in the Polish education system*. Working Paper. CEU Center for Policy Studies.
- Jovanović, P. (2021). *The institutional conditions of adapting to future challenges in the Serbian education system*. Working Paper. CEU Center for Policy Studies.
- Kaščák, O. (2021). *The institutional conditions of adapting to future challenges in the Slovak education system*. Working Paper. CEU Center for Policy Studies.
- Kende, Á. (2021). The Institutional Conditions of School Level Adaptation. Hungary, Poland, Romania, Serbia and Slovakia. In Radó, P., Munkácsy, B., Scharle, Á & Kende, Á., *Adapting to Future Challenges to Education. Hungary, Poland, Romania, Serbia and Slovakia*. CEU Democracy Institute, 2021.
- Kitchen, H., Fordham, E., Henderson, K., Looney, A. & Maghnouj, S. (2017). *Romania 2017. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264274051-en](https://doi.org/10.1787/9789264274051-en)
- Maghnouj, S., Salinas, D., Kitchen, H., Guthrie, C., Bethell, G. & Fordham, E. (2020). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/225350d9-en](https://doi.org/10.1787/225350d9-en)
- Mazurkiewicz, G., Walczak, B. & Jewdokimow, M. (2014). *Implementation of a New School Supervision System in Poland*. OECD Education Working Papers, No. 111. OECD Publishing, Paris. DOI: [10.1787/5jxrlx-rxgc6b-en](https://doi.org/10.1787/5jxrlx-rxgc6b-en)
- McLaughlin, M. W. (1981). *The Rand Change Agent Study ten years later: Macro Perspectives and Micro Realities*. Stanford.
- Munkácsy, B. & Scharle, Á. (2021). The Relevance of Future Challenges to Education in Five Central Eastern European Countries. In Radó, P., Munkácsy, B., Scharle, Á & Kende, Á., *Adapting to Future Challenges to Education. Hungary, Poland, Romania, Serbia and Slovakia*. CEU Democracy Institute.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: Highlights*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/eag_highlights-2012-en](https://doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en)
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/6f3fd969-en](https://doi.org/10.1787/6f3fd969-en)
- Radó, P. (2010). *Governing Decentralized Education Systems. Systemic Change in South Eastern Europe*. Local Government and Public Service Reform Initiative, Open Society Institute Budapest.
- Radó Péter (2017). *Az iskola jövője*. Noran Libro.
- Radó, P. (2020). *The Adaptability of Education Systems to Future Challenges in Context: An Analytical Framework*. CEU Center for Policy Studies. Working Paper Series 2020/1.
- Radó, P. (2021a). *The institutional conditions of adapting to future challenges in the Hungarian education system*. Working Paper. CEU Center for Policy Studies.
- Radó, P. (2021b). *Governing Education for Adaptive Change in Five Central Eastern European Countries*. In Radó, P., Munkácsy, B., Scharle, Á & Kende, Á., *Adapting to Future Challenges to Education. Hungary, Poland, Romania, Serbia and Slovakia*. CEU Center for Policy Studies.

Absztrakt

Az alábbi tanulmány a CEU Közpolitikai Kutatások Központjában (2020-tól: Demokrácia Intézetében) 2019 és 2021 között zajló kelet-európai összehasonlító kutatás (*Future Challenges to Education Systems in Central-Eastern European Context*) az oktatás alkalmazkodásának intézményi feltételeiről szóló összehasonlító elemzés kormányzásra vonatkozó megállapításait és következtetéseit foglalja össze. A kutatás a régió öt országára, Lengyelországra, Magyarországra, Romániára, Szerbiára és Szlovákiára terjed ki. A tanulmány áttekinti az öt ország oktatáskormányzási rendszereinek strukturális átalakulását és elemzi az iskolaszintű változtatások generálására való képességüket.

Munkácsy Balázs – Scharle Ágota

Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet

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

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

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

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

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

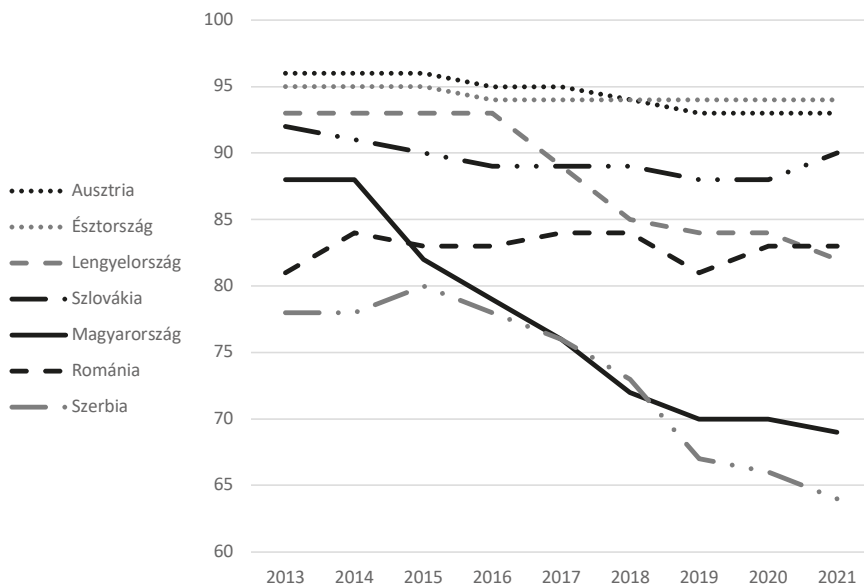
Az összehasonlításához négy kelet-közép-európai „sorstárs” országot (Szlovákia, Lengyelország, Románia és Szerbia) és két fejlettebb referenciaországot (Ausztria és Észtország) használunk. Az első csoporthoz azok az országok tartoznak, amik részt vettek *Az oktatás jövőbeli kihívásai* című projektben.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

Politikai kihívások

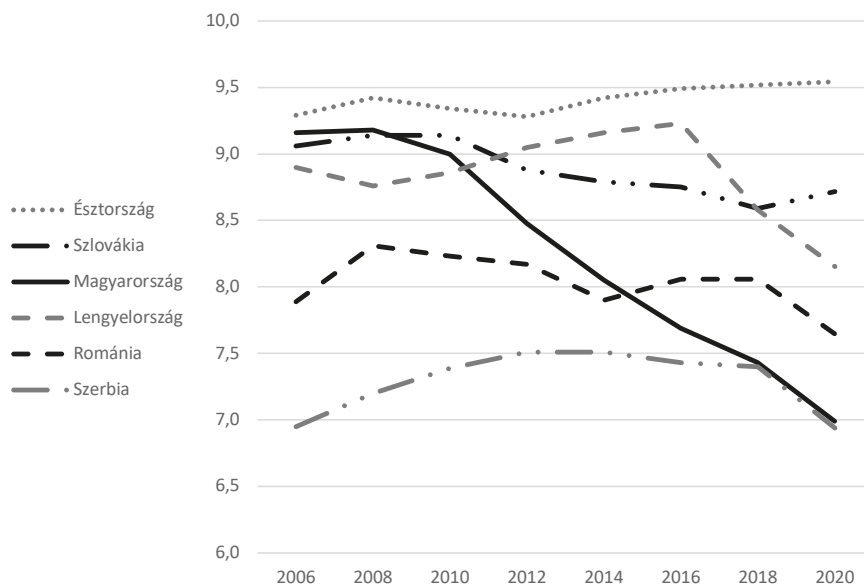
Ahogy a populista-autokratikus rezsimek fokozatosan teret nyernek a régióban (Benedek, 2021), úgy válik egyre fontosabbá az iskolák és a pedagógusok szerepe, miközben a kiszolgáltatottáguk is megnő. Ezek a rezsimek hajlamosak az oktatási rendszerek (további) központosítására (ahogy ez Magyarországon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

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

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



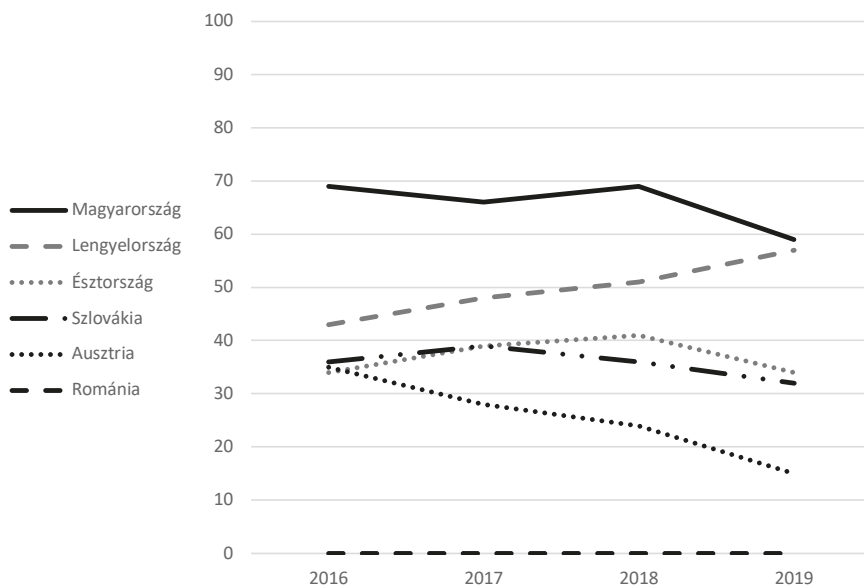
1. ábra. Freedom House Index. Forrás: Saját vizualizáció a Freedom House Freedom in the World 2021 publikációjában használt adatok alapján, Horn (2020) nyomán. Megjegyzés: A mutató a választási folyamat, a politikai pluralizmus és részvétel, a kormányzat működése, a véleménynyilvánítás és a meggyőződés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



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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Gazdasági kihívások

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

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

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

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

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

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

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

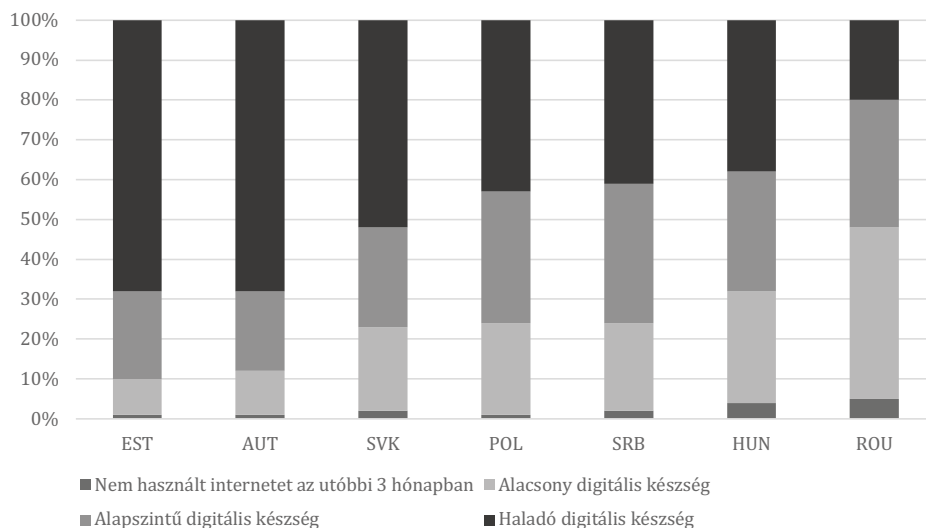
A munkaközgazdasággal foglalkozók egyetértenek abban, hogy az automatizáció/robotizáció nem egész foglalkozásokat veszélyeztet, hanem inkább bizonyos típusú feladatokat.

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

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

Digitális készségek

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



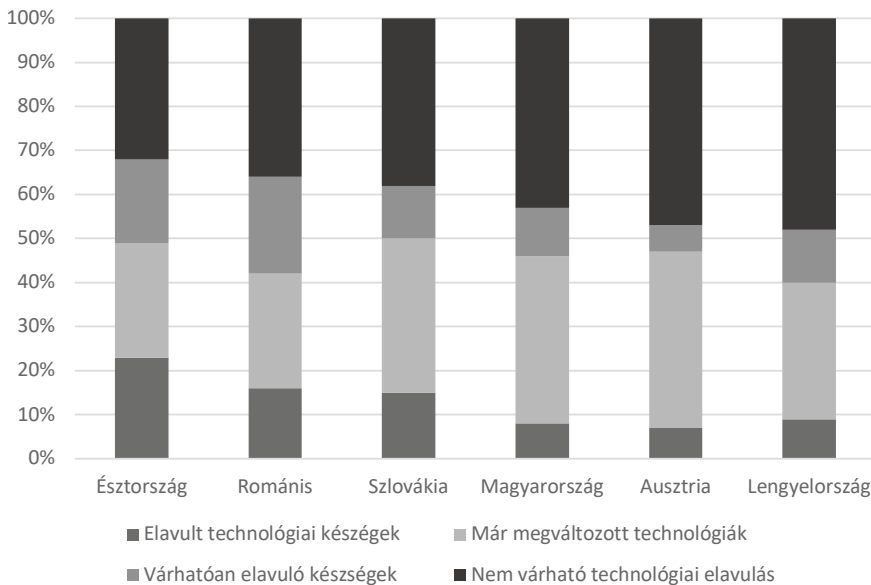
4. ábra. Digitális készségek a 16–29 évesek körében.

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

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

Alapkészségek, szociális készségek

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

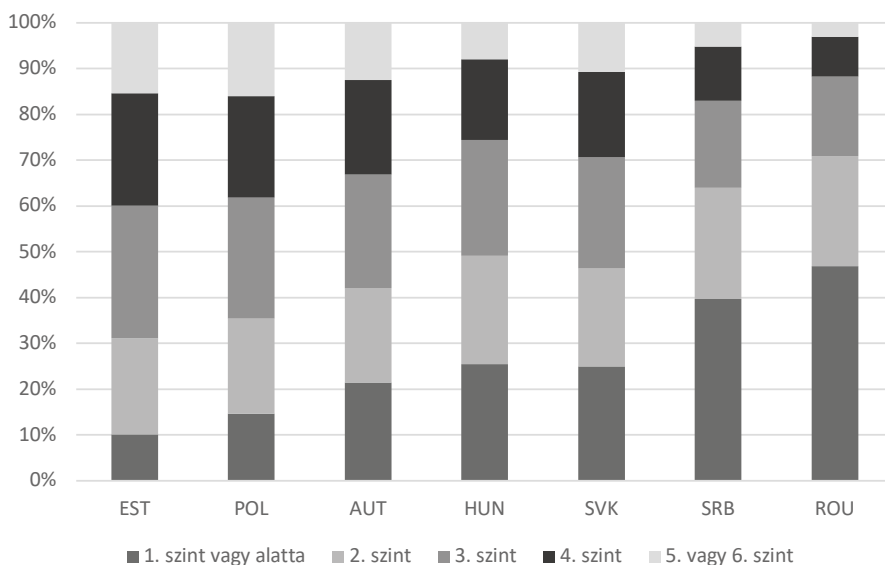


5. ábra, Technológiai készségek elavulásának kockázata felnőtt munkavállalók között, 2014.

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

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

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

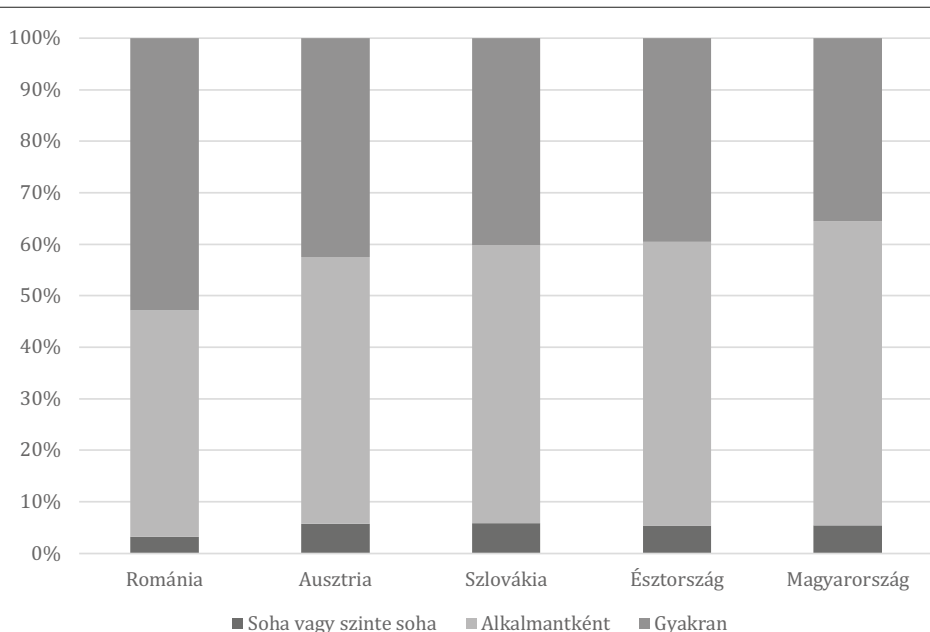


6. ábra. A 2018-as PISA matematika teszteredmények.

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

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

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



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

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

Nyelvtudás, kulturális nyitottság

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

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

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

Társadalmi kihívások

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

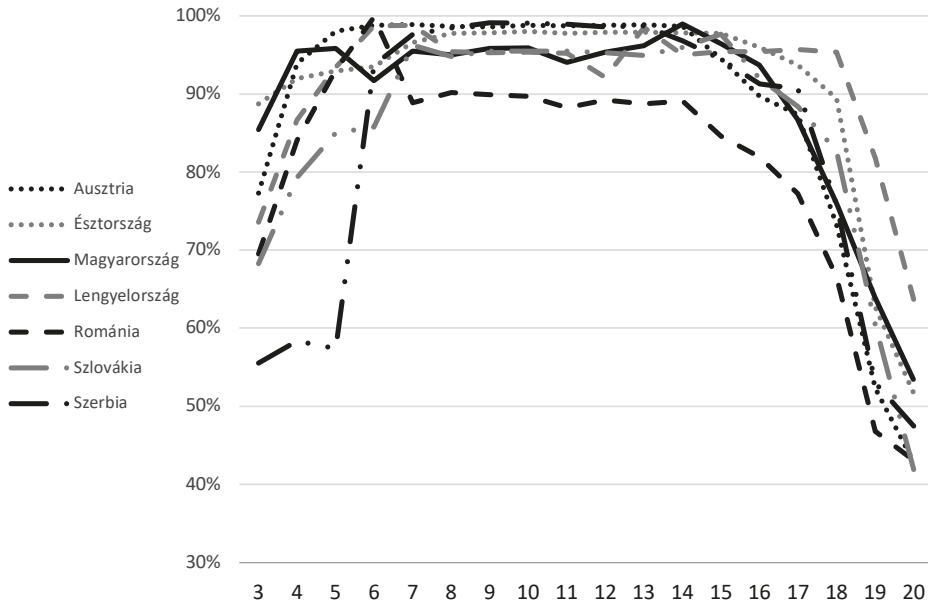
A politikai szereplők e kihívásokra adott (túlzott) reakciói az oktatáspolitikai visszafejlődéséhez, esetenként katasztrofális következményekhez vezethetnek. Például a tanulói létszám csökkenését a tanárok állását vagy az iskolák létét fenyegető veszélynek tekinthetik, és védekező, konzervatív szabályozásokhoz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

Igazságosság, esélyegyenlőség

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

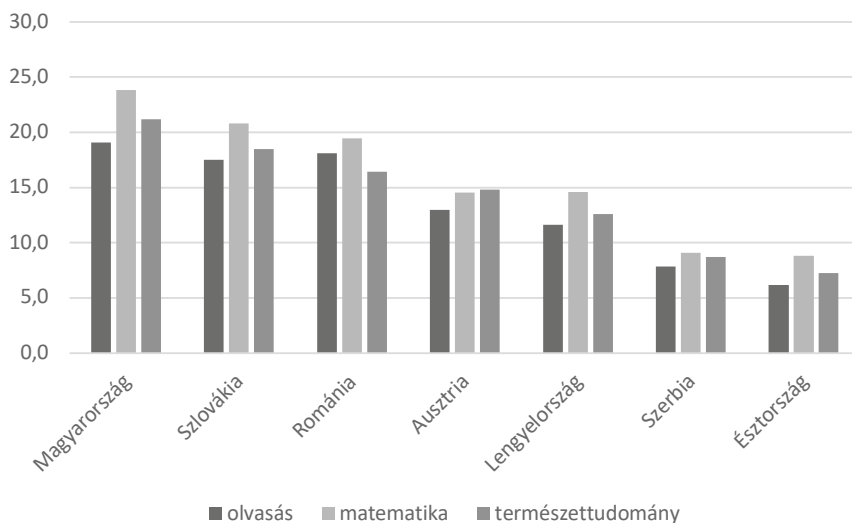
3. táblázat. Tankötelezettség korhatára országoként

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



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

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



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

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

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

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

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

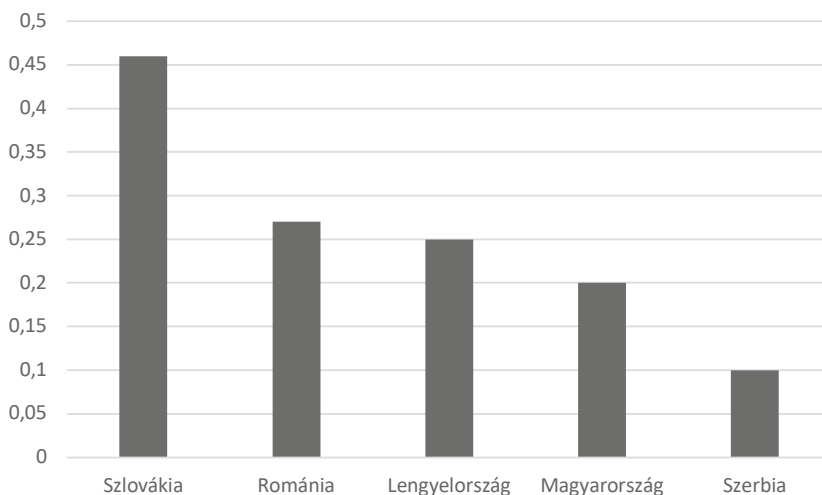
Ezek az egymással összefüggő egyenlőtlenségek és a nagy digitális szakadék mind arra utalnak, hogy a kelet-közép-európai oktatási rendszerek nem tudják támogatni a hátrányos helyzetű gyerekek társadalmi mobilitását. Egy kivétel van – ami egyben a remény fő forrása is: Lengyelország, ahol az átfogó oktatási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

Nemek közötti egyenlőség

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

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

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



A magasabb szám "konzervatívabb" nézetekre utal.

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

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

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

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

Következtetések

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

Irodalom

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jegyzetek

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

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

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

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

Absztrakt

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

Horváth László

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

A tanulószervezet kontextus-adaptált modellje a magyar köznevelésben a pedagógusok munkahelyi elégedettségének függvényében

A tanulmány keretében összegezzük a tanulószervezetre vonatkozó elméleti és empirikus kutatások eredményét egy operatív definíció megalkotásával, bemutatjuk egy nemzetközi mérőeszköz validálását a magyar köznevelés mintáján, illetve a tanulószervezeti viselkedés és a munkavállalói elégedettség összefüggéseit.

Bevezetés

A tanulószervezet (*learning organization*) fogalmának elterjedése Peter Senge nevéhez fűződik. A könyv (*The Fifth Discipline*) első kiadása 1990-ben jelent meg (második kiadása 2006-ban), így 2020-ban 30 éves évfordulóját ünnepelte. Magyarországon a HVG Rt. adta ki a könyvet (*Az 5. alapelv*) Etédi Péter és Szilágyi Katalin fordításában. Bár a tanulószervezet fogalma nem Senge könyvében jelent meg először (ld. pl. Easterby–Smith, 1990; Hayes, Wheelwright és Clark, 1988), a fogalom átfogó bemutatása és elterjedése kétséget kizárólag ahhoz köthető: a Harvard Business Review 1997-ben az elmúlt 75 év legnagyobb hatású menedzsmentkönyvének nevezte (Smith, 2013). Később megjelent egy, az iskolák világára fókuszáló, gyakorlati szakkönyv is (Senge és mtsai, 2012).

Senge (2006. 3.) értelmezésében egy tanulószervezetben az „emberek folyamatosan fejlesztik azon kapacitásukat, hogy megvalósítsák azokat az eredményeket, amelyekre valóban vágnak; támogatják az új és expanzív gondolkodási mintákat; szabad utat biztosítanak a kollektív törekvéseknek és folyamatosan tanulják, hogyan tanuljanak együtt” [saját fordítás]. A definíció mellett Senge (2006) meghatározza azt az öt alapelvet, amely szerint a tanulószervezetek működnek: rendszergondolkodás (*systems thinking*), személyes irányítás (*personal mastery*), gondolati minták (*mental models*), közös jövőkép kialakítása (*building shared vision*), csoportos tanulás (*team learning*). Ezek a leírások a tanulószervezet egy kevésbé operacionalizált megközelítését adják. Figyelembe véve, hogy a koncepció hamar népszerűvé vált a menedzsment-tanácsadók körében, jogosnak tűnik az a kritika, amit Adžić (2018) fogalmaz meg, amikor menedzsmenthóbortnak (*management fad*) nevezi a tanulószervezetet. A menedzsmenthóbort olyan koncepció, amit gyors terjedés, majd gyors hanyatlás jellemez. Ezzel szemben a menedzsmentdivat (*management fashion*) olyan koncepciókat jelöl, amelyek egy ideig elfogadottak, szélesebb körben elterjednek, és csak utána indulnak hanyatlásnak (Ponzi és Koenig, 2002).

Ponzi és Koenig (2002) a megjelenő publikációkat 5-5 éves periódusban vizsgálják, hirtelen növekvő és csökkenő tendenciákat keresve, hogy bizonyítsák egy adott koncepció menedzsmentdivat jellegét. Ha így vizsgáljuk a tanulószervezet szakirodalmát a Web of Science adatbázisa és elemzése alapján¹, akkor megállapítható, hogy 1990 óta folyamatosan növekedik a témában megjelenő publikációk száma (2015-től évente kb. 100 db jelenik meg, 2020-ig bezárólag pedig már 1267 tudományos munka foglalkozik a témával). A vizsgált publikációk idézettsége is meredek növekedést mutat 1990-től kezdve (2020-ban 2349 alkalommal idézték a szóban forgó munkákat, 2020-ra pedig 18510 munka 21855 alkalommal idézte a már megjelent tanulószervezettel foglalkozó anyagokat, nem számítva az önidézéseket). Az alapvető bibliometriai elemzés alapján megkérdőjeleződni látszik a tanulószervezet menedzsmenthóbot és -divat jellege is, hiszen egyre növekvő akadémiai érdeklődés látszik a terület iránt. Ezt bizonyítja az is, hogy az Emerald Kiadó gondozásában 1994 óta működik egy tudományos, lektorált folyóirat, a *The Learning Organization*², amelyet a Scimago rendszere³ Q2-es folyóiratként tart számon a szervezet- és neveléstudományok területén. A bibliometriai elemzés is kiemeli ezen tudományterületek fontosságát, hiszen a vizsgált 1267 tanulmány 51,5%-a az üzleti tudományok, 12,6%-a a neveléstudományok területéről származik, de megjelennek a mérnöki tudományok, az informatika, az egészségtudományok és a pszichológia területe is.

A tanulószervezet fogalmának mélyebb megértésében, a tudományos igényességű vizsgálatok megerősítésében fontos szerepet játszik Anders Örténblad (a *The Learning Organization* folyóirat főszerkesztője): tudományszervezési munkájának köszönhetően 2013-ban megjelent egy kutatási kézikönyv a tanulószervezet koncepcióját vizsgáló kutatók számára (Örténblad, 2013), illetve összeállított egy, az elmúlt időszakot teljeskörűen áttekintő, a terület legmeghatározóbb képviselőit felvonultató oxfordi kézikönyvet is (Örténblad, 2019).

A tanulószervezet 30 éves múltjára tekintettel időszerű megvizsgálunk, hogy a neveléstudomány kiemelt érdeklődése a koncepció iránt hogyan jelent meg a magyar kutatásokban. A tanulószervezet fogalmának tudományos fejlődése biztató érveket szolgál a fogalom menedzsmentdivat jellege ellen, de nem kerülhetjük meg ezeket a kritikákat. Garvin (2000), aki maga is végzett kutatásokat a tanulószervezet területén, három kritériumot fogalmaz meg, ami segítheti a koncepció elméleti keretrendszerének megszilárdítását:

- világos, operacionalizálható definíció (1)
- megbízható és érvényes mérőeszközök (2)
- gyakorlat számára lefordítható javaslatok (3)

Jelen tanulmány célja, hogy elemezze a magyar köznevelés kontextusában a tanulószervezet fogalmát, annak mérhetőségét és hasznosíthatóságát. Az elméleti háttér feltárása során áttekintjük az általános, illetve az oktatás világára irányuló tanulószervezeti kutatásokat nemzetközi és hazai szinten, majd ezek tapasztalatai alapján egy olyan keretrendszert, operacionalizálható definíciót adunk, amely megalapozhatja a témában végzett további kutatásokat (1). Ezen elméleti megfontolásra építve a tanulmányunk keretében bemutatjuk egy lehetséges mérőeszköz érvényességét és megbízhatóságát (2), amely a gyakorlat számára is hasznosítható visszajelzéseket adhat (3).

Elméleti háttér

A tanulószervezet operatív definíciója

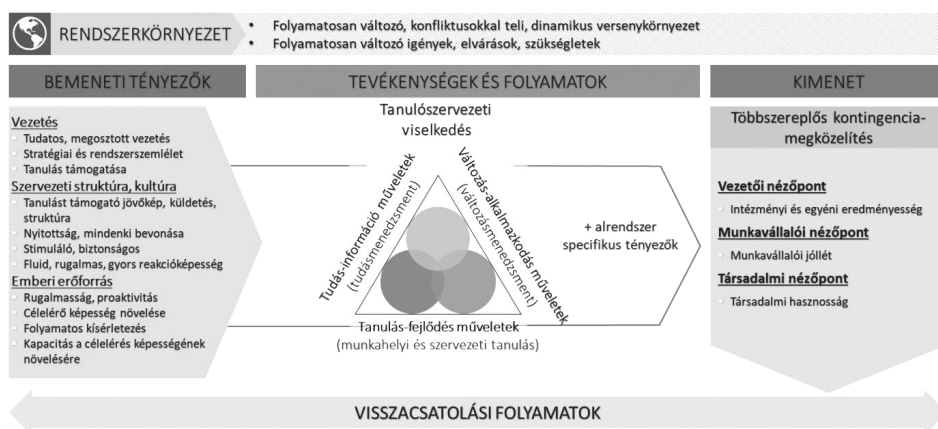
A fogalom első megjelenése óta számos definíció keletkezett, amelyek a tanulószervezet különböző aspektusait ragadták meg. Egy, a felsőoktatásra vonatkozó elemzés keretében Örtenblad és Koris (2014) öt meghatározó kutatót és egyben tanulószervezeti megközelítést emelnek ki, amely mentén elemzik a felsőoktatásra vonatkozó tanulószervezeti kutatásokat: ezek Senge (2006), Marsick és Watkins (2003), Argyris és Schön (1978), Pedler, Burgoyne és Boydell (1997), illetve Garvin (2000). Örtenblad (2013, 2019) vitatja, hogy megfogalmazható lenne egy minden szervezeti kontextusra egyaránt érvényes tanulószervezeti modell, és szorgalmazza a kontextus-adaptált modellek használatát.

Az oktatás világára vonatkozóan Kools és Stoll (2016) tekintik át az utóbbi évek tanulószervezeti kutatásait. A közoktatásra adaptált integratív modelljükben úgy definiálják a tanulószervezetként működő iskolát, mint amelyik képes változni és rutinszerűen alkalmazkodni az új környezethez, körülményekhez azáltal, hogy a tagjai egyénileg és közösen folyamatosan tanulnak, hogy megvalósíthassák a víziójukat (Kools és Stoll, 2016. 5.). A modell cselekvésorientált dimenzióit Marsick és Watkins (2003) tanulószervezeti koncepciójára és az általuk kifejlesztett, hét dimenzióra építő mérőeszközre alapozták. Az eredeti dimenziók és meghatározások az alábbiak szerint értelmezhetők (Marsick és Watkins, 2003. 139. alapján Horváth, 2019. 86–87.):

- **„Folyamatos tanulás lehetőségének megteremtése:** A szervezeti folyamatok és a munkavégzés úgy kerültek kialakításra, hogy a munkatársaknak lehetőségük van a mindennapi munkavégzés során munkájukkal összefüggésben tanulni, tapasztalatokat levonni, kísérletezni stb. A folyamatos tanulás és fejlődés lehetőségei biztosítottak a szervezetben.
- **Kíváncsiság és párbeszéd támogatása:** A munkatársak hatékony érvelési képességeinek fejlesztése, annak érdekében, hogy ki tudják fejezni az érdekeiket és képesek legyenek értő figyelemmel meghallgatni másokat. A szervezet kultúrája támogatja a kérdésezést, visszajelzést és kísérletezést.
- **Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása:** A szervezeti folyamatok és a munkavégzés támogatja a csoportban való együttműködést, hogy a szervezet képes legyen kiaknázni a különböző látásmódokból származó előnyöket. A szervezeti kultúra támogatja és elismeri az együttműködést.
- **Rendszerek felállítására a tanulás megragadására és megosztására:** A szervezeti folyamatok és a munkavégzés úgy van kialakítva, hogy a szervezet képes legyen a működése során keletkezett tudás megragadására, tárolására és megosztására. A szervezet törekszik ezeknek a rendszereknek a fenntartására, folyamatos fejlesztésére. A szervezet biztosítja, hogy minden tagja egyenlő módon férjen hozzá a tudáshoz, információhoz.
- **Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására:** A szervezet bevonja a munkatársakat a közös vízió kialakításába és megvalósításába. A szervezet megosztja a munkatársak között a döntések felelősségét, hogy motiváltá tegye őket abban, hogy tanuljanak a munkájuk felelős elvégzése érdekében.
- **A szervezet összekötése a külső környezettel:** A munkatársak látják és értik, hogy milyen hatása van a munkájuknak a szervezet egészére. A munkatársak folyamatosan nyomon követik a külső környezet változását és információt gyűjtenek onnan, hogy ennek megfelelően alakítsák a munkavégzési folyamatokat. A szervezet aktívan kapcsolódik a helyi társadalomhoz, közösségekhez

- **Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása:** A szervezet vezetése példát mutat, bátorítja és támogatja a munkatársak tanulását. A vezetés stratégiai szempontból tekint a munkatársak és a szervezet tanulására.”

A tanulószervezet operatív definíciójának megalkotása érdekében egy korábbi kutatásunkban áttekintettük az általános tanulószervezeti irodalomban fellelhető különböző definíciókat, és tartalomelemzés segítségével kiemeltük és összegeztük a közös elemeket. Ezek a közös elemek jól beilleszthetők egy rendszermodellbe, amely bemeneti, folyamat-, kimeneti, visszacsatolási és környezeti elemeket tartalmaz (Anka és mtsai, 2015). Az összegzést tovább finomítva, illetve az azóta megjelent és feltárt megfontolásokkal (pl. kontextus-adaptált modell, többszereplős kontingencia-megközelítés az eredményesség tekintetében [Örtenblad, 2019]), illetve – elsősorban – pedagógiai elméleti keretekkel (pl. szervezetpedagógia [Geißler, 2009]). A frissített összegző modell egyes elemeit az 1. ábra mutatja.



1. ábra. A tanulószervezet általános operatív definíciójának frissített modellje

Az összegzésünk alapján megalkottunk egy definíciót, ami a tanulószervezet általános, operatív definíciójának tekinthető. Ennek értelmében a tanulószervezet egy komplex adaptív rendszer, amelynek vezetése, szervezeti struktúrája, kultúrája és emberi erőforrásai lehetővé teszik az adaptív viselkedésváltozást a tanulószervezeti viselkedés (tudásmenedzsment, munkahelyi és szervezeti tanulás, változásmenedzsment) folyamatainak működtetésével. A definícióban megjelenő tanulószervezeti viselkedés lehetővé teszi egyrészt a munkahely tanulási környezetként való fejlesztését (tanulás-fejlesztés műveletek), másrészt a folyamatosan gyűjtött külső-belső adatokra építve (tudás-információ műveletek) a hatékony változásmenedzsment folyamatok (változás-alkalmazkodás műveletek) megvalósítását annak érdekében, hogy a szervezet képes legyen alkalmazkodni a dinamikusan változó környezethez, és elérni a különböző érintettek számára is fontos céljait. A tanulószervezeti viselkedés (mezo-szint) nem értelmezhető annak társadalmi-intézményi kontextusa (makro-szint) és az egyéni tanulási folyamatok (mikro-szint) nélkül.

Korábbi munkánkban már bemutattuk a tanulószervezet koncepcióját a komplex adaptív rendszerek nézőpontjából (Horváth és mtsai, 2015). Jelen tanulmányban ennek a koncepciónak csupán érintőleges magyarázata fér bele a terjedelmi korlátokba. Keshavarz és munkatársai (2010) szerint az oktatási intézmények társadalmi komplex adaptív rendszereknek tekinthetők, mert azonosíthatók bennük beágyazott rendszerek és önszerveződő hálózatok (pl. osztályközösségek, munkaközösségek, tanuló szakmai közösségek), jellemző rájuk

a folyamatos változás és alkalmazkodás (gondoljunk például Magyarországon a jogszabályi környezet változására vagy egy nemzeti alaptanterv bevezetésére), a megosztott irányítás (pl. tagintézményi viszonyrendszerek, munkaközösségek), kialakuló változások és bejósolhatatlan folyamatok (pl. a diákok sokszínűsége a tanulási-tanítási folyamatban). A komplexitás egy másik fontos dimenziója az időbeli fejlődés, amelyre vonatkozóan szintén található empirikus bizonyíték a tanulószervezeti viselkedés fejlődése kapcsán (Kersánszki és mtsai, 2021). Jól illusztrálja az iskolai szervezetek társadalmi, nyílt rendszerként való értelmezését (Brandt, 2003) Nixon és munkatársai tanulószervezet-definíciója, amely alapján a tanulószervezetként működő iskolák tágan értelmezik a szervezeti tagság kérdését, és közös teret biztosítanak az érdekeltek számára, hogy megbeszéljék az oktatás, tanulás legfontosabb céljait és lehetőségeit (Nixon és mtsai, 1996).

A komplex adaptív rendszerek megközelítése mellett a definíció pedagógiai alapokon is nyugszik, hiszen erről a tudományterületről veszi át a tanulás értelmezését. A „tanulást egy rendszerben vagy irányító részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós vagy adaptív változásnak” (Nahalka, 2003. 104.) tekintjük, így értelemszerűen a tanulószervezeti működés kimenetének is az adaptív (szervezeti) viselkedésváltozást tekintjük. A tanulószervezeti definíciónk a tanulás átfogó értelmezését helyezi a középpontba, ez tükröződik a tanulószervezeti viselkedés műveleteiben is, amelyeket röviden a következő bekezdésekben fejtünk ki.

A tanulószervezeti viselkedés fogalmának kibontása

A tanulószervezeti viselkedést azokkal az egyéni és szervezeti szintű folyamatokkal, műveletekkel írjuk le és határoztuk meg, amelyek a szakirodalom alapján a tanulószervezet alapvető tevékenységeit írják le: tanulás-fejlődés műveletek, tudás-információ műveletek és változás-alkalmazkodás műveletek.

Az első terület a tanulás-fejlődés műveleteket írja le, amelyhez elsősorban a munkahelyi tanulás és a szervezeti tanulás fogalmait kapcsolódni. Ahogyan arra Rapos és munkatársai (2020. 29.) is rámutatnak, a pedagógusok (mint komplex, személyes rendszerek) „szakmai tanulása a személyes szinten is rendszerszerűen, az azt befolyásoló személyes tényezők és működésük komplexitásában érthető meg”. A pedagógusok tanulását annak kontextusába ágyazva, a szakmai identitás értelmezési keretében érthetjük meg. A tanulás-fejlődés műveletek alapján a tanulószervezetekre általában jellemző az akciótanulás folyamata (Garratt, 1995), amelynek keretében azonosítják a tanulási igényeket, elemzik a tanulási folyamatokat és az ezeket támogató szervezeti jellemzőket, mindezeket összekapcsolva az innovációs és fejlesztési célokkal (Armstrong és Foley, 2003; Gephart és mtsai, 1996; Goh és Richards, 1997). A tanulás minden munkatársnak jelenlévő tulajdona, nem kizárólag a felsővezetésé, így a szervezet mindenkinek egyenlő esélyt biztosít a fejlődésre és a tanulásra (Akhtar és Khan, 2011; Stegall, 2003). Egy tanulószervezetben az egyének hajlandóak egyénileg és kollektíven is tanulni, megosztani a tudásukat és bevonnak másokat is ebbe a folyamatba, ezáltal a szervezetre jellemző az elköteleződés a folyamatos (ön)fejlesztés iránt, a folyamatos kapacitásfejlesztés a tanulásra, aminek köszönhetően a szervezet egyre intelligensebbé válik (Ali, 2012; Dowd, 1999; Gómez, 2004; Hitt, 1995; Marquardt, 1996; Nevis és mtsai, 1995; Ng, 2004; Rowden, 2001; Senge, 2006; Watkins és Marsick, 1993). Az egyének arra is törekednek, hogy folyamatosan tanulják azt, hogy hogyan tudnak együtt tanulni, erre folyamatosan fejlesztik kapacitásukat, hiszen az együttműködő tanulás fontos eleme a tanulószervezetnek (Argyris, 1993; Cheng, 2009; Drew és Smith, 1995; Senge, 2006). A szervezet pedig tudatosan szervezi ezeket a tanulási folyamatokat, facilitálja az egyének tanulását (Armstrong és Foley, 2003; Dodgson, 1993; Kim, 1992; Pedler és mtsai, 1997; Pinxten

és mtsai, 2011). Ez a támogatás és koordinálás a szervezet kultúrájába ágyazottan, a szervezet struktúrájában jelenik meg, visszaköszön az értékekben, jövőképben, stratégiában. A tanulószervezetben a munkatevékenységeket úgy szervezik meg, hogy azok tanulási lehetőséget jelentsenek a munkatársak számára (Armstrong és Foley, 2003; Bennett és O'Brien, 1994; Evans, 1998; Redding, 1997). Tehát a tanulószervezet támogatja az egyének tanulását, fel is hatalmazza a munkavégzés közbeni tanulásra az embereket, és a szervezet maga is tanul ezekből a folyamatokból (Evans, 1998; Garratt, 1995; Jashapara, 1993; Marquardt, 1996; Overmeer, 1997; Starkey, 1996). Mindezek gyakorlati megvalósulására jó példa lehet a tanuló szakmai közösség (*professional learning community*) fogalma, amely hasonló jellemzők mentén írható le, mint a tanulószervezet (vö. Horváth és mtsai, 2015), de a két fogalom összevetése szétfeszítené jelen tanulmány kereteit.

A tanulószervezeti viselkedést leíró tényezők második csoportja a tudás-információ műveletek, amely elsősorban a tudásmenedzsment elméleti és gyakorlati hátterén alapszik. Egy tanulószervezetként működő szervezet elkötelezett mind a külső, mind a belső tudás, információ hatékony menedzselése iránt. Ennek érdekében a tanulószervezet folyamatosan monitorozza a környezetét és gyűjti a működése szempontjából releváns információkat, amelyeket a munkatársak hajlandóak a munkavégzés során, illetve döntési szituációkban alkalmazni. Mindebben a szervezet támogatja az egyént annak érdekében, hogy az információból használható tudás keletkezzen: koordinálja az általánosítást, támogatja az adatokra épülő aktivitásokat, ösztönzi a munkavállalókat, hogy folyamatosan megújítsák a folyamatokat, saját tudásukat, és kipróbáljanak új módszereket, valamint, hogy reflektáljanak a megszerzett tudásra, saját tanulásukra (Argyris, 1993; Baker és Camarata, 1998; Garvin, 1993; Jensen, 2005; Lewis, 2002; Liao és mtsai, 2010). A tanulószervezet nem csak gyűjti az információkat, hanem képes új információt, tudást létrehozni, irányítani és megosztani a szervezeten belül és azon kívül is (Garvin, 1993; James, 2003; Jensen, 2005; King, 2001; Leonard-Barton, 1992; Lewis, 2002; Marquardt, 1996; Slater és Narver, 1995; Thomas és Allen, 2006). Ami kifejezetten megkülönbözteti a tanulószervezetet a többi, tudásmenedzsment folyamatokat működtető szervezettől, az az a tulajdonsága, hogy intelligens módon képes váltani a tudásteremtés különböző kontextusai között (Nonaka, 1994), vagyis kétkezes ügyesség (*ambidexterity*) jellemzi (Duncan, 1976; Taródy, 2012) a szervezeti tanulás kiaknázás (*exploitation*) és felfedezés (*exploration*) jellegű tevékenységeinek működtetésében (March, 1991). Mindezekon felül a tanulószervezet képes kilépni a rögzült keretektől, áthidalni különböző strukturális (pl. alsó és felső tagozatos pedagógusok együttműködése; óvoda-iskola átmenet; egyetem-iskola együttműködések), földrajzi (pl. tagintézmények vagy intézményi hálózatok együttműködése) vagy diszciplináris (pl. humán és reál munkaközösség együttműködése) korlátokat (Gómez, 2004). Mindezek érdekében a tanulószervezetként működő iskola képes folyamatokat, stratégiákat, struktúrákat létrehozni, amelyeken keresztül rögzíti az egyéni és szervezeti tanulás eredményeit (Schechter, 2008; Schechter és Mowafaq, 2012, 2013). Azok az oktatási intézmények, amelyek tanulószervezetként működnek, képesek metaszinten tekinteni a saját működésükre, munkaszervezésükre, és felülvizsgálni ezeket a folyamatokat (Silins, Mulford és mtsai, 2002).

A tanulószervezeti viselkedés harmadik területe a változás-alkalmazkodás műveletek, amely alatt a hatékony változásmenedzsment folyamatok megvalósítását értjük. A tanulószervezet képes a tanulási folyamatait a viselkedésének módosítására felhasználni (Akhtar és Khan, 2011; Garvin, 1993; Jensen, 2005; Pedler és mtsai, 1997; Reynolds és Ablett, 1998; Rowden, 2001; Watkins és Marsick, 1993), ezáltal folyamatosan, tudatosan és gyorsan alakítani magát, alkalmazkodni a változó külső és belső környezethez (Akhtar és Khan, 2011; Hirschhorn és mtsai, 2001; Middlewood és mtsai, 2005; Nevis és mtsai, 1995; Pinxten és mtsai, 2011). A tanulószervezetként működő iskola proaktív alkalmazkodóképességet mutat a dinamikus változó környezettel szemben és képes a különböző

célcsoportok (pl. különböző szocio-ökonomiai háttérrel rendelkező tanulók, eltérő lakóhelyből és társadalmi, kulturális igényekből fakadó különbségek) igényeire differenciáltan reflektálni (Paletta, 2011). A tanulószervezet elfogadja a változást, menedzseli a változással szembeni ellenállást, hiszen a változási és alkalmazkodási kapacitás a szervezet kultúrájába és struktúrájába ágyazottan van jelen (Bennett és O'Brien, 1994; Thomas és Allen, 2006). A tudatosan működtetett változásmenedzsment folyamatok keretében az iskola mérhető, elérhető indikátorokban gondolkozik (Bowen és mtsai, 2006), ami a tanuló szakmai közösségek jellemzője is (Horváth és mtsai, 2015). A tanulószervezetként működő iskolában a változás nem csak egyszeri esemény, hanem folyamat (Keefe és Howard, 1997), ami a tanulószervezeti lét fenntarthatóságát is hangsúlyozza (Senge és mtsai, 2012).

Garvin (2000) javaslatai alapján részletesen körbejártuk és operatív definíciót adtunk a tanulószervezet fogalmára (1). A továbbiakban a kutatásunk keretében bemutatjuk az egyik legelterjedtebb mérőeszköz, a Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett tanulószervezeti dimenziók kérdőív (*Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*, DLOQ) működését a magyar köznevelésben dolgozó pedagógusok mintáján (2). A mérőeszköz segítségével pedig a gyakorlat számára is hasznosítható elemzéseket és javaslatokat fogalmazunk meg, a többszereplős kontingencia-elmélet tükrében egy kiemelt dimenzióra, a munkavállalói perspektívára (munkavállalói elégedettség) fókuszálva, figyelembe véve a tanulószervezeti fogalmunk iskolai kontextusra adaptált jellegét (3).

A kutatás módszertani háttere

Jelen kutatás az Oktatási Hivatal EFOP-3.1.7-16-2016-0001: *Esélyteremtés a köznevelésben* c. projektje keretében valósult meg. A projektben részt vevő 150 intézmény a fejlesztési beavatkozás hatásmérésének nyomonkövetésére töltötte ki az online kérdőívet 2019-ben (a bázismérés 2018-ban, a zárómérés 2020-ban zajlott, kontrollcsoporttal kiegészítve). A pályázati felhívás alapján a projektben részt vevő 150 iskola „homogenizálódó illetve leszakadó közegben működő,

A tanulószervezetként működő iskola proaktív alkalmazkodóképességet mutat a dinamikusan változó környezettel szemben és képes a különböző célcsoportok (pl. különböző szocio-ökonomiai háttérrel rendelkező tanulók, eltérő lakóhelyből és társadalmi, kulturális igényekből fakadó különbségek) igényeire differenciáltan reflektálni (Paletta, 2011). A tanulószervezet elfogadja a változást, menedzseli a változással szembeni ellenállást, hiszen a változási és alkalmazkodási kapacitás a szervezet kultúrájába és struktúrájába ágyazottan van jelen (Bennett és O'Brien, 1994; Thomas és Allen, 2006). A tudatosan működtetett változásmenedzsment folyamatok keretében az iskola mérhető, elérhető indikátorokban gondolkozik (Bowen és mtsai, 2006), ami a tanuló szakmai közösségek jellemzője is (Horváth és mtsai, 2015). A tanulószervezetként működő iskolában a változás nem csak egyszeri esemény, hanem folyamat (Keefe és Howard, 1997), ami a tanulószervezeti lét fenntarthatóságát is hangsúlyozza (Senge és mtsai, 2012).

hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket/tanulókat nagy létszámban nevelő-oktató, országos méréseken alulteljesítő⁷⁴ intézménynek számít.

A kutatás célja és hipotézisei

A kutatás elsődleges célja, hogy alapos elméleti áttekintésre építve megvizsgáljuk egy tanulószervezeti mérőeszköz megbízhatóságát és érvényességét a magyar köznevelés kontextusában.

A kutatási cél megvalósítása érdekében online kérdőíves vizsgálatot végeztünk 150 általános iskola körében. A kutatás keretében az alábbi hipotézisek bizonyítására törekszünk:

- H1. A Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett tanulószervezeti kérdőív megbízható és érvényes mérőeszköz egy magyar köznevelési minta esetében is.
- H2. Összefüggés mutatkozik a tanulószervezeti dimenziók fejlettsége és a pedagógusok észlelt munkahelyi elégedettsége között.

Az első hipotézis bizonyítására a jamovi szoftver segítségével megerősítő faktorelemzést végeztünk, tesztelve a modell eredeti struktúráját (21 tétel 7 elsőrendű faktoron). Az eredmények értelmezése során az alábbi modell-illeszkedés mutatókat vizsgáltuk, figyelembe véve a szakirodalomban ajánlott elfogadási küszöbértékeket a viszonylag komplex és nagy elemszámú modellünkhöz kapcsolódóan (Hair, 2014):

- összehasonlító illeszkedési mutató (*Comparative Fit Index*, CFI): $> 0,92$
- nem-normalizált illeszkedési mutató (*Tucker-Lewis Index*, TLI): $> 0,92$
- megközelítési négyzetes középérték hiba (*Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA): $< 0,07$
- sztenderdizált reziduális négyzetes középérték (*Standardized Root Mean Square Residual*, SRMR): $< 0,08$

A második hipotézis keretében lineáris regresszió segítségével vizsgáljuk, hogy a munkahelyi elégedettség két változójának (általános elégedettség, metafora töltet) varianciáját mely tanulószervezeti dimenziók és milyen mértékben magyarázzák. Végül összevetjük, hogy az átlag alatti és átlag feletti tanulószervezeti viselkedést mutató intézmények munkatársai milyen metaforákkal illetik saját iskolájukat.

A minta bemutatása

A kutatás keretében 150 általános iskolát kerestünk meg a kérdőívünkkel a projekt keretében. Összesen 1862 kitöltést regisztráltunk a Qualtrics felületen, amely 144 iskolából érkezett. Az intézményi szintű kitöltöttség viszonylag magasnak mondható, átlagosan a nevelőtestületek 61%-a kitöltötte a kérdőívünket, ami nagy mértékben növeli az egyes intézményekre vonatkozó adatok megbízhatóságát. Az adatbázis feldolgozása előtt alapos adattisztítást végeztünk. Töröltük azokat a válaszadókat, akik a kérdőívet kevesebb mint 5 perc alatt lezárták (a pilot tapasztalatok alapján a kérdőív alapos kitöltése legalább 10 percet vesz igénybe). Kiszűrtük azokat a válaszadókat is, akik nem töltötték ki teljesen a kérdőívet, illetve külön kiszűrtük azokat is, akiknél hiányzó értéket találtunk a tanulószervezeti skála egyes tételeinél. Gaskin (2016) statisztikai segédletét használva kiszűrtük a gyanús eseteket is (monoton csökkenő vagy növekvő, esetleg konstans értékek az egyes skálákon). A tisztított adatbázisban végül 1016 pedagógus kitöltése szerepel (átlagosan 7 pedagógus/intézmény).

Az 1. táblázat szemlélteti a mintánk megoszlását az alapvető leíró változóink mentén. A mintánkban többségében nők szerepelnek (82,3%), alacsony a 30 év alatti korosztály jelenléte (4,8%), míg az 51 év felettiiek 43,2%-ban vannak jelen a mintában. A kitöltők fele

már legalább 16 éve dolgozik az adott intézményben, így behatóan ismerhetik annak működését. A mintában körülbelül fele-fele arányban szerepelnek vezető beosztású pedagógusok (intézményvezető, intézményvezető-helyettes, munkaközösség-vezető, osztályfőnök) és nem vezető beosztású pedagógusok. Minden műveltségterület képviseltetve van a mintában, a kitöltők többsége magyar nyelv és irodalom (43,3%), illetve matematika (38,9%) műveltségterülethez kötődően végzett nevelő-oktató munkát az adatfelvétel évében.

1. táblázat. A minta bemutatása a leíró változók mentén

	Leíró változók	N	Érvényes kitöltők %
Nem	nő	821	82,30%
	férfi	176	17,70%
Kor	25 év alatt	11	1,10%
	25–30 év	37	3,70%
	31–40 év	225	22,70%
	41–50 év	291	29,30%
	51–60 év	392	39,50%
	61–65 év	37	3,70%
Mióta dolgozik az intézményben?	kevesebb mint 2 éve	89	8,92%
	3–5 éve	156	15,63%
	6–10 éve	157	15,73%
	11–15 éve	95	9,52%
	16–20 éve	107	10,72%
	21–25 éve	87	8,72%
	26–30 éve	112	11,22%
	31–35 éve	118	11,82%
	35–40 éve	69	6,91%
	több mint 40 éve	8	0,80%
Pozíció	Vezető beosztású pedagógus	446	43,90%
	Nem vezető beosztású pedagógus	529	52,10%
	Egyéb pedagógus munkakör	31	3,10%
	Segítő munkatárs	9	0,90%
Műveltségterület (többszörös választás)	Testnevelés és sport	292	29,80%
	Életvitel és gyakorlat	229	23,40%
	Informatika	96	9,80%
	Művészetek	268	27,30%
	Földünk – környezetünk	187	19,10%
	Ember és természet	204	20,80%
	Ember és társadalom	140	14,30%
	Matematika	381	38,90%
	Nemzetiségi nyelv és irodalom	15	1,50%
	Idegen nyelvek	103	10,50%
Magyar nyelv és irodalom	424	43,30%	

A mérőeszköz bemutatása

A mérőeszköz több területre is kiterjedt, de most csak azokat a skálákat mutatjuk be, amelyeket jelen tanulmány során felhasználtunk. Az online kérdőívet a Qualtrics felületen készítettük el, jelen tanulmányban három blokkot érintettünk:

- általános, demográfiai kérdések (nem, kor, mióta dolgozik az intézményben, pozíció, műveltségterület)
- tanulószervezeti blokk: Marsick és Watkins (2003) tanulószervezeti dimenziók kérdőívének (*Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*, DLOQ) általános, 21 tételes rövidített változata
- munkavállalói elégedettség blokk:
 - Hackman és Oldham (1975) munkasajátosságok modelljén (*Job Diagnostic Survey*, JDS) alapuló skála az általános munkahelyi elégedettségről (3 tétel)
 - nyílt végű kérdés, amelynek keretében a kitöltőnek egy metaforával vagy szókapcsolattal kellett jellemeznie a munkahelyét

A minta bemutatása során már ismertettük azokat az általános, demográfiai kérdéseket, amelyeket használtunk a kérdőív során. A kérdőívben két validált mérőeszközt is használtunk. Ezeket a tételeket két független szakember fordította angolról magyarra, majd pedig magyarról angolra. Egyeztetjük az eredeti és a visszafordított angol verziókat, illetve a két fordító megoldásait (ahol nem volt egyetértés a két fordító között, ott a kutatásvezető döntött), és ezek alapján alakítottuk ki a kérdőív végleges magyar szövegezését. A továbbiakban röviden bemutatjuk a két mérőeszköz sajátosságait.

Ahogy már az elméleti áttekintés során is bemutattuk, a DLOQ hét dimenzióban írja le a tanulószervezeti viselkedést. Mind a hét dimenzióhoz 3-3 tétel tartozik, amelyeket a résztvevők 6-fokozatú Likert skálán értékelhettek (1 – egyáltalán nem jellemző; 6 – teljes mértékben jellemző).

Az általános munkahelyi elégedettségre vonatkozó mérőeszköz a JDS egyik skálája, amely 3 tételből áll. Az állítások a kitöltő személyes, szubjektív benyomásaira irányultak a jelenlegi munkakörére vonatkozóan. A kitöltőknek az eredeti mérőeszköz sajátosságaihoz igazodva 7-fokozatú Likert skálán kellett értékelniük (1 – egyáltalán nem értek egyet; 7 – teljes mértékben egyetértek) az alábbi állításokat:

- Összességében nagyon elégedett vagyok a jelenlegi munkakörömmel (M = 5,46; SD = 1,31).
- Gyakran megfordul a fejemben, hogy felmondok (fordított tétel) (M = 5,64; SD = 1,73).
- Általában elégedett vagyok azokkal a feladattípusokkal, amelyeket a jelenlegi munkakörömben kell elvégeznem (M = 5,25; SD = 1,26)

Az általános munkahelyi elégedettséget leíró skála (N = 1016; M = 5,45; SD = 1,15) megfelelő megbízhatósággal rendelkezik (McDonald-féle ómega: 0,722). Mindkét mérőeszköz esetén lehetősége volt a kitöltőnek, hogy kihagyjon kérdéseket (NT/NV – Nem tudom, nem szeretnék válaszolni), azonban az adattisztítás során kitöröltük azokat a válaszadókat, akik valamelyik tételre ez utóbbi lehetőséget jelölték.

A résztvevők végül egy nyílt végű kérdés keretében egy metaforával vagy szókapcsolattal jellemezheték a munkahelyüket. A beérkezett válaszokat feldolgozás előtt tisztítottuk, egységesítettük, rendeztük (eltérő helyesírás, kisbetű-nagybetű, eltérő ragozás stb.), majd az elemi metaforákból egy elsőszintű, majd egy második szintű forrásfogalmat alakítottunk ki. A metaforákat ezen kívül azok töltete szerint is besoroltuk negatív (pl. bolondok háza), semleges (pl. vonuló vadludak) és pozitív (pl. befogadó nagycsalád)

kategóriákba, ahol ez lehetséges és egyértelmű volt. A besorolást két független kódoló végezte, ahol véleményeltérés volt, ott harmadik félként a kutatásvezető hozott döntést. A pedagógiai kutatásokban több esetben is alkalmaztak már metafora-vizsgálatokat, amelyek hasznosítható eredményekre vezettek. A metafora-vizsgálat a metaforikus fogalomalkotásra építve segít sokszor nehezen kimondható, megfogalmazható jelenségek körülírásában (Vámos, 2001, 2003). Ezért a metaforák töltetét az általános munkahelyi elégedettség mellett egy megerősítő változónak szántuk, amely árnyalhatja azt a képet, hogy a munkavállaló hogyan érzi magát a munkahelyén.

Eredmények

A tanulószervezeti kérdőív érvényességének és megbízhatóságának elemzése

A tanulószervezeti modell alapján egyszerű átlagszámítással összegeztük az egy dimenzióhoz tartozó állításokat, illetve megvizsgáltuk ezek megbízhatósági mutatóját (McDonald-féle ómega érték). A 2. táblázatban összegezzük a dimenziók átlagértékeit, szórását, a dimenziók közötti korrelációt, illetve a megbízhatósági mutatókat (az átlóban). A leíró adatokból megállapítható, hogy a kitöltők a tanulástámogató vezetést, illetve a külső környezettel való összekötést értékelték a legmagasabbra (> 5), de a többi dimenzió is relatíve magasabb értéket kapott a 6-fokozatú skálán ($> 4,5$). A legalacsonyabbra értékelt terület a kíváncsiság és a párbeszéd támogatása ($M = 4,54$), viszont ez a terület rendelkezik a legmagasabb szórással is ($SD = 1,00$).

2. táblázat. A tanulószervezeti faktorok leíró jellemzői

Faktor	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. Folyamatos tanulás lehetőségének megteremtése	4,94	0,887	(0,785)						
2. Kíváncsiság és párbeszéd támogatása	4,54	1,000	0,687	(0,899)					
3. Együtműködés és csoportos tanulás bátorítása	4,72	0,899	0,651	0,552	(0,842)				
4. Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására	4,63	0,895	0,625	0,558	0,694	(0,777)			
5. Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására	4,85	0,961	0,673	0,558	0,726	0,706	(0,879)		
6. A szervezet összekötése a külső környezettel	5,10	0,887	0,624	0,559	0,74	0,676	0,837	(0,876)	
7. Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása	5,19	0,915	0,657	0,558	0,715	0,702	0,77	0,795	(0,913)

A Pearson-féle korrelációs együtthatók (r), minden esetben szignifikánsak a $p < 0,001$ szinten. Az egyes skálához tartozó megbízhatósági mutatók (McDonald-féle ómega) a táblázat átlójában szerepelnek ($N = 1016$).

A kutatási céljainkkal (2) és hipotéziseinkkel (H1) összhangban megerősítő faktorelemzést végeztünk a 7 tanulószervezeti dimenzióba tömörülő 21 állítás felhasználásával. Az egyes faktorokhoz tartozó tételeket, illetve a faktoranalízis eredményeként előállt szten-dardizált faktortöltéseket az 1. sz. mellékletben található táblázat tartalmazza. A modell illeszkedési mutatóit a 3. táblázatban foglaltuk össze, feltüntetve a mérőeszköz korábbi validációs tanulmányainak az eredményeit is.

A megerősítő faktoranalízis eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a mért adataink jól illeszkednek az elméleti modellhez ($\chi^2/df = 4,899$; CFI = 0,96; TLI = 0,95; RMSEA = 0,062; SRMR = 0,032). Hasonlóan a táblázatban szereplő tanulmányokhoz, a magyar köznevelésben dolgozó pedagógusok mintáján is érvényes modellnek bizonyult a Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett DLOQ kérdőív.

3. táblázat. A tanulószervezeti modell illeszkedési mutatói más tanulmányok eredményeivel összehasonlításban

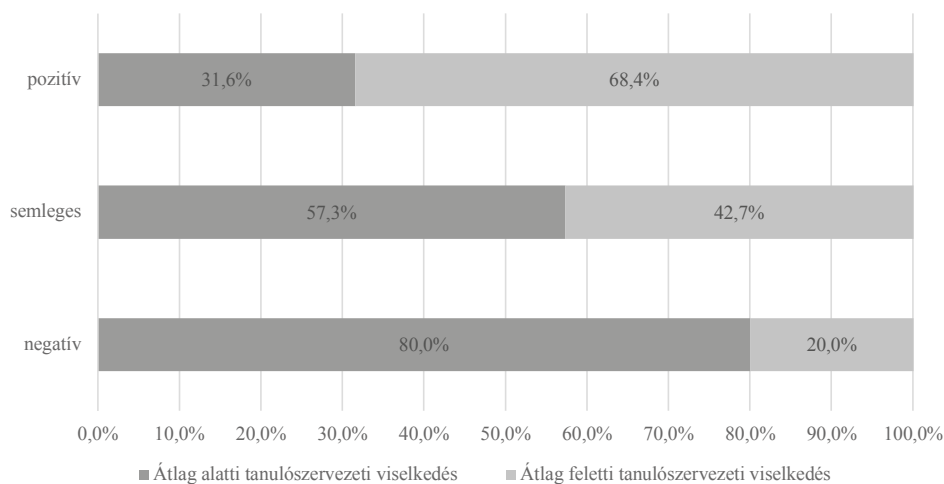
Tanulmány	Minta	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Hernandez (2000)	Kolumbia (N = 906)	9,154	0,94	0,92	0,090	0,040
Ellinger és mtsai. (2002)	USA (N = 208)	2,093	0,94	0,91	0,073	0,053
Egan és mtsai. (2004)	USA (N = 245)	2,650	0,93	0,91	0,080	0,040
Yang és mtsai. (2004)	USA (N = 836)	3,640	0,82	0,80	0,080	–
Zhang és mtsai. (2004)	Kína (N = 477)	3,788	0,88	0,85	0,077	0,056
Lien és mtsai. (2006)	Tajvan (N = 679)	4,942	0,93	0,92	0,076	0,042
Song és Chermack (2008)	Korea (N = 1126)	2,024	0,99	0,99	0,040	–
Wang és mtsai. (2007)	Kína (N = 919)	5,110	0,99	0,98	0,070	0,040
Song és mtsai. (2009)	Korea (N = 1529)	5,477	0,99	0,99	0,054	0,023
Dirani (2013)	India (N = 298)	1,950	0,95	0,94	0,065	–
Salehzadeh (2014)	Irán (N = 336)	1,560	0,96	–	0,035	–
Chai és Dirani (2018)	Libanon (N = 298)	1,639	0,95	0,94	0,050	0,045
Saját kutatás (2019)	Magyarország (N = 1016)	4,899	0,96	0,95	0,062	0,032

Figyelembe véve a korábban bemutatott megbízhatósági mutatókat, illetve a megerősítő faktoranalízis eredményét, az első hipotézisünk megerősítést nyert: a DLOQ tanulószervezeti kérdőív megbízható és érvényes mérőeszköz egy magyar köznevelési minta esetében is. Ezáltal a Garvin (2003) által felsorolt kritériumoknak is megfelelően (2) a DLOQ magyar verziója érvényes és megbízható mérőeszközként használható a köznevelésben a tanulószervezeti dimenziók feltárására.

Összefüggések a tanulószervezeti viselkedés és a munkahelyi elégedettség között

A harmadik kutatási célunkkal összefüggésben (a második hipotézishez kapcsolódva) azt vizsgáltuk, hogy milyen gyakorlati, praktikus javaslatok fogalmazhatók meg a tanulószervezeti dimenziók felmérése alapján. Ennek érdekében megvizsgáltuk (kifejezetten a munkavállalói perspektívára fókuszálva) a tanulószervezeti dimenziók és a munkavállalók elégedettsége közötti összefüggéseket.

Ahogy azt a módszertani résznél már bemutattuk, a kérdőívben a kitöltők egy metaforával jellemezheték saját iskolájukat. A szöveges válaszokat tartalmuk alapján pozitív (pl. befogadó nagycsalád), semleges (pl. vonuló vadludak) és negatív (pl. bolondok háza) kategóriákba soroltuk, ahol ez lehetséges volt. Első lépésként, feltáró jelleggel ránéztünk arra, hogy a tanulószervezeti viselkedés (a 21 tétel átlagolással összevont mutatója) alapján két részre osztott csoportok (átlag alatti és átlag feletti tanulószervezeti viselkedés) hogyan oszlanak el a metafora-kategóriák között. Az eredményeket a 2. ábra mutatja.



2. ábra. A metaforák töltet szerinti megoszlása a tanulószervezeti viselkedés átlag alatti és átlag feletti csoportjában

Az ábra alapján megállapíthatjuk, hogy azok a pedagógusok, akik valamilyen pozitív metaforával jellemezték az intézményüket, nagy arányban abból a csoportból kerültek ki, akik magasra értékelték az iskolájuk tanulószervezeti viselkedését is (68,4%). Míg azok a pedagógusok, akik inkább valamilyen negatív jelzővel illették a munkahelyüket, javarészt abból a csoportból kerültek ki, akik alacsonyabbra értékelték a tanulószervezeti viselkedés dimenzióit (80%). A két csoportosító változó között az összefüggés szignifikáns a keresztábra elemzés alapján ($\chi^2[1] = 89,526$; $p < 0,001$; Cramer's V = 0,331; $p < 0,001$ [N = 821]).

A feltáró elemzések alapján továbblépve megvizsgáltuk, hogy egyes tanulószervezeti dimenziók milyen hatással lehetnek az adott metafora-kategóriába való tartozásra. Ennek érdekében egy multinomiális logisztikus regressziós modellt építettünk, amelyben a függő változó a metafora-kategóriák (referenciakategória: negatív), a prediktorok pedig a tanulószervezeti viselkedés dimenziói. Az eredményeket a 4. táblázat mutatja, ahol

szürke háttérrel emeltük ki a szignifikáns prediktorokat. A modell illeszkedési mutatói megfelelőek ($\chi^2[14] = 155,598$; $p < 0,001$), a pszeudo- R^2 -ként értelmezhető mutatók megfelelő magyarázó erőről tanúskodnak (pl. McFadden = 0,144).

4. táblázat. A semleges és pozitív metaforák csoportjába tartozást meghatározó tanulószervezeti dimenziók

Metafora töltet	B (SE)	Wald-teszt	Esély-hányados	95% CI
semleges (N = 82)				
Konstans	-3,301 (0,892)	W(1) = 13,691; p < 0,001		
Folyamatos tanulás lehetőségének megteremtése	-0,238 (0,262)	W(1) = 0,822; p = 0,365	0,789	[0,472; 1,318]
Kíváncsiság és párbeszéd támogatása	0,060 (0,211)	W(1) = 0,080; p = 0,778	1,062	[0,702; 1,606]
Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása	0,299 (0,275)	W(1) = 1,186; p = 0,276	1,349	[0,787; 2,310]
Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására	0,041 (0,276)	W(1) = 0,022; p = 0,882	1,042	[0,606; 1,790]
Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására	0,522 (0,313)	W(1) = 2,783; p = 0,095	1,685	[0,913; 3,110]
A szervezet összekötése a külső környezettel	-0,610 (0,340)	W(1) = 3,218; p = 0,073	0,543	[0,279; 1,058]
Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása	0,681 (0,291)	W(1) = 5,482; p = 0,019	1,976	[1,117; 3,495]
pozitív (N = 649)				
Konstans	-5,079 (0,745)	W(1) = 46,520; p < 0,001		
Folyamatos tanulás lehetőségének megteremtése	0,122 (0,211)	W(1) = 0,335; p = 0,563	1,130	[0,747; 1,708]
Kíváncsiság és párbeszéd támogatása	0,164 (0,169)	W(1) = 0,940; p = 0,332	1,178	[0,846; 1,642]
Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása	0,713 (0,216)	W(1) = 10,925; p = 0,001	2,040	[1,337; 3,114]
Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására	-0,190 (0,222)	W(1) = 0,732; p = 0,392	0,827	[0,535; 1,278]
Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására	0,523 (0,246)	W(1) = 4,534; p = 0,033	1,687	[1,042; 2,729]
A szervezet összekötése a külső környezettel	-0,658 (0,269)	W(1) = 5,976; p = 0,015	0,518	[0,305; 0,878]
Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása	0,865 (0,227)	W(1) = 14,527; p < 0,001	2,375	[1,522; 3,706]

Referencia kategória: negatív (N = 90)

Modell illeszkedése: $\chi^2(14) = 155,598$; $p < 0,001$

Pseudo R2: Cox és Snell = 0,173; Nagelkerke = 0,236; McFadden = 0,144
N = 821

Elsősorban a negatív-pozitív kategóriába való tartozást befolyásoló tényezőket érdemes áttekinteni. Az eredmények alapján az látható, hogy a vezetésnek, illetve az együttműködő kultúrának meghatározó szerepe van abban, hogy pozitív vagy negatív töltetű metaforát jelöltek-e meg a kitöltők. Ezen felül jelentős szerepet játszik még a munkatársak felhatalmazásának dimenziója is. A külső környezettel való összekötés azonban fordított összefüggést mutat. Minél magasabba értékelték a kitöltők a külső környezettel való összekötöttséget, annál kevésbé volt valószínű, hogy pozitív metaforát írtak. Erre az összefüggésre külön is visszatérünk a diszkusszió keretében.

A metaforákkal való munkának hátrányai is lehetnek, hiszen ezt egyfajta proxyként tudjuk csak értelmezni a munkavállalói elégedettség szempontjából. Eppen ezért egy másik mutatóval is vizsgáltuk az általános elégedettséget, ezzel is támogatva az eredményeink megbízhatóságát és érvényességét. Ahogyan azt a módszertani részben is kifejtettük, a munkahelyi elégedettség mérésére a Hackman és Oldham (1975) nevéhez fűződő munkasajátosságok modellből emeltük ki az általános elégedettségre vonatkozó skálát. A skálához tartozó tételeket átlagolva összegeztük és függő változóként értelmeztük egy lineáris modell keretében, ahol a prediktorok ismét a tanulószervezeti dimenziók voltak. Az elemzés eredményeit az 5. táblázat mutatja, ahol szürke háttérrel emeltük ki a szignifikáns prediktorokat.

5. táblázat. Az általános elégedettséget meghatározó tanulószervezeti dimenziók

Prediktor	Függő változó: általános elégedettség ($R^2 = 0,235$) F(7) = 45,63; $p < 0,001$ (N = 1016)							
	Nem sztenderdizált együtthatók				Sztenderdizált együtthatók			
	B	SE	95% CI	t	p	β	95% CI	
Konstans	2,077	0,207	[1,671; 2,483]	10,042	< 0,001	-	-	
1. Folyamatos tanulás lehetőségének megteremtése	0,161	0,058	[0,047; 0,276]	2,767	0,006	0,124	[0,036; 0,213]	
2. Kíváncsiság és párbeszéd támogatása	-0,003	0,045	[-0,092; 0,085]	-0,072	0,942	-0,003	[-0,080; 0,074]	
3. Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása	0,311	0,060	[0,194; 0,428]	5,206	< 0,001	0,243	[0,151; 0,334]	
4. Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására	-0,054	0,057	[-0,165; 0,057]	-0,957	0,339	-0,042	[-0,128; 0,044]	
5. Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására	0,146	0,068	[0,013; 0,278]	2,157	0,031	0,122	[0,011; 0,232]	
6. A szervezet összekötése a külső környezettel	-0,028	0,075	[-0,174; 0,118]	-0,378	0,706	-0,022	[-0,134; 0,091]	
7. Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása	0,157	0,064	[0,031; 0,283]	2,435	0,015	0,125	[0,024; 0,225]	

Megjegyzés. A lineáris regresszió eredményének értelmezése előtt megvizsgáltuk, hogy az adatainkon nem érvényesül az autokorreláció (Durbin–Watson: 1,865), illetve a variancia inflációs tényező értékei is megfelelő tartományban mozognak: 2,045–4,38).

A modell magyarázóereje viszonylag magas, a tanulószervezeti dimenziók az általános elégedettség varianciájának 23,5%-át magyarázzák. A modellben szignifikáns szerepet játszik a folyamatos tanulás, az együttműködés támogatása, a munkatársak felhatalmazása és a tanulástámogató vezetés dimenziója. A munkahelyi elégedettségre legnagyobb hatással ($\beta = 0,243$) az együttműködés és csoportos tanulás bátorításának tanulószervezeti dimenziója van, a többi dimenzió alacsonyabb, viszonylag azonos mértékben játszik szerepet az összefüggésben.

A két regressziós modell eredményeinek értelmezése alapján megállapíthatjuk, hogy összefüggés mutatkozik a munkatársak elégedettsége és a tanulószervezeti dimenziók észlelése között. Elsősorban az egyéni és csoportos tanulás légrétege, illetve az ezt lehetővé tévő felhatalmazás és az emögött értelemszerűen meghízódó tanulástámogató vezetés játszik szerepet. Ezek alapján igazoltnak tekinthetjük második hipotézisünket, miszerint összefüggés mutatkozik a tanulószervezeti dimenziók és a munkahelyi elégedettség észlelése között. Ezzel pedig praktikus javaslatokat fogalmazhatunk meg a gyakorlat számára, így a harmadik kutatási célunk is megvalósulhat.

Összegzés

Tekintettel a tanulószervezet fogalmának több mint 30 éves múltjára, időszerűnek tartottuk, hogy jelen tanulmány keretében szisztematikus áttekintést adjunk a fogalomról, annak mérhetőségéről és hasznosíthatóságáról. Garvin (2000) javaslatai alapján szakirodalmi áttekintésünkre építve bemutattuk a tanulószervezet elméleti hátterét és operatív definícióját. Ennek értelmében a tanulószervezet egy komplex adaptív rendszer, amelynek vezetése, szervezeti struktúrája, kultúrája és emberi erőforrásai lehetővé teszik az adaptív viselkedésváltozást a tanulószervezeti viselkedés (tudásmenedzsment, munkahelyi és szervezeti tanulás, változásmenedzsment) folyamatainak működtetésével. A definícióban megjelenő tanulószervezeti viselkedés lehetővé teszi egyrészt a munkahely tanulási környezetként való fejlesztését (tanulás-fejlődés műveletek), másrészt a folyamatosan gyűjtött külső-belső adatokra építve (tudás-információ műveletek) a hatékony változásmenedzsment (változás-alkalmazkodás műveletek) folyamatok megvalósítását annak érdekében, hogy a szervezet képes legyen alkalmazkodni a dinamikusan változó környezethez, és elérni a különböző érintettek számára is fontos céljait. A tanulószervezeti viselkedés (mezo-szint) nem értelmezhető annak társadalmi-intézményi kontextusa (makro-szint) és az egyéni tanulási folyamatok (mikro-szint) nélkül. A tanulmány elméleti részében a definícióban megjelenő alapfogalmakat bontottuk ki részletesebben, ezáltal tisztázva és összekötve a tanulószervezet fogalmát olyan fogalmakkal, mint a munkahelyi tanulás, tudásmenedzsment, szervezeti tanulás és változásmenedzsment.

A tanulmány második célkitűzése alapján, az operatív definícióra építve teszteltük a nemzetközi szakirodalomban széleskörűen elterjedt mérőeszköz, a Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett tanulószervezeti dimenziók kérdőív (*Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*, DLOQ) megbízhatóságát és érvényességét a magyar köznevelés mintáján. Ehhez a célkitűzéshez kapcsolódott a tanulmány első hipotézise is. A DLOQ 21 tételes verziója megbízható (a McDonald-féle ómega-érték alapján) és érvényes (a megerősítő faktoranalízis eredménye alapján) mérőeszköznek tekinthető.

A harmadik célkitűzés a gyakorlat számára is hasznosítható visszajelzésekre irányult. Ennek érdekében, a második hipotézisünkkel összhangban azt teszteltük, hogy milyen összefüggés mutatható ki a tanulószervezeti viselkedés és a munkavállalók munkahelyi elégedettsége között. A munkahelyi elégedettséget kétféleképpen is vizsgáltuk. Közvetlenül, a munkahelyre adott metafora értéktöltetének kódolásával, illetve közvetlenül,

a Hackman és Oldham (1973) által fejlesztett munkasajátosságok kérdőív általános munkahelyi elégedettség skálájával. Mindkét dimenzióban kimutatható az összefüggés a tanulószervezeti viselkedéssel. A metaforák alapján a tanulástámogató vezetés és az együttműködő tanulás támogatásának szerepe emelhető ki. Az általános munkahelyi elégedettség kapcsán pedig szintén az együttműködés kultúrájának van kiemelkedő szerepe. Az eredményeink megerősítették a kapcsolatot a tanulószervezeti viselkedés dimenziói és a munkahelyi elégedettség között, amelynek a gyakorlat számára is fontos következményei lehetnek szervezetfejlesztési folyamatokban.

Csapó Benő (2005) is kiemeli az iskola funkcióit és céljait érintő társadalmi, gazdasági változások kapcsán a változásokhoz való gyors alkalmazkodás képességét, amelynek alapja a folyamatos reflexió és a környezettel való dinamikus kapcsolat. A változások dinamikus komplexitásának megértése és elfogadása érdekében a pedagógusoknak újfajta kompetenciákat kell kialakítaniuk (rugalmas időbeosztás, közös tervezés, konfliktusmenedzsment, változás elfogadása, folyamatos tanulás stb.), amelyeket a tanulószervezeti viselkedés formái támogatni tudnak (Fullan, 2008). Fullan (2008) az iskolákat a változásokhoz való viszonyulás színtereként értelmezi, a pedagógusok ebben az értelemben pedig a változások dinamikájában járatos változáskezelési szakemberek (Kraicziné, 2009). Ebben az újfajta szerepelvásban az iskola és a pedagógus képes a tanulók szociális háttérétől függetlenül támogatni és megalapozni a diákok élethosszig tartó tanulását (Schechter, 2008). A tanulószervezeti viselkedés fejlesztésével az iskolák képesek megfelelni ezeknek a kihívásoknak, hiszen számos empirikus kutatás, különféle kimeneti tényezők függvényében bizonyította már a koncepció létjogosultságát. A tanulószervezeti dimenziók fejleszthetők például az iskolák tanulási igényekre való reakcióját (pl. kurrikulum-tőke [Sinnema és Stoll, 2020]), az iskolai közösség tanulási kultúráját (Kools és mtsai, 2020), segíthet a kialakult silók lebontásában (King Smith és mtsai, 2020) és a tanulási eredményesség növelésében is (Mulford és mtsai, 2004; Pol és mtsai, 2011, 2013; Silins, Zarins, és mtsai., 2002). Ebbe a sorba csatlakozik jelen tanulmány is, amely a munkavállalók perspektívájából, a munkavállalói elégedettség tükrében is megerősíti a tanulószervezeti dimenziók fejlesztésének fontosságát.

Támogatás

A kutatás a PD-134206 számú projekt keretében, a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs alaphoz biztosított támogatással, az OTKA-PD pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

- Adzic, S. (2018). Learning organization: A fine example of a management fad. *Business and Economic Horizons*, 14(3), 477–487. DOI: [10.15208/beh.2018.34](https://doi.org/10.15208/beh.2018.34)
- Akhtar, N. & Khan, R. A. (2011). Exploring the Paradox of Organizational Learning and Learning Organization. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(9), 257–270.
- Ali, A. K. (2012). Academic staff's perceptions of characteristics of learning organization in a higher education institution. *The International Journal of Educational Management*, 26(1), 55–82. DOI: [10.1108/09513541211194383](https://doi.org/10.1108/09513541211194383)
- Anka Ágnes, Baráth Tibor, Cseh Györgyi, Fazekas Ágnes, Horváth László, Kézy Zsuzsanna Menyhárt Ágnes & Sipos Judit (2015). *Dél-alföld megújuló iskolái*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. Jossey-Bass.

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Armstrong, A. & Foley, P. (2003). Foundations for a learning organization: Organization learning mechanisms. *The Learning Organization*, 10(2), 74–82. DOI: [10.1108/09696470910462085](https://doi.org/10.1108/09696470910462085)
- Baker, R. T. & Camarata, M. R. (1998). The Role of Communication in Creating and Maintaining a Learning Organization. Preconditions, Indicators and Disciplines. *Journal of Business Communications*, 35(4), 443–467. DOI: [10.1177/002194369803500402](https://doi.org/10.1177/002194369803500402)
- Bennett, J. K. & O'Brien, M. J. (1994). The building blocks of the learning organization. *Training*, 31(6), 41–48.
- Bowen, G. L., Rose, R. A. & Ware, W. B. (2006). The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning*, 29(1), 97–104. DOI: [10.1016/j.evalprogplan.2005.08.005](https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2005.08.005)
- Brandt, J. (2003). Is this school a learning organization? 10 ways to tell. *Journal of Staff Development*, 24(1), 10–12.
- Cheng, C. (2009). A study of the current learning organization profile to elementary schools at Pingtung county Taiwan. *Journal of American Academy of Business*, 15(1), 183–188.
- Csapó Benő (2005). Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer. In Komlóssy Ákos (szerk.), *Ismeretek és képességfejlesztés. A 42. Szegei Nyári Egyetem Évkönyve*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat. 5–21.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: Review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375–394. DOI: [10.1177/017084069301400303](https://doi.org/10.1177/017084069301400303)
- Dowd, J. F. (1999). Learning Organizations. An introduction. *Managed Care Quarterly*, 7(2), 43–50.
- Drew, S. A. W. & Smith, P. A. C. (1995). The learning organization: 'change proofing' and strategy. *The Learning Organization*, 2(1), 4–14. DOI: [10.1108/09696479510075598](https://doi.org/10.1108/09696479510075598)
- Duncan, R. (1976). The ambidextrous organization: Designing dual structures for innovation. In Killman, R. H., Pondy, L. R. & Steven, D. (szerk.), *The Management of Organization*. North Holland. 167–188.
- Easterby-Smith, M. (1990). Creating a Learning Organisation. *Personnel Review*, 19(5), 24–28. DOI: [10.1108/eum0000000000779](https://doi.org/10.1108/eum0000000000779)
- Evans, S. (1998). Revisiting the learning organization. *Work Study*, 47(6), 201–203. DOI: [10.1108/00438029810238598](https://doi.org/10.1108/00438029810238598)
- Fullan, M. (2008). *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. OFI.
- Garratt, B. (1995). Helicopters and Rotting Fish. Developing Strategic Thinking and New Roles for Direction-givers. In Garratt, B. (szerk.), *Developing Strategic Thought. Rediscovering the Art of Direction-giving*. McGraw-Hill. 242–255.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78–91.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Harvard Business Review Press.
- Gaskin, J. (2016). DataScreen. *Stats Tools Package*, <http://statwiki.kolobkreations.com/>
- Geißler, H. (2009). Das Pädagogische der Organisationspädagogik. In Göhlich, M., Weber, S. M. & Wolff, S. (szerk.), *Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 239–250. DOI: [10.1007/978-3-531-91660-6_21](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91660-6_21)
- Gephart, M. A., Marsick, V. J., Van Buren, M. E. & Spiro, M. S. (1996). Learning Organizations Come Alive. *Training & Development*, 50(12), 34–45.
- Goh, S. C. & Richards, G. (1997). Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal*, 13(5), 575–583. DOI: [10.1016/s0263-2373\(97\)00036-4](https://doi.org/10.1016/s0263-2373(97)00036-4)
- Gómez, C. (2004). The influence of environmental, organizational, and HRM factors on employee behaviors in subsidiaries: A Mexican case study of organizational learning. *Journal of World Business*, 39(1), 1–11. DOI: [10.1016/j.jwb.2003.08.006](https://doi.org/10.1016/j.jwb.2003.08.006)
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159–170. DOI: [10.1037/h0076546](https://doi.org/10.1037/h0076546)
- Hair, J. F. (2014, szerk.). *Multivariate data analysis*. Pearson.
- Hayes, R. H., Wheelwright, S. C. & Clark, K. B. (1988). *Dynamic Manufacturing: Creating the Learning Organization*. The Free Press.
- Hirschhorn, L., Noble, P. & Rankin, T. (2001). Sociotechnical systems in an age of mass customization. *Journal of Engineering and Technology Management*, 18(3–4), 241–252. DOI: [10.1016/s0923-4748\(01\)00036-4](https://doi.org/10.1016/s0923-4748(01)00036-4)
- Hitt, W. D. (1995). The learning organization: Some reflections on organizational renewal. *Leadership and Organization Development Journal*, 16(8), 17–25. DOI: [10.1108/01437739510097996](https://doi.org/10.1108/01437739510097996)
- Horváth László (2019). *A felsőoktatási intézmény mint tanulószervezet. PhD disszertáció*. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola. DOI: [10.15476/ELTE2019.092](https://doi.org/10.15476/ELTE2019.092)
- Horváth László, Kovács Anikó, Simon Tünde & Zentai Anita (2015). *Módszertani útmutató a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséhez hozzájáruló tanuló szakmai közösségek, szakmai tanulócsoporthoz*

- létrehozásának és működtetésének támogatására. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Horváth, L., Verderber É. & Baráth, T. (2015). Managing the Complex Adaptive Learning Organization. *Contemporary Educational Leadership*, 2(3), 61–83.
- James, C. R. (2003). Designing Learning Organizations. *Organizational Dynamics*, 32(1), 46–61. DOI: [10.1016/s0090-2616\(02\)00137-7](https://doi.org/10.1016/s0090-2616(02)00137-7)
- Jashapara, A. (1993). The Competitive Learning Organization. A Quest for the Holy Grail. *Management Decision*, 31(8), 52–62. DOI: [10.1108/00251749310047160](https://doi.org/10.1108/00251749310047160)
- Jensen, P. E. (2005). A Contextual Theory of Learning and the Learning Organization. *Knowledge and Process Management*, 12(1), 53–64. DOI: [10.1002/kpm.217](https://doi.org/10.1002/kpm.217)
- Keefe, J. & Howard, E. (1997). The School as a Learning Organization. *NASSP Bulletin*, 81(589), 35–44. DOI: [10.1177/019263659708158906](https://doi.org/10.1177/019263659708158906)
- Kersánszki, T., Baráth, T. & Fazekas, Á. (2021). Do organizations learn? Results of a Hungarian longitudinal school-research program. *Opus et Educatio*, 8(3), 270–285. DOI: [10.3311/ope.473](https://doi.org/10.3311/ope.473)
- Keshavarz, N., Nutbeam, D., Rowling, L. & Khavarpour, F. (2010). Schools as social complex adaptive systems: A new way to understand the challenges of introducing the health promoting schools concept. *Social Science & Medicine* (1982), 70(10), 1467–1474. DOI: [10.1016/j.socscimed.2010.01.034](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.01.034)
- Kim, D. (1992). Systemic Quality Management. Improving the Quality of Doing and Thinking. *System Thinker*, 2(7), 1–4.
- King Smith, A., Watkins, K. E., & Han, S.-H. (2020). From silos to solutions: How one district is building a culture of collaboration and learning between school principals and central office leaders. *European Journal of Education*, 55(1), 58–75. DOI: [10.1111/ejed.12382](https://doi.org/10.1111/ejed.12382)
- King, W. R. (2001). Strategies for creating a learning organization. *Information Systems Management*, 18(1), 12–20. DOI: [10.1201/1078/43194.18.1.200101/31261.3](https://doi.org/10.1201/1078/43194.18.1.200101/31261.3)
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* (OECD Education Working Papers No. 137). DOI: [10.1787/5jlwmm62b3bvh-en](https://doi.org/10.1787/5jlwmm62b3bvh-en)
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V. & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42. DOI: [10.1111/ejed.12383](https://doi.org/10.1111/ejed.12383)
- Kraiciné Szokoly Mária (2009). Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: Középpontban a tanulószervezet. *Iskolakultúra*, 19(12), 131–143.
- Leonard-Barton, D. (1992). The factory as a learning laboratory. *Sloan Management Review*, 34(1), 23–38.
- Lewis, D. (2002). Five Years On – The Organizational Culture Saga Revisited. *Leadership & Organizational Development Journal*, 23(5), 280–287. DOI: [10.1108/01437730210435992](https://doi.org/10.1108/01437730210435992)
- Liao, S.-H., Chang, W.-J. & Wu, C.-C. (2010). An integrated model for learning organization with strategic view: Benchmarking in the knowledge-intensive industry. *Expert Systems with Applications*, 37(5), 3792–3798. DOI: [10.1016/j.eswa.2009.11.041](https://doi.org/10.1016/j.eswa.2009.11.041)
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organizational Science*, 1, 71–87. DOI: [10.1287/orsc.2.1.71](https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.71)
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the Learning Organization*. McGraw-Hill.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151. DOI: [10.1177/1523422303005002002](https://doi.org/10.1177/1523422303005002002)
- Middlewood, D., Parker, R. & Beere, J. (2005). *Creating a Learning School*. Sage. DOI: [10.4135/9781446212493](https://doi.org/10.4135/9781446212493)
- Mulford, W., Silins, H. & Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Kluwer Academic Publisher. DOI: [10.1007/1-4020-2199-2](https://doi.org/10.1007/1-4020-2199-2)
- Nahalka István (2003). A tanulás. In Falus Iván (szerk.), *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 103–136.
- Nevis, E., DeBella, A. & Gould, J. (1995). Understanding Organizations as Learning Systems. *Sloan Management Review*, 28(3), 73–85.
- Ng, P. T. (2004). The learning organization and the innovative organization. *Human Systems Management*, 23(2), 93–100. DOI: [10.3233/hsm-2004-23204](https://doi.org/10.3233/hsm-2004-23204)
- Nixon, J., Martin, J., McKeown, P. & Ranson, S. (1996). *Encouraging Learning: Towards a Theory of the Schools as Learning Organisation*. Open University Press.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organizational Science*, 5(1), 14–37. DOI: [10.1287/orsc.5.1.14](https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14)
- Overmeer, W. (1997). Business integration in a learning organization: The role of management development. *Journal of Management Development*, 16(4), 245–261. DOI: [10.1108/02621719710164535](https://doi.org/10.1108/02621719710164535)
- Örtenblad, A. (2013, szerk.). *Handbook of Research on the Learning Organization*. Edward Elgar. DOI: [10.4337/9781781004906](https://doi.org/10.4337/9781781004906)
- Örtenblad, A. (2019, szerk.). *The Oxford Handbook of the Learning Organization*. Oxford University Press. DOI: [10.1093/oxfordhdb/9780198832355.001.0001](https://doi.org/10.1093/oxfordhdb/9780198832355.001.0001)
- Örtenblad, A. & Koris, R. (2014). Is the learning organization idea relevant to higher educational institutions? A literature review and a “multi-stakeholder contingency approach”. *International Journal*

- of *Educational Management*, 28(2), 173–214. DOI: [10.1108/ijem-01-2013-0010](https://doi.org/10.1108/ijem-01-2013-0010)
- Paletta, A. (2011). Managing Student Learning: Schools as Multipliers of Intangible Resources. *Educational Management Administration Leadership*, 39(6), 733–750. DOI: [10.1177/1741143211416385](https://doi.org/10.1177/1741143211416385)
- Pedler, M., Burgoyne, J. G. & Boydell, T. (1997). *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*. McGraw-Hill.
- Pinxten, W. J. L., Tasya, I. A., Hospers, H. J., Alisjahbana, B., Meheus, A. M., Crevel van, R. & Ven van der, A. J. A. M. (2011). IMPACT-Bandung: A learning organization approach to build HIV prevention and care in Indonesia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 623–627. DOI: [10.1016/j.sbspro.2011.03.152](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.152)
- Pol, M., Hlousková, L., Lazarová, B., Novotny, P. & Sedláček, M. (2011). On Definition Characteristics of Organizational Learning in Schools. In Baráth, T. & Szabó, M. (szerk.), *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization*. SZTE KÖVI – Nemzeti Tankönyvkiadó. 147–157.
- Pol, M., Hlousková, L., Lazarová, B., Novotny, P. & Sedláček, M. (2013). Organizational Learning in Czech Schools Explored. In Aksu, M., Sabanci, A. & Aksu, T. (szerk.), *Educational Leaders as Change Agents*. Akdeniz University, Faculty of Education. 187–197.
- Ponzi, L. J. & Koenig, M. (2002). Knowledge management: Another management fad? *Information Research*, 8(1). <http://informationr.net/ir/8-1/paper145.html>
- Rapos Nóra, Bükki Eszter, Gazdag Emma, Nagy Krisztina & Tókos Katalin (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, (1), 28–45. DOI: [10.21549/ntny.28.2020.1.2](https://doi.org/10.21549/ntny.28.2020.1.2)
- Redding, J. (1997). Hardwiring the learning organization. *Training and Development*, 15(8), 61–67.
- Reynolds, R. & Ablett, A. (1998). Transforming the rhetoric of organisational learning to the reality of the learning organisation. *The Learning Organization*, 5(1), 24–35. DOI: [10.1108/09696479810200838](https://doi.org/10.1108/09696479810200838)
- Rowden, R. W. (2001). The Learning Organization and Strategic Change. *SAM Advanced Management Journal*, 66(3), 11–24.
- Schechter, C. (2008). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155–186. DOI: [10.1177/0013161x07312189](https://doi.org/10.1177/0013161x07312189)
- Schechter, C. & Mowafaq, Q. (2012). Toward an Organizational Model of Change in Elementary Schools: The Contribution of Organizational Learning Mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 116–153. DOI: [10.1177/0013161x11419653](https://doi.org/10.1177/0013161x11419653)
- Schechter, C. & Mowafaq, Q. (2013). From Illusion to Reality: Schools as Learning Organizations. *International Journal of Educational Management*, 27(5), 505–516. DOI: [10.1108/09513541311329869](https://doi.org/10.1108/09513541311329869)
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday/Currency.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B. & Dutton, J. (2012). *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Crown Press.
- Silins, H., Mulford, B. & Zarins, S. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613–642. DOI: [10.1177/0013161x02239641](https://doi.org/10.1177/0013161x02239641)
- Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002). What Characteristics and Processes Define a School as a Learning Organization? Is this a Useful concept to Apply to School? *International Education Journal*, 3(2), 24–32.
- Sinnema, C. & Stoll, L. (2020). Learning for and realising curriculum aspirations through schools as learning organisations. *European Journal of Education*, 55(1), 9–23. DOI: [10.1111/ejed.12381](https://doi.org/10.1111/ejed.12381)
- Slater, S. F. & Narver, J. C. (1995). Market Orientation and the Learning Organization. *Journal of Marketing*, 59(3), 63–74. DOI: [10.1177/002224299505900306](https://doi.org/10.1177/002224299505900306)
- Smith, M. K. (2013). *Peter Senge and the learning organization*. The Encyclopedia of Pedagogy and Informal Education. <https://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization/>
- Starkey, K. (1996, szerk.). *How organizations learn*. International Thompson Business Press.
- Stegall, M. S. (2003). Running like a bottled tornado. *Quality Progress*, 36(1), 45–50.
- Taródy Dávid (2012). Formalizált rugalmasság – a kettős képesség kialakulása egy középállalatban. *Vezetéstudomány*, 43(12), 49–60.
- Thomas, K. & Allen, S. (2006). The learning organisation: A meta-analysis of themes in literature. *The Learning Organization*, 13(2), 123–139. DOI: [10.1108/09696470610645467](https://doi.org/10.1108/09696470610645467)
- Vámos Ágnes (2001). Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101(1), 85–108.
- Vámos Ágnes (2003). Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 13(4), 109–112.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the Learning Organization. Lessons in the Art of Systemic Change*. Jossey-Bass.

Mellékletek

1. sz. melléklet. A tanulószervezeti dimenziókhöz tartozó tételek és sztenderdizált faktortöltések

Faktor	Tétel	Sztenderdizált faktortöltés
Folyamatos tanulás lehetőségének megteremtése	1. A munkatársak segítik egymást a tanulásban.	0,726
	2. A munkatársak elegendő időt kapnak a saját tanulásuk támogatására.	0,681
	3. A munkatársak tanulási tevékenységét az intézményben elismerik.	0,804
Kíváncsiság és párbeszéd támogatása	4. A munkatársak nyílt és őszinte visszajelzést adnak egymásnak.	0,860
	5. A munkatársak, amikor elmondják a véleményüket, megkérdezik, hogy arról mit gondolnak mások.	0,871
	6. A munkatársak időt szánnak az egymás közötti bizalom építésére.	0,863
Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása	7. Az intézmény szabadon alakíthatja céljait, ha szükséges.	0,685
	8. Az intézmény a közös megbeszélések és információgyűjtés eredményeként felülvizsgálja a működését.	0,869
	9. Az intézmény tagjai biztosak abban, hogy a szervezet a javaslataik szerint jár el.	0,835
Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására	10. Az intézmény olyan rendszereket működtet, amelyek a jelenlegi és az elvárt teljesítmény közötti eltérés mérésére szolgálnak.	0,757
	11. Az intézmény minden munkavállaló számára elérhetővé teszi a már korábban elsajátított tudást, tapasztalatokat.	0,814
	12. Az intézmény méri a munkatársak tanulására fordított idő és erőforrás megtérülését.	0,610
Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására	13. Az intézmény elismeri a munkatársak kezdeményezőkézségét.	0,848
	14. Az intézmény engedi, hogy a munkatársak szabályozzák a munkájuk elvégzéséhez szükséges erőforrásokat.	0,813
	15. Az intézmény támogatja azokat a munkatársakat, akik racionális kockázatot vállalnak.	0,858
A szervezet összekötése a külső környezettel	16. Az intézmény támogatja a munkatársakat, hogy globális perspektívában gondolkodjanak.	0,897
	17. Az intézmény együttműködik a külső partnerekkel, hogy megvalósítsák a közös célokat.	0,760
	18. Az intézmény támogatja a munkatársakat abban, hogy a problémák megoldása során a szervezeten túl is keressenek megoldásokat.	0,833
Tanulást támogató stratégiai vezetési biztosítása	19. Az intézmény vezetése mentorálja és fejleszti a munkatársakat.	0,899
	20. Az intézmény vezetése folyamatosan keresi a lehetőségeket arra, hogy tanuljanak.	0,886
	21. Az intézmény vezetése biztosítja, hogy az intézmény a saját értékrendjével összhangban működjön.	0,863

Minden faktortöltés szignifikáns a $p < 0,001$ szinten.

Végjegyzet

¹ A Web of Science felületén az intézményi belépés után az alábbi keresőkifejezést használtuk minden lehetséges mezőben („learning organisation” OR „learning organization”). Az adatok a 2020. december 15-i állapotokat tükrözik. A felület kiterjedt bibliometriai elemzési lehetőséget szolgáltat a keresésben szereplő tanulmányok alapján.

² <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/0969-6474>

³ <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=144643&tip=sid&clean=0>

⁴ Forrás: <https://www.palyazat.gov.hu/download.php?objectId=1082519>

Absztrakt

A tanulószervezet fogalma Senge 1990-ben megjelent könyvének köszönheti a népszerűségét, és viszonylag hamar elterjedt az oktatási szervezetek kutatói körében is. Jelen tanulmány célja a tanulószervezet elméleti keretrendszerének megszilárdítása Garvin (2000) három kritériuma nyomán. Elsőként bemutatjuk a korábbi kutatásunk eredményeként megfogalmazott tanulószervezeti definíciót, majd a második kritérium keretében megvizsgáljuk egy nemzetközileg elterjedt tanulószervezeti mérőeszköz (Marsick és Watkins [2003] – *Dimensions of the Learning Organisation Questionnaire*, DLOQ) adaptációját a magyar köznevelés mintáján. Végül bemutatjuk a tanulószervezet gyakorlati szempontból is hasznosítható összefüggéseit a munkavállalók munkahelyi elégedettsége alapján. Az elméleti feltáró munkánk eredményeként összegzett tanulószervezeti definíció összekapcsolja a szervezet- és vezetéselméleti, illetve neveléstudományi szempontokat, elhelyezi a tanulószervezet fogalmán belül a rokon elméleti modelleket (tudásmenedzsment, szervezeti tanulás, munkahelyi tanulás, változásmenedzsment). Az operatív definíciónk alapján a tanulószervezet egy komplex adaptív rendszer, amelynek vezetése, szervezeti struktúrája, kultúrája és emberi erőforrásai lehetővé teszik az adaptív viselkedésváltozást a tanulószervezeti viselkedés (tudásmenedzsment, munkahelyi és szervezeti tanulás, változásmenedzsment) folyamatainak működtetésével. A tanulmány keretében részletesen is kibontjuk a tanulószervezeti viselkedés fogalmát. Empirikus kutatásunk (online kérdőíves vizsgálat általános iskolai pedagógusok körében, N = 1016) eredményei alapján a DLOQ megbízható (McDonald-féle ómega) és érvényes (megerősítő faktoranalízis) mérőeszköznek tekinthető. Az összefüggésvizsgálatok keretében azonosítottuk azokat a tanulószervezeti dimenziókat, amelyek befolyásolják a munkavállalók általános munkahelyi elégedettségét (Hackman és Oldham [1973] munkasajátosságok modelljéből), illetve azt, hogy pozitív, semleges vagy negatív metaforával (szöveges válaszok tartalomelemzése alapján) illeték-e az intézményüket. A tanulószervezeti viselkedés fejlesztésével az iskolák képesek megfelelni a tudásalapú társadalom kihívásainak, hiszen nem csak a tanulási eredményesség növelésében (pl. Mulford és Mtsai, 2004), hanem a munkavállalói elégedettség szempontjából is bizonyítható a jelentőségük.

Donáth Péter

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Társadalomtudományi Tanszék

Adalékok a 105 éve létrehozott harmadik pedagógia professzori állás betöltésének történetéhez

**Kornis Gyula, Fináczy Ernő, Schneller István,
Alexander Bernát játszmája Imre Sándor és
Weszely Ödön pozsonyi pályázatának elbírálása során**

Ritkán adódik lehetőség arra, hogy bizalmas korabeli, eddig nem ismert levéltári források alapján betekinthesünk a magyar művelődéstörténet ismert alakjainak egymás közötti játszmájába, megismerhessük azokat a pedagógiai, művelődés- és nemzetiségpolitikai és személyes motívumokat, melyek egy, a neveléstudomány és pedagógusképzés szempontjából jelentős pozíció odaítélésében közrejátszottak. Az Imre Sándor feljegyzéseire, a jeles professzorok leveleire, határozataira s egyéb korabeli forrásokra támaszkodó dokumentatív elbeszélés egy ilyen fordulatos, tanulságos történetet tár olvasóink elé.

„1917-ben két új egyetemi pedagógiai tanszék betöltésére került sor. Feltett szándékom volt, hogy egyikre sem pályázok, mert munkakörömet [a Pedagógiumban – D. P.] szerettem, s nagy jelentősége miatt nem akartam elhagyni. 1917 őszén mégis pályáztam. [...] [A]z volt a célja, hogy működésemről bírálatot kapjak. A jelölő bizottság (Fináczy, Kornis, Alexander,¹ Hodinka²) Weszely Ödönnel³ [...] első helyen jelölt, Alexander a II. helyre tevésemért adott be különvéleményt, a távollevő Schneller István pedig azért, hogy egyedül csak én jelöltessem” –

emlékezett évekkel később Imre Sándor,⁴ annak ismeretében, hogy Weszely Ödön nyerte el a professzori állást. Majd hozzátette: amikor Weszely előnye világossá vált, ennek már nem volt jelentősége, ugyanis a VKM – melynek Imre Sándor akkor már külső munkatársa volt – helyettes államtitkára Neményi Imre révén felajánlotta számára a Vámgel Jenő pedagógiumi igazgató halálával megürült állást, amit elfogadott.

Ezen Imre Sándor által pusztán szakmai visszajelzés szempontjából kezdeményezett, abból a szempontból eredményes, egyébként jelentéktelen pályazatként való ábrázolásnak részben ellentmondanak a Ráday Levéltárban *A pozsonyi tanszék ügye 1917* című palliumban őrzött iratok.

Az időközben történt szemléletváltásra utal, hogy Imre Sándor 9 oldalas, apró betűvel írt, kézirásos feljegyzést készített 1918. január 31-én *A pozsonyi egyetem pedagógiai*

tanszékére való pályázásom címmel, gondos utalásokkal a témába vágó, mellékleteként megőrzött levelek sorára.⁵

„Nem emlékszem pontosan, hogy 1916 karácsonya táján, vagy 1917 első napjaiban volt-e, felkeresett a lakásomon Kornis Gyula egyetemi tanár, s előadva, hogy Klebelsberg [Kuno] államtitkár meg akarja csinálni tavaszra a pozsonyi bölcsészeti kart. Kérdezte, hogy »reflektálok-e« a pedagógiai tanszékre? Azt feleltem, hogy »ha még akkor is itt [a Pedagógiumban – D. P.] leszek, mindenesetre gondolni fogok rá«.

»Hát hol lennék?« [kérdezte Kornis Gyula] Elmondtam erre, hogy november végén a debreceni bölcsészeti kar nevében meglátogatott Papp Károly dékán, s azt kérdezte, hogy »számíthatnak-e rám« a náluk állítandó külön pedagógiai tanszékre? [...] [A]zt feleltem hosszas gondolkodás után, levélben, hogyha meghívják, elmegyek, de nem pályázom. Választ még nem kaptam. Mire K[ornis] nyomban azt mondta, hogy nem hiszi, hogy meghívják, hiszen ott a kar Mitrovits Gyulát⁶ akarja.⁷

Kérdi azonban, hogy Pozsonyba is meghívást várnék-e? »Nem, mert ott még nincs kar, s mert bizonyára szakértőkből állítanak majd bizottságot« [felelte Imre Sándor]. [Kornis] mindezt »örömmel« vette tudomásul, »nagyon szeretné, ha együttműködhetnénk«. Tudatja azonban, hogy Weszely Ödönt is megkérdezte, s az feltétlenül pályázik, ami veszedelem, mert annak nagy összeköttetései vannak, pedig nem jó lenne, ha odakerülne, hiszen erkölcsileg nem kifogástalan ember. S erre elmondta, hogy Kassán a római katolikus tanítóképző tanárai elmondták neki a tavalyi (1916.) képesítő vizsgálat után (ahol ő miniszteri biztos volt) [...], hogy milyen (nyilvános) házba vezettette magát a tanárokkal. »Na hát, ilyen ember csak nem méltó egyetemi tanszékre!«⁸

– vélekedett (Imre Sándor feljegyzése szerint) Kornis Gyula.⁹

Majd Imre Sándor így folytatta:

„A beszélgetés során nagyon komolyan mondtam, hogy én ugyan fiatal koromban a legmagasabb rendű munkára készültem, de irodalmi működésemet nem tartom a magam mértékével elegendőnek arra, hogy tanár legyek, mert nem volt módom óhajításom szerint dolgozni. S kérem, ne ígérjen most nekem semmit, ne kösse le magát, amíg munkáimat alaposan meg nem ismeri, lehet azokban az ő nézeteivel ellentétes is. A végső szava az volt, hogy a jelölésben rám nézve a legkedvezőtlenebb lehetőség az lehet, hogy Weszelyvel aequo loco [azonos helyen] ajánlanak, de azt sem hiszi, s ő a maga részéről mindent elkövet, hogy ennél rosszabb ne történhessék.

E találkozás után [Kornis Gyula] akkor írt ismét, amikor Jankovich [Béla] miniszter a fakultás tervét elutasította (1917. április 11.), de a pedagógiai tanszékéről nem szólt. [...]

1917 szeptember elején a lapok megírták, hogy Apponyi [Albert] megnyitja 1918 januárjában Pozsonyban a bölcsészeti kart.¹⁰ Valamelyik alkalommal szóba hozta ezt előttem Fináczy Ernő, ezekkel a szavakkal: »Ugyebár, tanár úr, a pozsonyi tanszékre nem reflektál?« Azt feleltem, hogy »mindenesetre pályázom«. Több szó nem esett róla.

Csakhamar ezután érkezett Kornis Gyula szeptember 14-én írt levele, erre én válaszoltam (szeptember 16-án).¹¹

1917. szeptember 14-i levelében Kornis Gyula jelezte („Kedves Barátjának”) Imre Sándornak, hogy október 1-jével meghirdetik a pozsonyi professzori állásokat, majd arra kérte:

„légy kegyes tájékoztatás végett megírni, hogy be fogod-e adni a pályázatodat. A legbizalmasabban jelzem, hogy Weszely Mihelyt az újságban olvasta a hírt, azonnal írt nekem. A kiküldendő egyetemi bizottság valószínű tagjaival beszélve semmi hajlandóságot sem tapasztaltam az ő személye iránt. Egy udvarias levélben válaszoltam. Minthogy Téged mindenki Kolozsvárra Schneller utódának jelöl, az az aggodalmam, hogy nem reflektálsz e tanszékre. A bizottság (melynek összeállítását pontosan még nem tudom) bizonyára melletted volna. Nekem nincs hőbb óhajom, minthogy együttműködhessünk. [...] Sokszor ölel igaz híved, Kornis Gyula”.¹²

Imre Sándor szeptember 16-án válaszolt Kornisnak:

„[E]lhatároztam, hogy pályázok a pedagógia tanszékre. Azt beszélik ugyan, hogy a »küzdelem« már folyik, két jelölt van, s hogy az egyik a győzelmet bizonyosra veszi, de ez engem nem tart vissza a jelentkezéstől. Küzdeni én sem nem tudok, sem nem tartom magamhoz és az egyetemi tanszékhez méltónak. Azt azonban kötelességemnek tartom, hogy a magam előtt látott tudományos feladatok szolgálása érdekében a tőlem telő egyetlen lépést megtegyem, azaz pályázzak. Nagyon jólesik, és kellemes emlékem marad mindig, hogy ezt a lépésemet Te szívesen fogadod.

Ami Kolozsvárt illeti: Schneller professzor ez idő szerint, s hitem szerint még évekig működik, teljes szellemi és testi ereje megvan, új intézet (gyakorló iskola) szervezésével foglalkozik. Távozását nem várom, és helyére számítani nincs jogom.

Szívemből kívánom, hogy sikerüljön Pozsonyban elsőrendű embereket egyesíteni a magyar tudományosság fejlesztése, és ezzel egész művelődésünk hasznára. Nem hiszem, hogy munkátoknak majd én is részese legyek, de ha a szakbizottság erre méltónak ítél, ezen való örömeimet a kinevezésben való mellőztetés sem fogja megsemmisíteni.

Szíves barátsággal ölel tisztelő híved Imre Sándor.”¹³

1918. január 31-i emlékiratában Imre jelezte, hogy a kinevezésében valóban nem bízott, mert úgy vélte, Weszelynek valóban erős támogatói vannak, ám

„azon hír cáfolatára, hogy én Schneller távozására várok – mégis pályáztam. Kötelességemnek tartottam, hogy egyszer kitegyem magamat a szakemberek bírálatainak (műveim irodalmi kritikában voltaképpen soha nem részesültek még!). S ha már négy rendes tanszéket csinált az állam a neveléstudománynak, úgy éreztem, hogy verseny nélkül nem engedhetem a két most megnyílt (Debrecen és Pozsony) olyan kezekbe, amelyeket alkalmatlannak tartok. De teljes nyugalommal vártam a kedvezőtlen eredményt, s szívesen maradtam volna mostani helyemen”

– írta a történetek lezárultával Imre Sándor.¹⁴

Ambivalens érzéseiről írt 1919. október 8-án mesterének, Schneller Istvánnak is:

„Nagyon sok megfontolni való van ebben [...], mostani helyemet nem tudom nyugodt lélekkel, saját kezdeményezésemből elhagyni, olyan fontosnak tartom és annyira óhajtanám, hogy huzamosan itt működve ennek az iskolafajnak a fejlődésére állandóbban befolyhassak. Másfelől azonban oly sokfelé szóródik el itt

az erőm, hogy lehetetlen tudományos munkában mélyre hatolnom, és ezért nem tudok lemondani arról, hogy az esetleg elérhető egyetemi tanszéket elnyerni meg ne próbáljam”

– írta, majd megemlítette, hogy a Budapesten élő családja szempontjából is nehéz döntés a pozsonyi állás megpályázása. Jelezte továbbá, hogy „Weszely igen nagy protektorral (a hercegrímással¹⁵) hír szerint, már ugyancsak dolgozik”. „Ezzel szemben én csak úgy leszek nyugodt, ha részemről semmi egyéb lépés nem történik, mint a folyamodványom írásos benyújtása” – írta, s arra kérte Schneller Istvánt, hogy „ne tessék írni a miniszternek. Ő tudja immár Tanár Úr véleményét, előtte lesz a folyamodványom, dönthet”.¹⁶

1917. október 24-én Kornis Gyula újabb hosszú levélben számolt be a pozsonyi pályázatok körüli fejleményekről Imre Sándornak:

„Most még mielőtt a bizottság hivatalosan bármit tárgyalt volna, azon igazán őszinte rokonszenv és barátság lapján, mely Hozzád fűz, mindent megírok Neked [...] W[eszely] Ö[dön] újra írt két héttel ezelőtt. Egész merészen veti föl a kérdést: »mellettem leszel-e vagy sem, mert eszerint teszem meg a további lépésemet«. Feleletem kitérő volt: »a bizottság bizonyára lesz olyan tárgyilagos, hogy a döntésében rejlő értékelés összhangban lesz azokkal az érdemekkel, amelyeket a magyar neveléstudományban szereztél«. Egyszersmind jeleztem neki, [...] nem tartom kizártnak, mint hipotézist, hogy Imre Sándorral primo aequo loco [egyaránt, első helyen/első és egyedüli helyen] jelöltetik. »De természetesen ez csak sejtelemszerű föltevés, melynek realitásáért éppen nem kezeskedem.«

W[eszely] erre nem válaszolt. Fináczyt szintén előszóval noszogatta, de szintén kitérő választ kapott. A helyzet ez: W[eszely] senkinek se kell, kivéve a nagy gondolathandlét, a[z Alexander] Bernát bácsit, aki szerint (nekem mondta) W[eszely] Imrével szemben vor-ban van. (Úgy látszik a pályázást ez a bookmaker lóversenynek nézi: a fogadások a Pedagógiai Szemináriumban köttetnek – a város pénzén a vő¹⁷ közvetítésével.)

A veszedelem abban rejlik, hogyha akárhol jelöltetnék (a jelölés elől pedig objektív alapon nem lehet kitérni), kiverekszi magának. Így a tanszék sorsa bizonytalan.

Kedves Sándor! Azt írod, hogy pályázatodat »e hó végén talán benyújtod«. Azt hiszem a talán tollhiba. Föltétlenül. Ha nem is sikerülne a finish-ben, erkölcsileg a jelölésben elégtételt kapsz. Minthogy valószínűleg én leszek az előadó, jó volna, ha már most elküldenéd a fontosabb könyveidet (a Nemzetnevelés megvan), hogy ne kelljen az olvasással novemberben sietnem. Meleg barátsággal köszönt őszinte igaz híved Kornis Gyula.”¹⁸

Schneller István október 26-án írt Imre Sándornak. Sajnálattal közölte, hogy (megromlott egészségi állapota, tüdőhurutja – D. P.) miatt egy sor korábban vállalt előadását, kötelezettségét le kellett mondania. Pozsonyba sem utazhat, pedig személyesen szeretett volna beszélni Kornissal, hogy – a miniszter által felkért bizottsági elnökként – felkérje őt a pedagógiai tanszékre beérkezett pályázatokról való referálásra. Ezt majd levélben teszi meg. Imre Sándor kérésének megfelelően nem ír Apponyinak,

„de majd a megbeszélés alkalmával őszintén színt vallok. Erre lelkiismeretem kötelez. Hogy Pozsonynak a nyugati világgal szemben nagy a jelentősége, s még inkább kívánja a színvonalas embert, mint a Kelet felé [...] Kolozsvár: az tény. Ezért is bele tudnék nyugodni abba, ha Pozsonyba kerülne az én kedves, jó Imrém.¹⁹ Önző vagyok, midőn azt mondom, hogy már csak azért is, mivel tán odahúzódnak vissza,²⁰ ha ezt Isten kegyelméből még megélhetem.

És most még egy kérésem van. Tudom, hogy kollízióba hozom lovagias érzéseivel. De azt hiszem, a lovagiasságnál feljebbvaló az igazság. Weszelyről szó lévén, egyszer arra kértem fel, hogy alkalomadtán röviden írja meg, hogy W[eszely] kit plagizált, kitől való függésében írta a modern pedagógusok ismertetését.²¹ Ma riválisa, s így nem illő az illetőről kedvezőtlenül írni. Nem ez alkalomból írná meg ezt, hanem egy régi ígérete alapján. Csak nekem alkalomszerű e tudósítás. Ki vagyok merülve, s így nem vagyok képes mindenek utánajárni. S azt hiszem, hogy a mi viszonyunk olyan, hogy diszkrét közösségre is feljogosít. [...] Fináczyval és Alexanderrel szemben is – ha ugyan szembe kerülnék velük – vértelve szeretnék lenni. Adjon, kérem fegyvert. Egy jót akarunk. Szeretettel öleli Schnellerje.”²²

Utóbbi kérésével Imre Sándort mentora kényelmetlen helyzetbe hozta. Ezért akkor csak annyit válaszolt, hogy ezt majd Kolozsvárra utazásakor megbeszéljük.

„Sehogy sem tudtam ráhatározni magamat, a kérés teljesítésére. Már akkor hallottam, hogy a jelöltek mindenfelét beszélnek egymás ellen. Én még Schnellerrel szemben sem akartam feltett szándékom és természetem ellen véteni. Csak december közepe felé – mikor már láttam, hogy nem utazhatok Kolozsvárra – írtam röviden a dologról, de nem közöltem, amit Weszely plágiumáról tudok”

– jegyzete fel Imre Sándor 1918. január 31-én.²³

A korábban történetekhez visszatérve: Imre Sándor 1917. október 31-én nyújtotta be pályázatát. Annak szövege is némi hezitálásról tanúskodik:

„Kialakultak bennem a magyar neveléstudomány sajátos feladatai, felismertem a hiányát ama tudományos segédeszközöknek, amelyekkel köznevelésünket rendeltetéséhez közelebb lehetne juttatni, s mindinkább erősödött a vágyam, hogy a nevelés kérdéseivel, tudományos céllal való foglalkozás legyen a főfeladatomban. Eddigi munkakörömben nem ez, s nem is tudományos munkatársak nevelése volt hivatalos kötelességem. Jelenlegi állásomban [...] ezt a munkát szépen és a nemzet jövőjére messzrehatónak ismerem, ezért nehéz is megtennem ezt a lépést, mely ettől a teljes lelkemből szolgálta hivatástól esetleg elszakít. Másfelől nem tudok lemondani arról, hogy [...] a tudományos célokhoz való közeledés érdekében megkísértem [sic!] elérni a legmagasabb rendű munkára kötelező tanári állást, abban a reményben, hogy ott a nemzetnek, s így, bár közvetve, jelenlegi munkakörömnek is használhatok”

– írta a miniszternek Imre Sándor.²⁴

Majd november 2-án válaszolt Kornis Gyula október 24-i levelére: a „valószínűleg” a benyújtás időpontjára vonatkozott, nem a pályázással kapcsolatos szándékára, ami időközben be is következett. Megírta, hogy találkozásukkor Fináczy Ernőnek is jelezte annak megtörténtét. Neki is azt mondta, hogy nem vár tőle erre semmiféle érdemi reakciót, amit az idős professzor jó néven vett, megemlítve, hogy korábban Weszely megpróbálta őt álláspontja felfedésére készíteni. Imre tudatta Kornissal, hogy írt Schneller Istvánnak is, „nyomatékosan kérte” őt, hogy ne írjon érdekében külön a miniszternek. „Egyébként teljes mozdulatlansággal várom a bizottság döntését, és ha annak kedvező voltáról értesülök, bemutatnom magamat a miniszternek” – írta, jelezve, hogy Kornis által kért publikációi közül melyeket sikerült elküldeni a számára.²⁵

Kornis Gyula november 5-i újabb levelében tudatta: jelezte Weszelynek, hogy előfordulhat, Imrével együtt első helyen javasolja őt. Mire Weszely bejelentette visszalépését. „Így most már biztosra veszem, hogy nemsokára kartársként üdvözölhetlek,

s együttműködhetünk” – írta Imrének, s egyben kérte őt, hogy a megürülő helyére a Kiskunhalashoz kötött református Nagy Józsefet²⁶ javasolja majd maga helyett a Pedagógiumba. „Ha állami tanár volna, feljöhetne egy pesti középiskolába, de így csak egy lehetősége van. Keresztény, árja, vagy finn-ugor filozófus, a sok göndörfürtű spekulatív héberrel szemben úgyis oly kevés van: támogassuk ezt a keveset” – írta Kornis Gyula.²⁷

Imre Sándor november 9-i válaszában azt írta, hogy nagy meglepetéssel olvasta Kornis sorait, de állása megürülését „rendkívül valószínűtlennek tarja”, ezért a helyével kapcsolatos kérésre majd akkor válaszolna, ha ez mégis időszerűvé válna. Amúgy Nagy Józsefről mindig csak jót mondott és segítette őt, amiben tudta, s a jövőben is ezt tenné.²⁸

Kornis Gyula november 14-én újabb levelében közölte: Weszely mégis pályázott, s hogy Schneller István táviratban felkérte őt az előadásra, amit „bármily kényelmetlen is”, vállalt.²⁹

Imre Sándor válaszaiból kitűnik, hogy akkoriban nem nagyon hitt pályázata sikerességében, ám 1918. január 31-i visszaemlékezésében várakozása némi változására utalt:

„Akkor tűnt fel legelőször remélhetőnek a kinevezésem, amikor [...] Hidasi [Sándor tanfelügyelő, a VKM VIII/b ügyosztályának vezetője] arra a szavamra, hogy engem a miniszter nem is ismer, azt felelte, hogy »dehogynem, hiszen amikor az állampolgári nevelésről írt munkálatomról volt szó, Apponyi [Albert] mondta, hogy ismer. Ő nevezett ki mostani állásomba, azóta figyelemmel kísért, gyakran találkozott a nevemmel, ismeri több írásomat, s jó véleményel van rólam.«³⁰

November 10-én Tóth Lajos a felsőoktatással foglalkozó miniszteri tanácsos is közölte vele: „a kegyelmes úr a legnagyobb jóindulattal van Kegyed iránt, s most a bizottságon fordul meg a dolog”.³¹

Így is történt. 1917. december 21-én Imre Sándor véletlenül az utcán találkozott Fináczy Ernővel (ő lett Schneller helyett a bírálóbizottság helyettes elnöke), aki a szobájába invitálta, majd tájékoztatta őt a bizottság december 19-i üléséről.

„Az ülés 3-6-ig tartott, s három tag, akik közé ő is tartozik, primo et unico loco magasan első helyen engem és Weszelyt jelölt egymás mellett. A többi 5 pályázatot nem jelölte. Egy tag, a negyedik különvéleményt adott be »W[eszely] Ő[dön] I. és I[mre] S[ándor] II. helyen«. A bizottság ülése után otthon várta Schneller express levele, az ő szavazatával: »egyedül I[mre] S[ándor]«. Minthogy fenyegető volt az a veszedelem, hogy az illető negyedik tag [Alexander Bernát] a bizottság egyik tagját maga mellé hódítja, s így én már a bizottságban II. helyre kerültem volna, hogy ezt megakadályozza, így jött ki az aequo loco jelölés”³²

– közölte Fináczy Ernő.³³

Imre Sándor ugyan nem igazán értette a dolgot, de megírta a történeteket Schneller Istvánnak, aki érdemben csak azután válaszolhatott, amikor eljutott hozzá a bizottság anyaga Kolozsvárra.

Így Imre Sándor 1917. december 23-án, az öt lakásán felkereső Kornis Gyulától tudta meg, hogy miként is foglalt állást ő mint előadó a pályázatok ügyében. Különös módon Kornis Gyula Imre Sándor számára előszóban még keményebben fogalmazta meg véleményét, mint írásban a bizottság és a miniszter felé tette.³⁴

Kornis

„rövid bevezetés után azt mondta: azért jött, hogy elmondja a jelölésről, amit elmondhatónak tart, ez az ő jelentésének rám vonatkozó része. Elolvastam mindent, kár, hogy későn adogattuk a folyamodásokat, mert így kevés ideje volt. De jó, hogy elküldtem

egyek könyveimet. A különnyomatok, mint »Eötvös nem a múlté« és a többi neki úgyis megvoltak. Ezekből megállapította, hogy én mint haladtam a történelmi tanulmányoktól az elméletiek felé.

Röviden megmondta, hogy melyikről mit is írt (»elsőrangú Széchenyi-kutató« vagyok, a »tárgyas gondolkodás« lehetetlenség, a Teleki-könyv nagyon sikerült), de amikor a *Nemzetnevelést* olvasta, nagyon meglepődött.

Mert mikor ezt neki 1912-ben megküldtem, csak átlapozta (emlékszem, hogy nem is felelt rá!), azután elvesztette, most olvasta el. Meglepte, hogy némely dologban más a felfogásom, mint az övé, pl. a klasszikus nyelvek oktatásával és a vallástanítással nagyon röviden végzek, holott ezek fontos kérdések. A nemzet meghatározása nem jó, nincs különbség nálam nemzet és állam között, úgy beszélek, mintha nem is volnának nemzetiségeink. Baj lenne, ha ezek nyelvének és történelmének tanítására vonatkozó kívánságaim teljesülnének. Egyáltalán nem érti: mi szükség van a nemzetnevelés kifejezésre, hiszen amit én ebből következtetek, talán elismerem, mindenféle nevelésfogalomból következik, de hát akkor mire való ez a »rendszer-féle«.

Mindezt némi rosszérzéssel hallgattam, mert úgy láttam, hogy nem is értette meg az egész könyvet. Nem is akarta észrevenni pl. a rövidség okait, és a nemzet értelmezésének a lényegét (azt, hogy éppen beleértem a nem magyarokat is). Kicsinyesen és kicsinylően beszél rólam.

Legjobban meglepett, hogy egészen lenézően szólt arról, hogy kapcsolatokat látok a pedagógia és a néprajz között.³⁵ Nagy hibának tartja az Eötvösre való támaszkodást, azé akkor sem volt helyes felfogás, ma meg egészen más világ van már. S aki olvasta Halász Imre »Egy letűnt nemzedék«-éből, hogyan akart Eötvös mindenáron miniszter lenni, az kéllően tudja értékelni az egész embert.³⁶ Szóval: lebírált.

„Meglepte, hogy némely dologban más a felfogásom, mint az övé, pl. a klasszikus nyelvek oktatásával és a vallástanítással nagyon röviden végzek, holott ezek fontos kérdések. A nemzet meghatározása nem jó, nincs különbség nálam nemzet és állam között, úgy beszélek, mintha nem is volnának nemzetiségeink. Baj lenne, ha ezek nyelvének és történelmének tanítására vonatkozó kívánságaim teljesülnének. Egyáltalán nem érti: mi szükség van a nemzetnevelés kifejezésre, hiszen amit én ebből következtetek, talán elismerem, mindenféle nevelésfogalomból következik, de hát akkor mire való ez a »rendszer-féle«.

Mindezt némi rosszérzéssel hallgattam, mert úgy láttam, hogy nem is értette meg az egész könyvet. Nem is akarta észrevenni pl. a rövidség okait, és a nemzet értelmezésének a lényegét (azt, hogy éppen beleértem a nem magyarokat is). Kicsinyesen és kicsinylően beszél rólam.

Legjobban meglepett, hogy egészen lenézően szólt arról, hogy kapcsolatokat látok a pedagógia és a néprajz között.”

Mindezt némi rosszérzéssel hallgattam, mert úgy láttam, hogy nem is értette meg az egész könyvet. Nem is akarta észrevenni pl. a rövidség okait, és a nemzet értelmezésének a lényegét (azt, hogy éppen beleértem a nem magyarokat is). Kicsinyesen és kicsinylően beszél rólam.

Ez nem baj. Felelgettem a kérdéseire, s még jól is mulattam magamban, mikor a nemzetnevelés fogalmára tett megjegyzései után megmutattam neki Meumann³⁷ egészen azonos irányú posztumusz könyvét (1917), s igen csendes hangon mondta rá, hogy erről nem is tudott, meg Gaudig³⁸ új két kötetét, amelyben ugyanaz az alap gondolat.

De aztán nagyon megdöbbsentem, mert ezt mondta: mindezekből úgy látta, hogy köztünk nagy ellentétek vannak, nyugtalan nagyon, hogy mit csináljon, de hát már megígérte nekem az aequo loco jelölést, ő tehát állja a szavát. Mondta azonban a pozsonyi jogtanároknak, hogy milyen kellemetlen a helyzete, mert én vagyok a szimpatikusabb, mint ember, aki az egész ügyben valamennyi jelölt közt a legférfiasabban, eszményi módon viselkedtem, de hát ez a munkám őt nagyon meglepte. Különben is én nem pedagógus, hanem kultúrpolitikus vagyok, nincs filozófia a munkáimban, pedig a pedagógiában csak egy tudomány van, a filozófia, a többi »zöldéses kert«.

Mikor az aequo loco-t először említette, azt is mondta: Weszelynek olyan érdemei vannak, amelyeket nem lehet figyelmen kívül hagyni: több nyelven olvas, mint én, szélesebb látókörű. Sok kérdésről talán nem is tudna a magyar pedagógia, ha az ő könyve nem volna. Kitűnő szervező.

Ezért volt Kornis helyzete nehéz, de hát már megígérte nekem ezt a jelölést. Ma [1918. január 31-én – D. P.] is szégyellem, hogy erre nem tudtam felelni, úgy éreztem magam, mint akit főbeütöttek, hiszen nekem nem ígérte az »aequo loco«-t, s mindezt nem tudtam ürügynél egyébnek látni.

Aztán elmondta, hogy Weszelyvel »találkozott«. Az igazságtalannak tartja, hogy engem is első helyen jelöltek. Alexander rólam szépen nyilatkozott, a magatartása szebb velem szemben, mint Schnelleré Weszelyvel szemben, aki jelentéktelen apróságokon »lovagol« a különvéleményében.

Fináczy bizonyosan mellettem van, engem szeretne, de ezt nem mondja ki. Ma a miniszternek [Apponyi Albertnek] referált a jelölésekről. S mikor a miniszter hallotta, hogy Alexander W[eszely], Schneller pedig I[mre] S[ándor] mellett adott be különvéleményt, hirtelen azt mondta: »No kérem, én a Schneller véleményére nagyon sokat adok«. Úgy látszik örült ennek a különvéleménynek a miniszter.

Weszely nagyon méltatlankodik amiatt, hogy az ő várható kinevezését katolikus voltának tulajdonítják, s hogy Fináczy meg is mondta neki, hogy Csernoch a protektora. Weszely egészen fel van háborodva: »Az a kétszínű tót!« Érdekes különben – mondja Kornis –, hogy amíg ez a pozsonyi jelölési ügy folyik, az ő biztos tudomása szerint W[eszely] Ö[dön] a primásnak Révész Gézáat ajánlja a jóakaratába, mint katolikus Pauer Imre tanszékére!³⁹ Kornisnak ez a hirtelen elszólása nagyon jellemző.⁴⁰

Ezt követően Kornis Gyula megjegyzéseket tett a nem javasolt pályázókra is.

Majd Imre Sándor vette át a szót:

„Köszönöm, hogy minderről tájékoztatott, nagyon érdekes volt. Engedjen meg annyit – most, mikor túlvagyunk mindenben – hogyha meglesz a döntés is, mutassak neki egyet-mást megnyugtatóul, hogy nem esett Weszelyn semmi igazságtalanság a velem való jelöléssel.

»Mit akarok ezzel mondani?« [Kérdezte Kornis Gyula.]

A plágiumra gondoltam, de nem mondtam el.

Erre ő így: »Hiszen tettem én rá elég megjegyzést, mert bizony van az ő könyvében sok furcsaság.« Elsorolt egy csomót, gúnyosan, nevetve, én meg hüledeztem, hogy hát akkor hogyan ajánlhatta? »Tagadhatatlan, hogy bizony őbenne szélhámos-ság is van« [mondta Kornis Gyula].

Erre még jobban csodálkoztam. Megmutattam neki »A modern pedagógia útjain« példányát, az erről 1909-ben írt sok jegyzetemet.

»Ugyancsak alaposan csináltad« – úgymond – »én is írtam effélet, annyit, hogy a végén már untam.«

Mindez megerősítette azt a gondolatomat, hogy ez az egész úgy valami előttem még ismeretlen rugókon jár, ezért [...] elmondtam arra vonatkozó értesüléseimet (Hidasi, Schneller, Tóth Lajos, Neményi, a M[agyar] P[edagógia]-ra vonatkozó kérdezősködés), hogy Apponyi érdeklődik irántam. Megmutattam néhány aktát, ami nálam volt a minisztériumból, s végül Apponyinak hozzám intézett megbízását javaslatok benyújtására.

Fokozódó elképedéssel hallgatta [Kornis Gyula], s végül ingerülten azt kiáltotta: »Miért nem mondta ezt nekem Fináczy?«

»Hiszen nem is tud róla, Te vagy az első idegen ember, aki ezt a leiratot látja.«

»Nem ezt, hanem azt, hogy Apponyi érdeklődik irántad, s olvassa a M[agyar] P[edagógiá]-t.«

»Azt én nem tudhatom, miért nem mondta.«

Erre [Kornis] felállt, és azzal fejeződött be a beszélgetés: »Most már nyugtalan vagyok, hogy nem kellett volna benne hagynom a jelentésben egyes pontokat.«

Távozása után az az érzésem volt a legerősebb, hogy ezzel az emberrel nem lenne jó együtt lenni, s hogy engem most már, ha kineveznek is, nem köt semmi ahhoz a karhoz, és ha lehet, el is megyek onnan. Minthogy kisebb dolgozataim közül az újabbakról nem szólt, gyanakodtam, hogy ezekbe bele sem nézett, s általában nagyon furcsán néztem az egész dolgot»

– jegyezte fel Imre Sándor 1918. január 31-én.⁴¹

Akkor még nem ismerhette Kornis Gyulának a pályázat kapcsán róla szóló hivatalos véleményét, melyből néhány a Nemzetnevelés c. könyvre vonatkozó fontos részletet idézünk:

„Eötvös báró nemzetiségi kultúrpolitikája, mely a XIX. század első felének ábrándozó idealizmusán épült fel, a magyarság siralmas politikai helyzete közepette és a dinasztia után is a nemzetiségeket továbbra is energikusan védő politikája mellett, azt hiszem, ma már anakronizmus. Ma csak ellenségeink, s radikális nemzetközi észjárású szociológusaink szeretnek Eötvösnek egészen más korban fogant nemzetiségi kultúrpolitikájára hivatkozni. Nyílt ellentmondást látok Imrének mély magyarérzésű általános felfogása és azon való öröme között, hogy »Eötvös középiskolai javaslatában a nemzetiségi nyelvek tanítása benne volt«, s hogy »Eötvös terveit a nemzetnevelésnek igen sokban kell alapul venni«. (181. l)

Hogyan festenének középiskoláink manapság, ha Eötvös terveit valóra válnak, ha nem kizárólag magyar nemzeti nyelv és irodalom lett volna a középiskolai tanítás-tervünk egységes gerince? A magyar kultúrpolitika múltjának vizsgálata nem arra való, hogy a nemzetnek egy más helyzetére szabott gondolatokat kritika nélkül a mai állapotokra alkalmazzon. Az Eötvös óta lefolyt fél évszázadnak a nemzetiségek viselkedésére vonatkozó történeti tanulságai egészen más irányba mutatnak.⁴² A szerzővel szemben való elvi és gyakorlati ellentétet nem volna jogosult tovább kiéleznem, mert hisz könyvét 1912-ben írta, s ma a világháború tanulságai alapján bizonyára másképp írná.⁴³

E részletes kitérést azért tettem, hogy egy példán mutassam meg, milyen helytelen utakra vezet az alapfogalmaknak (itt a nemzetnek) tisztázatlansága könyvünkben. Egyébként azokban a jegyekben, melyek a »nemzetnevelés« specifikumait alkotnák, semmi újat nem tudok felfedezni, ami eddig is a köznevelésnek,

vagy szorosabban az állami nevelésnek fogalmában benne ne rejlett volna. Az egész elmélet lényege inkább csak terminológiai változtatás: amit eddig köznevelésnek mondtunk, azt most kétségtelenül szebb szóval nemzetnevelésnek⁴⁴ nevezzük. ...

Amilyen követelményeket Imre ebből a fogalomból – egyébként igen logikusan és világosan – dedukál, ti., hogy a nevelés legyen általános, egységes, kötelező, benne az egyén és a közösség szempontja érvényesüljön stb., az ma minden nevelélméletnek közös posztulátuma, csak a követelmények egyikére, vagy másikára vetett nagyobb hangsúly ereje különbözteti meg az egyes pedagógiai irányokat. [...]

Ha így a nemzetnevelés »elvi alapjának, mint lehető pedagógiai rendszernek« specifikus voltát kétségbe vonjuk is, amit Imre nagy statisztikai apparátus kísérletében köznevelésünk egységének, általánosságának stb. hiányaira, a köznevelési törvény szükségére, a közoktatásügyi és vallásügyi minisztérium szétválasztására nézve feltár, igen megszívlelni való. Csakis olyan fő munkája lehet, aki elvszerűen és sokat gondolkodott közoktatásunkról.

Sok ember előtt bizonyára túlságosan radikálisnak tűnik fel a szerző, amikor a vallástant az iskolából egyáltalán száműzi, mert »megzavarja a tanulók békés együttélését«. Hála az égnek, ilyesmit még a felekezeti iskolában sem igen tapasztalunk. Akinek mélyebb történeti érzéke van, bizonyára fennakad azon a rendkívül egyszerű módon, ahogyan a szerző a középoktatásból egyszerűen kiemeli a latin és a görög nyelvet. »A tanulók idejét és a tanulók kedvét – így szól – nagymértékben apasztja a gimnázium uralkodó tárgya, és a változtatásnak nem lehet célja a latintanítás sikeresebbé tétele, hanem az erre fordított idő felszabadítása.«⁴⁵

De kérdem: szabad-e a tanulók kedvétől függővé tennünk a tantervet? Mit tenne ezen az alapon a szerző a matematikával? Ilyen boldogan egyszerűsítő pedagógiai alapon örökre száműzve volna középiskoláinkból a logaritmus, de még az egyszerű hármasszabály is. Azt sem merném állítani, hogy a klasszikus tanulmányok művelő értéke »sem az iskolában ki nem derül, sem nemzeti életünkön meg nem látszik«. Ilyen inponderabilis szellemi hatások nem mérhetők méterrel vagy kilogrammallyal.

Egy ország köznevelésének fogalmát elméletileg megállapítani, ennek elvszerű következményeit, a szervezésnek szempontjait, a tennivalókat kijelölni: egyike a legnehezebb feladatoknak. Aki ilyesmire vállalkozik, annak bő tudása mellett legyen kiforrott egységes világnézete és pedagógiai állásfoglalása, legyen otthonos minél több iskolanemben, legyen becsületes és független. Csakis ilyen embertől telik ki becsületes munka. Imre Sándor e követelményeknek a fennebbi hiányok

Sok ember előtt bizonyára túlságosan radikálisnak tűnik fel a szerző, amikor a vallástant az iskolából egyáltalán száműzi, mert »megzavarja a tanulók békés együttélését«. Hála az égnek, ilyesmit még a felekezeti iskolában sem igen tapasztalunk. Akinek mélyebb történeti érzéke van, bizonyára fennakad azon a rendkívül egyszerű módon, ahogyan a szerző a középoktatásból egyszerűen kiemeli a latin és a görög nyelvet. »A tanulók idejét és a tanulók kedvét – így szól – nagymértékben apasztja a gimnázium uralkodó tárgya, és a változtatásnak nem lehet célja a latintanítás sikeresebbé tétele, hanem az erre fordított idő felszabadítása.«

dacára megfelelt. Liberálisan, sőt néha radikálisan gondolkodik köznevelésünk állapotáról, politikai és vallási meggyőződését nem rejti véka alá, a művéből kisu-gárzó férfias karakter igen rokonszenves⁴⁶

– írta Kornis Gyula.

Reflexiójából nyilvánvaló: alapvető módszertani fenntartásai voltak Imre Sándor nemzetnevelés-elméletével kapcsolatban, és megkérdőjelezte pszichológiában való jártasságát s politikai realitásérzékét is. Akkor ezt a szöveget még nem ismerte Imre Sándor, így csak a Kornis Gyula által elmondottakon tanulmányozhatott.

Három nappal Kornis Gyula látogatása után, 1917. december 26-án Imre Sándor hosszú, feldúlt lelkiállapotát tükröző (azt levezető?) levelet írt Kornis Gyulának, mely végül elküldetlenül, fogalmazványban maradt fenn a számunkra.⁴⁷

Ebben olvashatjuk:

„[N]em [...] kértem soha egy hanggal sem támogatásodat, vagy jóakarodat a magam részére. Mástól sem kértem, s talán megengedi a sors, hogy e nélkül éljek ezután is. [...]

Ismétlem köszönetemet azért, hogy [...] a jelölés történetének elmondható részeit velem tudattad. E nélkül igazságtalanul gondolnék Alexander B[ernát] úrra, akiről azt hittem, hogy az én leszólásommal emelte pályatársamat, [...] s főként, hogy az egész ügyben való nagy tévedésemet eloszlattad.

Addig ugyanis, míg csak az eredményt tudtam, szentül meg voltam győződve arról, hogy Te engem javasoltál első helyen, és csak a körülmények miatt egyeztél bele abba, hogy ketten legyünk egymás mellett. Lehetetlen volt mást hinnem, mert nem gondolhattam, hogy éppen fő munkám olvasása nélkül nyilatkoztál előttem most egy éve is, leveleiben is minden fenntartás nélkül kedvezően. Hiszen tavalyi látogatásod alkalmával még én figyelmeztettelek, hogy ne kösd le magadat melletttem dolgozataim alapos ismerete nélkül. [...]

A harmadik, amit meg kell köszönnöm, éppen bíráló megjegyzéseid. Most történt először, hogy kis könyvemről ilyen észrevételeket hallottam. Ennek örültem, mert a bírálatot önbírálatra való alkalomnak tekintem, s fogyatkozásaimat kész vagyok mindig pótolni”

– írta Imre Sándor, majd a Kornis Gyula által Weszelyről mondottakra, s a vele (Imrével) való „együtt munkálkodás legfőbb óhajására” emlékeztetve folytatta levelét:

„Nem értettem a dolgot: az aequo loco jelölést tavaly, mint a rám nézve legkedvezőtlenebbet említetted, a másik pályájáról most mondták sehogy sem indokolták, hogy róla most jobb legyen a véleményed. Nem gondolhattam hát egyebet, mint-hogy az ellenem való kifogásaid olyan nagy jelentőségűek, hogy ámbár »a személyem szimpatikusabb«, amannak a munkásságát értékesebbnek ítéled [...] Vagyis: nem vállalod azt, hogy engem egyetemi tanárnak ajánlj vele szemben [...]

Ezeket újra átgondolva megállapítottam [...] 1. az ellenem való állásfoglalás [...] állásoddal járó kötelességed is, ha ez a meggyőződésed. 2. Ez a jelölés azonban éppen ebben az esetben nem jelölés igazában, hanem teljesen a miniszterre való ráhagyása a döntésnek, ami mindegy lehet annak, aki mindenáron bele akar ülni az állásba. De nem mindegy nekem, aki ebben az egész ügyben az erkölcsi siker reménységével és óhajásával vettem részt, s az egyetem, sőt a karok önkormányzatának legfőbb biztosítékául a tanárok kijelölésének teljes szabadságát tekintem. Nem kívánok tehát olyan helyzetbe jutni, amelyre nem az illetékes szakemberek többségének véleménye, hanem a miniszter akarata juttat, ha még olyan tisztelt és

szeretett ember különvéleménye alapján is, amelyen nekem Schneller István, és olyan véletlenség miatt is, mint amelyen az ő elmaradása az ülésről. [...]

[E]lővettem a »Modern pedagógia útjain« c. kötetet, átnéztem és ellenőriztem 1909-ben erről írt bő jegyzeteimet, megnéztem az egészet az általad említett előnyök és jelentőség szempontjából, s nem is szólva arról, amire ittlétedkor céloztam, s nagyon megdöbbenem: milyen értéktelennek kell lennem, ha e könyv írója mellett csak a személyem juttatott helyet a jelölésben?⁴⁸

Elővettem hát a Nemzetnevelést, megvizsgáltam észrevételeid szempontjából, elgondoltam azoknak a kis dolgozataimnak a tartalmát, amelyeket ezzel az alkalommal [sic!] számba vehetőnek tartok, meg a többi nagyobbacska műveket. Számba vettem, hogy mi ígéret van ezekben, s mi az ellenfelem műveiben a tanszék és a szeminárium számára. Megvizsgáltam magamat arra nézve, hogy milyen viszonyban van az én boltom kirakata és raktára, s mindezek után megnyugodtam abban, hogy hibának és hiánynak nézve mindent, amit elsoroltál: a mérlegnek a két serpenyője semmi szín alatt nem állhat egyformán.

A Rólad, tudományos szempontjaidról és mértékedről való véleményem nem engedi feltennem, hogy amit én látok, sokkal élesebben Te is ne lásd. A Rólad elterjedt hír, hogy »féltékenyen őrködsz a leendő kar színvonalán«, képtelenséggé teszi, hogy ebben az ajánlásodban meg légy nyugodva. Ezért egészen bizonyos vagyok afelől, hogy állásfoglalásodban valami olyan tekintet volt az indítód, amely előttem ismeretlen, legalábbis beszélgetésünkben nem tudom megtalálni.

Ez a tegnapi szemlélődésemet követő megfontolás – belém nevelt és önmagam által is fejlesztett minden lemondó hajlandóságom ellenére is – meggyőzött afelől, hogy visszavonulnom nem szabad. Hagyom tehát továbbra is a dolgot mentére, csak az eddiginél nagyobb érdeklődéssel várom a végét. Személyemre nézve az az óhajításom, hogy a kinevezést ne én kapjam meg, mert megerősödött az a régi gondolatom, hogy a mostani állásomat nem volna szabad elhagynom, s most már nagyobb lelki nyugalommal tudnék egyszerűen tanító maradni”

– zárta Kornis Gyulának szánt, végül el nem küldött levéltervezetét Imre Sándor 1917. december 26-án.⁴⁹

Akkortájt íródhatott Schneller István datálatlan levele,⁵⁰ melyben beszámolt Imre Sándornak a bizottság anyagainak hozzáérkezéséről, s azok tartalmáról. „Kornis derék, komoly munkát végzett” – írta Schneller István, azzal, hogy Kornis is kettejük azonosan első helyre jelölését ajánlotta

„élénk eszmecsere után, ügyes, apodiktikus, rövid mondatokban.

Kijelenti Alexander B[ernát], hogy Imre Sándor ellen nincs éle különvéleményének, ki ugyanis Kolozsvár jelöltje, ahol ugyanis a pedagógus már 70-en túl van”. Majd a Weszely mellett érvelt: „utolsó alkalom a korosra nézve, hogy egyetemi tanár legyen, anyagi áldozatot hoz az egyetemi tanári állásnak az elfogadásában. A W[eszely] ellen Kornis által felhozott megjegyzések nem súlyosak és pedagógiai minőségét nem érintik stb.”

– írta Alexander véleményéről⁵¹ Schneller István jelezve, hogy szavazatát december 17-én feladta, de az csak 19-én este érkezett Fináczy Ernőhöz.

Majd közölte: elnökként az egész anyagot elküldte a miniszternek

„megjegyezve, azt is, hogy a Kornis által felhozott érveket én igenis »súlyosaknak tartom és olyanoknak, amelyek W[eszely] pedagógiai minőségét igenis érintik«. Az én votumom [szavazatom] – csakis Imre Sándor. [...]

Fináczy 23-án írt levelében votumomat »remélhetően perdöntő iratnak« mondja. Ő 3 dologra törekedett: 1. hogy pontos többségi határozat jöjjön létre, vagyis, hogy a vélemények nagyon szét ne ágazódjanak, ami a miniszter dolgát módfelett megnehezítette volna; 2. [...] »igyekeztem Imre Sándor érdemeit minden vonatkozásban kiemelni«; 3. igyekeztem elejét venni annak, hogy I[mre] S[ándor] esetleg második helyre kerüljön. Tudja, hogy aequus loco kandidálás tökéletlen megoldás: de jelen esetben lehetetlen volt elkerülni”

– idézte Schneller Fináczyt.

Majd a maga részéről hozzátette: „Perdöntőnek nem az én votumomat, hanem kedves barátomnak [Imre Sándornak] a minisztériumban A[pponyi] megbízásából végzett munkáját tekintem. Szeretném, hogy ha Pozsonyba kerülne, s így utolsó napjaimat Pozsonyban töltve együtt lehetünk.⁵² De ez nem számít. Bármilyen történjék – jó lesz az ügy, amint történik. A köztudatba bemegy, hogy az kire mindig is gondoltam – lesz utódom. S így ha Pozsony nem sikerül, meg lesz biztosan a kolozsvári éspedig a minisztériumban végzett munka alapján felfelé súlyos állással – szervező munkássággal” – nyugtatgatta a háborgó Imre Sándort Schneller István.

Schneller még aznap felkereste Kolozsváron barátját, kollégáját, a szemészprofesszor *Imre Józsefet*,⁵³ s neki is megmutatta/elmesélte, mi áll a bírálóbizottság anyagaiban. Utóbbi fiának, Sándornak írt 1917. december 27-i levelében megerősítette: Alexander Bernát különvéleményét azzal kezdte, hogy az „nem I[mre] S[ándor] ellen irányul, akit ő is teljesen érdemesnek tart az egyetemi tanszékre, de ez még fiatal ember, aki megvárhatja, míg K[olozsváron] a tanszék megürül, míg amarra nézve ez az utolsó alkalom, hogy egyetemi tanszéket kapjon stb.”⁵⁴ Majd Alexander (Kornishoz hasonlóan) hozzátette: „I[mre] S[ándor] tulajdonképpen kultúrpolitikus, de W[eszely] pedagógiai szakember”.

„Felolvasta Sch[neller] az ő különvéleményét is, melyet két nappal az ülés előtt adott fel ajánlott-express levélben, mégsem jutott oda kellő időben. Csak annyit mondok róla – írta Imre József –, hogy nem hittem, hogy W[eszely] Ö[dön]-ről olyan keményen fog bírálatot mondani (bár a kompilátorság nincs benne). Amit rólad írt teljesen elég. – Mindezek után a helyzet nem kedvezőtlenebb, mint volt. Minden A[pponyi] gróftól függ, mint előbb. Semmiben sem több W[eszely] chance-a, mint a Tied!”

– olvashatjuk az ugyancsak Imre Sándor megnyugtatót célzó levélben, melyben nyomatékosan azt tanácsolta, hogy az Apponyi Alberttől nyert megbízás kapcsán, bemutatkozásul keresse fel személyesen a minisztert.⁵⁵

Végül fiát jól ismerve hozzátette: ha a pozsonyi kinevezés nem sikerülne,

„az meglesz pár év múlva Kolozsvárt is. Nagy veszteség nem lesz tehát, a ki nem nevezésedben sem. Csak vedd nyugodtan az utóbbi esetet, s gondold el, hogy mindenki tudja, hogy ennek oka nem Benned, nem a Te személyedben, s értéked meg nem becsülésében lenne!”⁵⁶

Akkor még nem érhetett el Kolozsvárra a hír arról, hogy Kornis Gyula Budapesten, Pozsonyban baráti és egyetemi körökben miként nyilatkozott Imre Sándor pályázatáról. Imre Sándor 1918. január végi visszaemlékezése szerint ő először karácsony első napján Gyulai Ágosttól⁵⁷ az utcán tudta meg, hogy egy irodalomtörténészekből álló baráti társaságban „Os[vát] E[rnö]”⁵⁸ (?) elmondta, hogy nekem a radikális voltom árt, ezért

nem fognak kinevezni. Ez megvilágította előttem Kornis beszédét is, ámbár ő sem nem mondta, hogy annak tart, sem nem kérdezte, hogy az vagyok-e...”⁵⁹

December 31-én Vángel [Jenő] temetésén találkozott a szintén a pozsonyi egyetemre pályázó – s Imre Sándor által Kornis Gyulánál sikeresen protezsált – Princz Gyulával.⁶⁰

„Neki beszélt Kornis, hogy értem tűzbe ment volna, de a Nemzetnevelés olvasása után ezt nem teheti. Neki egészen más felfogása van a nevelésről, az én álláspontom nemzetietlen. Tudományos szempontból nem lehetett mellőzni, de ő nem vállalja értem a felelősséget. [...]”

Másnap szóba jött a dolog Fináczyval, említettem neki K[ornis] látogatását, de buta fővel semmit abból, amit itt leírtam. Csak azt, hogy mit híresztel (nemzetietlenség), s hogy biztosan nem olvasott el mindent, hanem örvendett, hogy ürügyet talált. Hozzátettem, hogy most már Pozsonyba menni nem szeretnék. Megerősödött a már nagyon fiatalkoromban ébredt bizalmatlanságom a magas tudományos kritika iránt. Ezért nem adtam be 1902-ben Gyulai Pál⁶¹ felszólítása ellenére Széchenyi-kéziratomat az Akadémiához, nem írok soha akadémiai pályamunkát. Nem keresem az akadémiai klikkek társaságát, és nem volnék budapesti magántanár, ha ő 1910-ben fel nem szólított volna.

Január 10-én Neményi államtitkár hivatott egyéb dologban. Szavaiból kétségtelenné vált számomra, hogy nem engem neveznek ki Pozsonyba.”⁶²

1918. január 31-i visszaemlékezésében Imre Sándor ezt követően részletesen taglalta: miként jutott el Kolozsvárra is az ő „nemzetietlenségének, hazafiatlanságának” híre, miként tárgyalták ezt január 12-13-án az ottani társaságban, s hogy a Schneller István által számára mutatott levelekből, táviratokból miként vált világossá, hogy Kornis Gyula még azelőtt írta meg véleményét, hogy eljutottak volna hozzá Imre pályázatának anyagai és mellékletei.⁶³

„Elmondtam ezt Fináczynak; szemmel láthatóan hitetlenül hallgatta, és azt hiszem, ma sem hiszi, hogy Kornis nem látta az irataimat. [...] Talán nem kellett volna színt vallanom Fináczy előtt, de kimondtam, hogy ezt az eljárást becstelenségnek tartom, s ez engem visszatart attól, hogy ezután tudományos munkával foglalkozzam, vagy tudományosnak nevezett társaságokhoz közeledjem. Maradok csak tanító.

S úgy is érzem, hogy ez a kötelességem. Nem vagyok tisztában sem azzal, hogy a debreceni karnak miért kellett engem előbb nagyon megtisztelő formában megkeresnie, aztán úgy beszélnie, mintha én akartam volna tőlük valamit; sem azzal, hogy Kornis voltaképpen mit akart velem. Nem futottam egyik után sem.

Fáj, hogy fiatal korom óta látott tudományos feladataimat soha meg nem oldhatom, mert ma is távol vagyok már ettől, s hovatovább, mind távolabb jutok, – de többet ér nevelni a magam mostani tanítványaiba más szellemet, mint amilyennel az egyetemi tanszékek némely része most telve van, s amelyben nem tudnám jól érezni magam úgysem. Számomra ezzel a tudományos pályafutásra való utolsó kísérletem végződött”

– írta elkéseredetten, a maga számára Imre Sándor 1918. január 31-én.⁶⁴

Néhány nap múlva kissé változhatott a hangulata, vagy a külvilág számára nagyobb önfegyelemmel nyilatkozott. A pozsonyi pedagógiai tanszékre szintén pályázott Szeleányi Ödön⁶⁵ evangélikus teológiai tanár február 1-jén írt Imre Sándornak arról, hogy „Pozsonyban fellobogott a felekezeti küzdelem. A helybeli lapok arról vitatkoznak, hogy katolikus jellege legyen-e az egyetemnek vagy sem.”⁶⁶

Imre Sándor 1918. február 4-én válaszolt levelére.

„Most hallom először, hogy Pozsony felekezeti lázba esett. Ha éppen kezded ügyében vannak az illető lapok, köszönettel venném, ha elküldenéd. Nagyon szívesen raknám el kortörténeti adataim közé. – Ami a pedagógiai tanszékert illeti, annak történetét sem volna érdékelen tudni, de annyira nem érdekes, hogy utánajárni érdemes legyen. Nekem itt megvan a jó [kihúzza: állásom] helyem, s milyen nagy megnyugvás most, hogy tülekedés nélkül vettem részt a pályázatban! S örülök, hogy pályáztam, mert az már csakugyan jó, hogy ezzel az alkalommal értékes vonásokkal gyarapodott a homos sapiens-re vonatkozó ismeretem. Egyébként azt hiszem, hogy a tanszék betöltésének módja rám nézve nem bukás, és nem felekezeti okok idézték elő. Tudni persze nem tudom”

– írta immár némi távolságtartással az akkor már a Pedagógium igazgatási ügyeivel és az Apponyi Albert számára készülő javaslatainak összeállításával foglalkozó Imre Sándor.⁶⁷

Kornis Gyula 1918. március 15-i levelében gratulált Imrének igazgatói székéhez, diplomatikusan hozzátéve: „Örömöm még nagyobb lett volna, ha a kinevezés [...] (március 10.) idefelé [Pozsony felé – D. P.] irányult volna”.⁶⁸

Másnap, a pozsonyi egyetemi tanácsülésen a rektor tájékoztatta kollégáit, hogy a király kiket nevezett ki professzornak az egyetemre: „a pedagógia tanszékre dr Wessely [sic!] Ödönt a székesfővárosi községi középiskolák főigazgatóját, egyetemi magántanárt”.⁶⁹

* * *

Ezzel a pozsonyi pedagógiai tanszékre történő pályázatra vonatkozó dokumentatív elbeszélésünk (forrásközlésünk) végére értünk, s néhány megjegyzést kell tennünk.

Mindenekelőtt arra szeretnénk felhívni olvasóink figyelmét, hogy – sajnos – szűkös forrásaink nem tették lehetővé számunkra a történetek többoldalú bemutatását, a tárgyyszerűség szempontjából elengedhetetlen „hallgattassék meg a másik fél is” elv alkalmazását.

Érdeklődésünkre az egykori pozsonyi egyetem jogutódja és még fellelhető iratainak letéteményese, a Pécsi Tudományegyetem Levéltárának igazgatója, Lengvári István 2022. január 4-i levelében közölte: „Imre Sándor pályázatával kapcsolatosan sem az egyetemi, sem a bölcsészkar iratokban és a tanácsülési jegyzőkönyvekben sem találtunk semmit”.⁷⁰ Ezért elbeszélésünkben a Ráday Levéltár anyagai s néhány kiegészítő forrás mellett csak az interneten fellelhető egyetemi tanácsülési jegyzőkönyvekre támaszkodhattunk.

Ez különösen Wessely Ödön és Kornis Gyula pályázat során tanúsított magatartásának megítélésével kapcsolatban rejti magában a méltánytalan ábrázolás veszélyét. Erre a körülményre nyomatékosan szeretnénk felhívni olvasóink figyelmét, remélve, hogy az újabb kutatói nemzedék további források nyomára jut, s azok segítségével lehetőségessé válik a szereplők magatartásának, motívumainak sokoldalúbb, árnyaltabb bemutatása.

Amiért e csonka forrásbázis alapján is megkíséreltük a történetek korlátozottan lehetséges rekonstrukcióját, annak egyik oka, hogy a semminél mindképpen több, ha legalább ennyit megtudhat a szakmai közvélemény a pedagógiai tudomány fejlődése szempontjából jelentős harmadik magyarországi pedagógiai tanszék professzori állása betöltésének folyamatáról.

S az Imre Sándor művelődéspolitikai szerepvállalásához vezető motívumok számbavétele szempontjából fontos, hogy az ő akkori benyomásairól, lelkiállapotáról hitelesen tanúskodnak e források. Megmutatják: Imre Sándor ilyen útra lépésében szerepe lehetett annak, hogy az egyetemi-akadémiai szféra ilyen módon reagált az ő első komolyabb közeledési kísérletére.

Kornis Gyula és Alexander Bernát is megfogalmazták: ők Imre Sándort inkább tartják kultúrpolitikusnak, mint pedagógiai szakembernek. A VKM, a minisztériumi szféra – akkoriban – nagyobb nyitottságot mutatott Imre tudása és szolgáltatásai iránt, mint a pozsonyi és a debreceni egyetem.

A Pedagógium hallgatói és tanárai is nagy becsben tartották Imre Sándor munkásságát. A polgári iskolai tanárok 1916-ban országos egyesületük elnökévé, iskolatípusuk legfőbb reprezentánsává választották. Így érthető, hogy miért vállalta el a Pedagógium igazgatói állását, s hogy miért hezitált még a professzori pályázat beadása során is.

Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, amit Imre többször is hangoztatott, hogy addigi irodalmi munkásságát nem tartja feltétlenül elégségesnek az egyetemi tanári cím elnyeréséhez. Vélhetően a konkurensival való összevetése során juthatott mégis arra a következtetésre, hogy pályázik. Volt egy súlyos mondata, mely szerint nem nézheti tétlenül, hogy méltatlanok kerüljenek e pozíciókba. Arra is utalt, hogy nem annyira a munkahelyváltásra hajtott, inkább megmérteni akarta munkásságát tudományága vezető személyiségei által, hiszen érdemi kritikát még soha sem kapott műveiről. Ennek is szerepe lehetett döntésében.

Kezdetben láthatóan úgy vélte, hogy nincs különösebb sansza pályázata sikerére, ám Kornis Gyula ösztönzése s a minisztériumból Apponyi Albert iránta való érdeklődéséről és Schneller István iránti nagyrabecsüléséről szóló hírek – utóbb hiúnak bizonyuló – reményt ébreszthettek benne. Az őt távolról ismerő emberek számára rendkívül fegyelmezettnek, kiszámíthatónak, kimértnek, (Ady Lajos szavaival „flegmatikusságra” is képesnek) látott Imre Sándor valójában rendkívül érzékeny, és már csak a tradíciók súlya alatt is, magával szemben magas elvárásokkal élő ember volt. Családjában egy sor tudós, egyetemi tanár volt, s bizonyára ő is szeretett volna édesapja és egyéb felmenői nyomdokaiba lépni.

A bizottság döntését, s különösen Kornis Gyula kritikáját követő heves reakciója a váratlan helyzetnek, az igazságtalannak érzett bírálatnak, a pályázati anyagok teljes ismerete nélkül valóban szabálytalan eljárásnak, és Kornis kezdetben számára érthetetlen magatartásváltozásának szólhatott elsősorban.

A Pedagógium hallgatói és tanárai is nagy becsben tartották Imre Sándor munkásságát. A polgári iskolai tanárok 1916-ban országos egyesületük elnökévé, iskolatípusuk legfőbb reprezentánsává választották. Így érthető, hogy miért vállalta el a Pedagógium igazgatói állását, s hogy miért hezitált még a professzori pályázat beadása során is.

Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, amit Imre többször is hangoztatott, hogy addigi irodalmi munkásságát nem tartja feltétlenül elégségesnek az egyetemi tanári cím elnyeréséhez. Vélhetően a konkurensival való összevetése során juthatott mégis arra a következtetésre, hogy pályázik. Volt egy súlyos mondata, mely szerint nem nézheti tétlenül, hogy méltatlanok kerüljenek e pozíciókba. Arra is utalt, hogy nem annyira a munkahelyváltásra hajtott, inkább megmérteni akarta munkásságát tudományága vezető személyiségei által, hiszen érdemi kritikát még soha sem kapott műveiről. Ennek is szerepe lehetett döntésében.

Pedig már korábban is érzékelhette volna: környezetében szinte senki sem értette, hogy hová siet ez a negyvenéves fiatalember, ha számára szinte biztosan kinéz néhány év múlva a kolozsvári tanszék megöröklése. Schneller Istvánt is kényes helyzetbe hozta, hiszen ő akkor még nem szándékozott visszavonulni, de idővel tanszékét jó szívvel Imre Sándorra kívánta bízni. Fináczy Ernő – nyilván ezen összefüggés ismeretében – azt kérdezte Imrétől, hogy ugye ő „nem reflektál” a pozsonyi tanszékre? 1917 végén Kornis Gyula is azt írta, hogy „attól tart, hogy Imre nem reflektál” arra. E kérdésfelvetésekben benne rejlett a kétséges kimenetel lehetősége. De Imre Sándor nem érzékelte ezt, vagy akkor még tényleg csak a tudományos megmérettetésre koncentrált.

A bírálóbizottság tagjai közül Schneller István és Alexander Bernát álláspontja – az adott körülmények figyelembevételével – teljesen érthető. Schneller nem akarta megbántani Imrét azzal, hogy leintse, ha neki ez ilyen sürgős valamiért. Alexander pedig veje (a tehetséges Révész Géza) jól felfogott érdekében cselekedhetett, úgy, hogy lehetőleg ne bántsa meg a Weszelynél tíz évvel fiatalabb Imrét.

Nehezebb helyzetben vagyunk Kornis Gyula és Fináczy Ernő döntésének értelmezése során. Talán a legvalószínűbb hipotézis, hogy már akkoriban is kevés ideje volt az elfoglalt professzoroknak arra, hogy hazai kortársaik írásait olvassák. Bár általában udvariasan fogadták, formálisan dicsérték a számukra megküldött írásokat, könyveket (bár a *Nemzetnevelés* esetében Kornis részéről ez is elmaradt), de nem nagyon volt módjuk/kedvük elmélyedni azokban. Ezért véleményük a mindennapi együttműködés, néhány közös konferencián való fellépés során, a hallgatóktól szerzett információk és a társaságokban terjedő hírek nyomán formálódott.

Márpedig Imre Sándor – ugyan református, de – több generáción kifogástalan egyetemi, tanár, lelkes embereket adó családból származott. A szellemi életet akkoriban igazán megosztó ügyekben Kornis és Fináczy szemszögéből jól döntött, a direkt politikai szerepvállalástól, a Társadalomtudományi Társaságtól, a radikális és szociáldemokrata pártoktól távolságot tartott, ellenben a Magyar Társadalomtudományi Egyesülethez közeledett, a Magyar Társaság tagja volt. Hangsúlyozottan nemzeti és keresztyén álláspontot képviselt, Széchenyi-fan volt. A *Magyar Pedagógia* és a Magyar Pedagógiai Társaság ügyeiben korrekt, precíz, segítőkész, ügybuzgó, kiszámítható, becsületes kollégának bizonyult, hallgatói szerették. Mindezzel rászolgált Fináczy Ernő és Kornis Gyula bizalmára.

Amíg referálóként a *Nemzetnevelést* elolvasó felszentelt piarista Kornis Gyula számára ki nem derült, hogy kultúrpolitikai elképzeléseik lényeges pontokon eltérnek, jóhiszeműen hihette, hogy benne jobb kollégára találhat, mint a budapesti születésű, a liberális polgármester, Bárczy István köreiből tartozó(nak vélt) Weszely Ödönben.

Ám amikor a *Nemzetnevelés*ből kiderült számára, hogy Imre Sándor

- az iskolarendszer, a kultúra demokratizálására, fokozatos világivá tételére, a felekezeti vallásoktatásnak az iskolákból való kiiktatására, a tanult emberek tradicionális külön-nyelve, a latin tanításának a humán gimnáziumokba való visszaszorítására, a nemzetiségi nyelvek, irodalom, történelem oktatására stb. törekszik, s Széchenyi István mellett Eötvös József kultúrpolitikai elképzeléseit is követendőnek tartja;
- hogy az iskoláztatást nem a társadalmi hierarchia újratermelése céljának rendeli alá;⁷¹
- hogy a pedagógiát, a művelődéspolitikát nem filozófiai/teológiai nézőpontból, hanem szociálpedagógiai, társadalmi/szociológiai/néprajzi stb. megközelítésben taglalja, rádöbent: alapvetően nem egy úton járnak.

Kornis vélhetően Weszely Ödönt – okkal, ok nélkül (?), nyilatkozata szerint – emberileg kevésbé becsülte, de pedagógiai nézőpontját, megközelítésmódját a magáéval összeegyeztethetőbbnek tarthatta, és semmiképp sem olyan „radikálisnak, nemzetietlennek” mint Imrét. Kornis Gyula, aki már akkor is politikus alkat volt, érzékenyen reagált e különbségekre, ezért formálisan a „mindkettőt alkalmasnak tartom” álláspontjára

helyezkedett, diplomatikusan fogalmazott, de budapesti társasági és pozsonyi fórumokon hangoztatta: nem vállal felelősséget Imréért. S ez – a leendő bölcsészkar gründolójától, egyetemi tanácsi és minisztériumi előadójától, leendő dékánjától – a döntéshez éppen elég lehetett. S persze a „nemzetietlen” minősítéssel és a nemzetnevelési koncepció megkérdőjelezésével egy életre megbántotta Imre Sándort.

Fináczy Ernő álláspontját – forrásainkban kevesebb érdemi (érvelő, tartalmi) állásfoglalása miatt – még hipotetikusán is nehéz rekonstruálni. Tisza Istvánt pártoló, konzervatív, katolikus ember volt, korábbi köztisztviselői gyakorlattal a háta mögött. Utóbbi miatt számára nagyon fontos lehetett, hogy a *Magyar Pedagógiában*, a Magyar Pedagógiai Társaságban megbízhatóan támaszkodhatott Imre Sándorra, akit becsületes, hívő, magyar embernek, jó tanárnak tarthatott, s akiről tudta: számíthat rá. Forrásainkból úgy tűnik, hogy – az iskolarendszerrel, pedagógiával kapcsolatos bizonyos nézetkülönbségek mellett is – emberileg, szakmailag tisztelték, szerették egymást.⁷²

Kornis Gyulától eltérően egyikük sem volt politikus alkat. Szakmai céljaik elérése érdekében mindketten vállaltak minisztériumi/művelődéspolitikai megbízásokat, de ezt köztisztviselői és nem politikusi habitussal tették. (Ezért pl. a későbbiekben mindketten az akkor uralkodó hangulathoz képest viszonylag tárgyyszerűen tárgyalták az általuk egyaránt elutasított, már bukott Tanácsköztársaság kultúrpolitikáját.)

Fináczy Ernő egy későbbi kérdéséből – közvetve – úgy tűnik, hogy csak felszínesen, vagy még úgy sem ismerte Imre Sándor *Nemzetnevelését*. Így az kevésbé lehetett rá olyan komoly hatással, mint Kornisra. Mindazonáltal végül mégis abba az irányba mozdította a pályázat elbírálásának ügyét, mint Kornis Gyula. Utóbb Schneller Istvánnak Fináczy azt írta, hogy ezt Imre érdekében tette. Bár Kornis Gyulának is az volt a benyomása, hogy Fináczy Ernő szíve szerint Imrét támogatja, de ezt nem mondja ki, tény az, hogy – talán az Alexander Bernát álláspontja felé hajló, a pedagógiai érdekkörön kívül álló Hodinka Antal történész semlegesítése érdekében, egy vele kötött alku nyomán – támogatta az együttes jelölést.

Nem kizárt, hogy ennek egy további oka is volt: ő is úgy vélhette, hogy ráér Imre Sándor megvárni a kolozsvári tanszéket. Egy kis önös érdek is vezethette Fináczy Ernőt: tarthatott attól, hogy a *Magyar Pedagógiában* és a Társaságban kevésbé számíthatna a Pozsony és Budapest között ingázó Imre Sándor segítségére, munkájára.

Ki tudja? A figyelmével megtisztelő olvasó a források ismeretében eldöntheti: szerinte miként és miért történtek úgy, ahogy a dolgok.

Irodalom

Donáth Péter (2007). *Adalékok Nagy László pályájához 1918-1922. Publikálatlan önéletrajza, iskolareformterv, a Gyermektanulmányi Társaság, az egyetemi gyermektanulmány-oktatás s a lélektani laboratóriumok dokumentumai 1918-1922-ből*. Trezor Kiadó.

Halász Imre (1911). *Egy letűnt nemzedék. Emlékezések a magyar állam kialakulásának újabb korszakából*. Nyugat.

Imre Sándor (1909). *A nevelés sorsa és a szocializmus. Az iskolai nevelés lehetőségei és a szocialisták nézetei a nevelésről. A tárgyias nevelői gondolkodás érdekében*. Franklin Társulat.

Imre Sándor (1912). *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődéspolitikához*. Ajtai.

Imre Sándor (1917). A békére való átmenet nevelésügyi kérdései. In Imre Sándor (1942), *Háborús élet, megújulás, nemzetnevelés*. 2. kiadás. Studium. 103–120.

Kornis Gyula (1927, szerk.). *Magyarország közoktatásügye a világháború óta*. MPT.

Kornis Gyula (1928). *Kultúra és politika. Tanulmányok*. Franklin Társulat.

Kornis Gyula (1935). A nemzetnevelés rendszere. Imre Sándor. Egyetemi működésének harmincadik évfordulójára. In Kornis Gyula (1942), *Tudós fejek*. Franklin Társulat, 26–29.

Mann Miklós (2002). *Budapest oktatásügye 1873–2000*. Önkönet.

Mészáros István (1992). A „nemzetnevelés”. *Magyar Tudomány*, 99(3), 322–326.

Meumann, E. (1974). *Kísérleti pedagógia*. Tankönyvkiadó.

Mitrovics Gyula (1933). *A neveléstudomány alapvonalai*. Csáthy Ferenc Rt. Egyetemi Könyvkereskedés.

Németh András (1990). *Weszely Ödön. Magyar Pedagógusok*. OPKM.

Pléh Csaba (2009a): A korai magyar kísérleti pszichológia és a nagyvilág. Révész Géza emlékére. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(3), 467–495.

Pléh Csaba (2009b). Révész Géza – a sors feszültségei levelezése és székfoglalója tükrében. *Thalassa*, 20(4), 75–100.

Ronkoviczné Faragó Eszter (1999). *A pedagógia alapkérdései Imre Sándor munkásságában*. Comenius.

S. Heksch Ágnes (1969). *Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere*. Tankönyvkiadó.

Weszely Ödön (1910). *A modern pedagógia útjain. Tanulmányok*. Franklin Társulat.

Jegyzetek

¹ Alexander Bernát (1850–1924) filozófus, esztéta, műfordító, 1904-től a budapesti egyetem professzora, 1910-től az MTA rendes tagja, a Filozófiai Írók Tára sorozat társszerkesztője.

² Hodinka Antal (1864–1946) történész, a ruszinok ismert kutatója, 1916-tól a pozsonyi Erzsébet Tudományegyetem professzora, 1910-től az MTA levelező tagja.

³ Weszely Ödön (1867–1935) pedagógus, tanár, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium megszervezője, igazgatója. 1918-tól egyetemi tanár a pozsonyi, pécsi, majd rövid ideig a budapesti egyetemeken. 1907–1912 között a *Magyar Pedagógia* szerkesztője, a Gyermektanulmányi Társaság aktív tagja, egyik vezetője (ld. róla: Németh, 1990; Mann, 2002. 70–84.).

⁴ Imre Sándor (1877–1945) pedagógus, művelődéspolitikus. Történetünk idején a Pedagógium tanára, majd igazgatója, a *Magyar Pedagógia* szerkesztője. Két 1917-ig megjelent monográfiája: Imre, 1909 és Imre, 1912 (ld. róla pl. S. Heksch, 1969; Ronkoviczné, 1999).

⁵ Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Levéltára, Imre II. Sándor iratai, (a továbbiakban: RL C/39.) 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. A pozsonyi egyetem pedagógiai tanszékére való pályázásom. 1–9.

⁶ Mitrovics Gyula (1871–1965) filozófus, esztéta, pedagógus. Történetünk idején magántanár és a kollégiumi könyvtár igazgatója. 1918-tól Debrecenben egyetemi tanár, 1935–1947-ig az MTA levelező tagja (ld. tőle pl. Mitrovics, 1933).

⁷ Imre Sándor akkori megjegyzése: „Ez igazolódott. Nem is értem mi célja volt Papp Károly látogatásának.”

⁸ A fővárosi alkalmazottak szövetségének lapja, a *Községi Munkás*, „a községi munkások és alkalmazottak érdekeit védő lap”, 1918-ban anonim cikket közölt *Weszely főigazgató úr* címmel: „[M]ost egy főpedagógust kell tollhegyre vennünk: *Weszely úrról* a pedagógiai szeminárium főigazgatójáról van szó, akiről Vázsonyi Vilmos [1868–1926, fővárosi politikus, parlamenti képviselő, volt miniszter] egy tanítóküldöttségnek azt mondta: »Ez az a Weszely, akit a gyomrom be nem veszi!«. Nekünk sincs jobb gyomrunk Vázsonyinnál, mi sem vesszük be Weszely urat. Ez a főigazgató úr az iskolai takarítónőket és fűtőket használja személyes szolgálataira. A takarítónők közül egy mindig nála szolgál, s a fűtők is állandóan dolgoznak számára. (Egyik takarítónő szobalányi minőségben hosszabb ideig nála is lakott.) És amellet, hogy potyára privát célokra használta fel őket, alkanász hangon beszél velük a főigazgató úr, úgy, hogy a munkásszemélyzet nála nem képes megmaradni. Az idén október óta már a harmadik fűtő került ehhez a kiváló tanerőhöz. Weszelyt saját kollégái is kerültek bárdolatlan és kétszínű modora, természetete miatt. Ez a közutálatnak örvendő főúr tudós professzornak tartja magát, és ha néha-néha megszállja az ihlet tudományos *műkönytvet* is tud írni. Egy ilyen merényletének címe: »*A modern pedagógia útjain*«⁷ – írták anonim cikkükben, s durva hanggal, pofonokkal fenyegetőzéssel vádolták a főigazgatót. „Bárczy polgármester úrnak, aki a »Pedagógiai szanatóriumot« Weszely Ödön számára találta ki, hogy valahova lehessen dugni ezt a rettenetes tanerőt, becses figyelmébe ajánljuk [...] modern fegyelmi eszközeit. [...] [G]ondoskodjék a polgármester számára más szanatóriumról” – írták, ám állításaik valóságtartalmáról nincs forrásunk véleményt alkotni. Az akkori mendemondák és Imre Sándor témára vonatkozó gyűjteményének bemutatására közöljük (RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. Újságkivágás).

- ⁹ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. A pozsonyi egyetem pedagógiai tanszékére való pályázásom. 1.
- ¹⁰ Apponyi Albert egy 1917. augusztus 11-i értekezleten (a bölcsészkarra vonatkozóan a személyi és anyagi szükségletekre vonatkozóan Kornis Gyula előterjesztése után) nyilatkozott arról, hogy „nincsen akadálya annak, hogy 1918 januárjában az orvosi és a bölcsészet- nyelv-és történettudományi karok megnyíljanak”. (A pozsonyi m. kir. Erzsébet Tudományegyetem tanácsának 1917. szeptember 15-i jegyzőkönyvéből. 7. Az 1917. október 30-i ülésen [14.] már a VKM 142927/1917. sz. leiratát ismertették arról, hogy 8 professzori állást hirdettek a bölcsészkarra. Az 1918. március 16-i ülésen [74.] közölte a rektor, hogy „a pedagógia tanszékére dr Wessely [sic!] Ödönt a székesfővárosi községi középiskolák főigazgatóját, egyetemi magántanárt” nevezték ki (https://library.hungaricana.hu/hu/view/PECS_PTE_ET_1917-18/?pg=2&layout=s)
- ¹¹ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. A pozsonyi egyetem pedagógiai tanszékére való pályázásom. 1–2.
- ¹² RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. 1. sz. melléklet.
- ¹³ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. 1. sz. melléklet.
- ¹⁴ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. A pozsonyi pedagógia tanszékére való pályázásom 2.
- ¹⁵ Jelen sorok írójának ennek alátámasztására nincs bizonyítéka. A pandémia és egy kellemetlen lábsérülés lehetetlenné tette az esztergomi érseki levéltárban való kutatást számomra. Megkerestem a levéltár igazgatóját kérdésemmel, választ egyelőre nem kaptam.
- ¹⁶ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. 4. sz. melléklet.
- ¹⁷ Utalás Révész Géza (1878–1955) kísérleti pszichológusra, a tudomány későbbi első magyar egyetemi tanárára, aki 1910-ben nőül vette Alexander Bernát lányát, Magdolnát, s aki számára – akkori híresztelés szerint – Wessely Ödön fővárosi kapcsolatai révén valamilyen előnyt/állást biztosított. Évtizedek múltán, 1948–1955 között az Amszterdamban professzor Révész Géza többször segítségét nyújtott a kitelepített Kornis Gyulának (Révészről és erről ld. pl. Pléh, 2009a, 2009b; Donáth, 2007. 97–100.).
- ¹⁸ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. 5. sz. melléklet.
- ¹⁹ Az akkor éppen 70 éves és gyengélkedő Schneller István álláspontját megvilágíthatja, amit barátja és kollégája, Imre József professzor – Imre Sándor édesapja – írt a fiának egyik vélhetően 1917 decemberi levelében: „Szegény Pista... az egyetemen is mint látom mulasztgat, bátran mehetne hát nyugalomba, persze megbocsáthatni neki, ha nehéz családi és anyagi viszonyait tekintjük” (RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye.)
- ²⁰ Itt Schneller István arra utalt, hogy 1882-től 1894-ig, Kolozsvárra kerüléséig a pozsonyi evangélikus akadémia tanára, igazgatója volt.
- ²¹ Utalás Wessely Ödön: *A modern pedagógia útjain. Tanulmányok*. Franklin Társulat, Budapest, 1910. (<https://digitalia.lib.pte.hu/hu/pub/wessely-odon-a-modern-pedagogia-utjain-franklin-bp-1910-4262> Utolsó letöltés: 2021. 12. 27.) című könyvére.
- ²² RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. 7. sz. melléklet.
- ²³ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. A pozsonyi pedagógia tanszékére való pályázásom. 3.
- ²⁴ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye.
- ²⁵ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. 6. sz. melléklet
- ²⁶ Halasy-Nagy József (1885–1976) görög-latin szakon végzett filozófus, 1907-ben doktorált, s akkoriban Kiskunhalason a református főgimnázium tanára volt. 1919-től az Erzsébet Nőiskola, majd 1921–1940-ig az Erzsébet Tudományegyetem filozófiai tanszékén oktatott, majd 1948-ig a szegedi tudományegyetemre került, ahol dékán, s az egyetem felsőházai képviselője lett. 1948-ban nyugdíjazták, majd fordítóként tevékenykedett.
- ²⁷ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. 8. sz. melléklet
- ²⁸ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. 9. sz. melléklet

- ²⁹ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. 10. sz. melléklet
- ³⁰ Arra, hogy ez mikor történt nincs utalása a szövegben. RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. A pozsonyi pedagógia tanszékre való pályázásom. 2.
- ³¹ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. A pozsonyi pedagógia tanszékre való pályázásom. 3.
- ³² *Az Est* c. napilap 1917. december 27-i (317.) számában a 6. oldalon *Újabb jelölések a pozsonyi egyetemre* című apróbetűs beszámolójában olvashatjuk: „A pedagógiai tanszékre első helyen, de egyenlő minősítéssel ajánlja *Imre Sándor* és *Weszely Ödön* budapesti egyetemi magántanárokat; Weszelynek első helyen való egyedüli jelölése érdekében, mint halljuk, a bizottság egyik tagja *különvéleményt* adott be.” A híradás nem említi Schneller István véleményét, amiből talán az következik, hogy Alexander Bernát újabb különvéleménnyel élt, vagy az, hogy a bizottsági egyenlő ajánlatba már eleve beleszámították Schneller István javaslatát, ez esetben a bizottság egy másik tagjai is (?) Weszely mellett tehethe le voksát. Az sem kizárt, hogy a lap – Weszely Ödön számára kedvezve – csak részleges tudósítást adott.
- ³³ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. A pozsonyi pedagógia tanszékre való pályázásom. 5.
- ³⁴ Kornis Gyula hivatalos véleményének fontosabb részleteit a jövőben megjelenő monográfiámban részletezem.
- ³⁵ 1917-ben Imre Sándor intenzív levelezést folytatott egykori hűséges tanítványával – akkoriban lévai tanítóképzőintézeti tanárral –, Fekete Józseffel a pedagógia, a népművelés és néprajz (szociográfia értelmében) kapcsolatáról. Fekete hosszú kérdőív-tervezetet is küldött Imre Sándornak e tárgyban, győzködve mesterét, hogy az ilyen irányú kutatások mennyire fontosak a helyi társadalom megismerése szempontjából, s mennyire beleillenek az általa is osztott nemzetnevelési koncepcióba. A tervezett felmérés általa javasolt főbb témái: A nép testi élete (lakás, ruházkodás, táplálkozás, életmód: munka, szórakozás, egészségi viszonyok). A nép lelki élete (értelmi élete: műveltsége, iskolázása, olvasmányai, tanulsvágya, a nép és az iskola; kedélyi élete: érzésvilága, vallása, nemzeti érzés, magyar játékok, multságok, nép a költészetben; erkölcsi élete: különös tekintettel nemi életére, s az idegen tulajdon tisztelőtére, szokásai). A nép szociális élete (család, rokonság, viszonya a faluhoz, a városhoz, a társadalmi osztályokhoz, más hazai nemzetiségekhez). A nép a háború tükrében. (RL C/39. Levelezés).
- ³⁶ Lásd ehhez: Halász, 1911. 301–337.
- ³⁷ Ernst Friedrich Wilhelm Meumann (1862–1915) német pedagógus, pszichológus, a „kísérleti pedagógia” irányzatának elindítója (magyarul ld. tőle: Meumann, 1974).
- ³⁸ Friedrich Eduard Hugo Gaudig (1860–1923) reformpedagógus, a „munkaiskola” mozgalom egyik képviselője, az alkotó, öntevékeny munka személyiségformálásban játszott szerepének hangsúlyozója.
- ³⁹ Révész Géza neve 1882-ig Rothauser volt, Kornis Gyula erre s zsidó származására utalhatott epésen. Ahogy egy 1919. július 29-i értekezletre vonatkozó megjegyzése tanúsítja, Imre Sándor is számon tartotta Révész származását, ahogy Alexander Bernátét is (RL C/39. 13. cs. Államtikári iratok, 38–39.).
- ⁴⁰ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. A pozsonyi pedagógia tanszékre való pályázásom. 5–6.
- ⁴¹ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. A pozsonyi pedagógia tanszékre való pályázásom. 7.
- ⁴² Lásd ehhez: RL C/39. 14–15. cs. Új Lap és Népakarat elleni sajtóper 1919-1921. 9. d. 114. Miután Apponyi Albert második minisztersége kezdetén deklarálta, hogy „a nemzeti állam megerősödését nem akarja *jogfosztásra* alapítani”, hanem „a változásnak abból a szempontból kell beállnia, hogy a nemzeti irányt *most már pozitív* irányban kell szolgálni a magyar nemzeti érzés erős terjesztésével”, Kornis álláspontja is változott. (Kulturpolitika. Gróf Apponyi Albert nyilatkozata kulturpolitikájáról. *Népanitók Lapja*, 51[12], 10.) 1918 novemberében, Imre Sándor helyettes államtitkári kinevezésének hírére, Kornis azt mondta Imre Józsefnek, hogy „egyetlen kérdésben volt közte és köztem ellentét: a nemzetiségek ügyében, de belátja, hogy ebben nekem volt igazam” – emlékezett 1922-ben Imre Sándor (RL C/39. Egy adat, a „keresztény-nemzeti” kurzus embervadászataiból 119.). 1918. december 6-án a Pozsonyt elhagyni kénytelen, nyugdíjazásával számoló Kornis (1906-ig Kremer) Gyula Kőszegről beszámolókat küldött Imre Sándor h. államtitkárnak a nyugati megyék németiségének hangulatáról, szolgálatait ajánlva a velük kapcsolatos informálódásban, ügyintézésben (RL C/39. 22. cs. Imre Sándor államtitkári és adminisztratív államtitkári iratok. 307–308.).

Majd – vélhetően az elszakított területeken a magyar iskolákkal szembeni erőszakos fellépések, bezárások, s az ellenforradalom, s Trianon légköre stb. miatt – Kornis Gyula visszatért korábbi álláspontjához (ld. ehhez: Kornis, 1927. 26–32.).

⁴³ Lásd ehhez: Imre, 1917. 116.

⁴⁴ Mészáros István az 1791–1793 között munkálkodott országgyűlés munkálatai között említette a „nemzeti nevelés elveinek rendszere” munkálataiban a nemzeti nevelés fogalmának (*educatio nationalis*) első felbukkanását. Majd a „nemzetnevelés” fogalmát 1841-ben Hetényi János használta Széchenyi István „nemzeti szellemű közművelődési koncepciójának megnevezésére” a népnevelés, embernevelés analógiájára (Mészáros, 1992. 322–323.; Imre Sándor koncepciójáról ld. uo. 323–326.).

⁴⁵ Imre Sándornak a középiskolai reformmal, benne a latin és görög nyelv oktatására vonatkozó elképzeléseinek különbségéhez az 1918-at követő fejlemények hatása nyomán kibontakozott vitájukhoz ld. Kornis, 1928. III. 1-75., 91–122.; Kornis, 1927. 90–97.)

⁴⁶ RL C/39. 14-15. cs. Kornis Gyula: Imre Sándor. Változnak az idők, alkalmak s a hozzájuk igazított vélemények: 1935-ben, Imre Sándor egyetemi működésének 30. évfordulóján Kornis Gyula a *Nemzetnevelés* c. munkáról szólva már csak az utóbbi, elismerő sorokat tartotta felidézendőnek (Kornis, 1935. 28–29.).

⁴⁷ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. 13. sz. melléklet. 1930-ban Imre Sándor e tintával, kézzel írt levéltervezet elejére, ceruzával ráírta: „Kár volt el nem küldenem!”

⁴⁸ A kifélé igen fegyelmezett és zárkózott Imre Sándor egykori tanítványaival igen intenzív és bensőséges levelezést folytatott. Akkoriban Frank Antal tanítóképzőintézeti tanárral is ilyen kapcsolata volt. Frank 1918. január 17-én a következőt írta „szeretett Tanár Urának”: „Széleskörű pedagógiai hatás szempontjából legüdvösebb volna, ha Tanár urat kineveznék a Pedagógium igazgatójává. Itt általánosabb lenne a hatás, mint a pozsonyi egyetemen. Ez az a hely, ahol Tanár úr mintegy kezében tarthatná Magyarország pedagógiai világának gerincét”. Március 16-án már gratulált Imre Sándor igazgatói kinevezéséhez. Majd hozzátette: „A Weszely-féle nevelés- és oktatástan kegyetlenül rossz, s ez az ember most egyetemi tanár (Borzalom!). A pozsonyi pedagógiai tanszék ilyen megoldással nemcsak haladást nem jelent, hanem ellenkezőleg, hivatalos tekintélyt ad olyan embernek, aki felületességével, elvtelenségével, tévtanaival, programnélküliségével, a tudomány önálló továbbfejlesztésére való képtelenségével csak sárba ránthatja fejlődő pedagógiai életünket” – írta Frank Antal, talán vigasztalásul, talán meggyőződésből, vagy karrierizmusból Imre Sándornak. Véleményét nem Weszely munkásságának reális értékelése okán (amihez jelen sorok történész írójának hiányzik a kellő kompetenciája, ld. ehhez pl. Németh András hivatkozott munkáját), hanem az Imre Sándor közeli tanítványai körében uralkodó (vagy tettetett?) feszült hangulat érzékeltetésére idéztük (RL C/39.).

⁴⁹ 1918. január 31-i visszaemlékezésében Imre Sándor azt írta erről, hogy „arra gondolva, hogy ez [a Kornisnak írt levele] nem ér semmit, s ha kitalálnak nevezni, csak ellenségemmé teszem ezzel, nem küldtem el”. (RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. A pozsonyi pedagógia tanszékre való pályázásom. 8.)

⁵⁰ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. 14. sz. melléklet. Imre Sándor ceruzával ráírta 1917 december végén.

⁵¹ Ady Lajos (1881–1940), Ady Endre – bátyjától igencsak különböző – öccse, főgimnáziumi tanár (majd 1919 februárjától főigazgató), 1917. december 30-án *Az Est* tudósításából szerzett tudomást a kettős jelölésről, s még aznap reagált rá. „Fel vagyok háborodva egész valómban! Nem azért, hogy V. [Sic!] is első helyen lett jelölve, hanem a módtól, ahogyan ezt kiforszírozták. Ugyebár Bernát úr volt a különvéleményező? Ha így, és ő volt: országos pimaszság, s még a zsidó komisziásokhoz mérten is hallatlan botrány a dolog. [...] Ha mégis így alakulnának az ügyek, tekintsd [...] a Végzet intésének, melynek más céljai vannak veled” – írta Imre Sándornak. (RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. 20. sz. melléklet)

⁵² A trianoni békeszerződés Schneller István terveit is felülírta: élete utolsó évtizedeit Budapesten töltötte, volt tanítványai közül Imre Sándorral, Kemény Gáborral és másokkal rendszeres baráti kapcsolatban.

⁵³ Imre József (1851–1933) szemész, 1908-tól orvosprofesszor a kolozsvári egyetemen, majd rövid ideig Szegeden. Imre Sándor édesapja.

⁵⁴ Weszely Ödön 1867-ben született, így kb. ötven éves volt, szemben a csak 40 éves Imre Sándorral. Utóbbi végül 1925-ben, tehát kb. 48 éves korában jutott a szegedi professzori kinevezéshez.

⁵⁴ Imre Sándor ezt az atyai tanácsot nem fogadta meg.

- ⁵⁵ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. Számozatlan melléklet.
- ⁵⁶ Gyulai Ágost (1868–1957) irodalomtörténész, tanár, a Pedagógium Imre Sándort követő (fő)igazgatója.
- ⁵⁷ A kéziratban csak Os. E. szerepel. Feltételezésünk szerint Osvát Ernőről (1876–1929) lehet szó, aki irodalomkritikus, szerkesztő volt, 1908-tól haláláig a *Nyugat* szerkesztője.
- ⁵⁸ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. A pozsonyi pedagógia tanszékre való pályázásom. 8.
- ⁵⁹ Princz Gyula (1882–1973) földrajztudóssal, akkor még az Erzsébet Nőiskola tanárával, 1918-tól a pozsonyi, majd pécsi egyetem professzorával.
- ⁶⁰ Gyulai Pál (1826–1909) irodalomtörténész, költő, író, egyetemi tanár, a Kisfaludy Társaság elnöke, az MTA tiszteleti tagja.
- ⁶¹ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. A pozsonyi pedagógia tanszékre való pályázásom. 8.
- ⁶² RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. A pozsonyi pedagógia tanszékre való pályázásom. 8–9.
- ⁶³ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. A pozsonyi pedagógia tanszékre való pályázásom. 9.
- ⁶⁴ Szelényi Ödön (1877–1931) irodalomtörténész, filozófus, pedagógiai író, evangélikus teológiai tanár, Szelényi Iván szociológus nagyapja. Imre Sándorral baráti viszonyban állt.
- ⁶⁵ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. Számozatlan melléklet. 1–2. Imre Sándor megőrizte a Nyugatmagyarországi Híradó 1917. január 29-i számából kivágott *Protestáns bélyeg. A pozsonyi egyetem köréből* című közleményt, melyben a *Magyar Kultúra* c. lapban megjelent, dr. K. V. által a szerkesztőhöz írt levelet újra közölték és kommentálták. K. V. az ellen emelt szót, hogy szerinte csendben a lutheránusok szervezkednek a pozsonyi egyetemi befolyásuk növelése érdekében. Négy új egyetemi tanár is protestáns, s ez „protestáns bélyeg” üthet az egyetemre, ami a katolikus többségű Pozsonyban elfogadhatatlan. A lap kommentárjában ezt „felekezeti hepciáskodásnak”, a „legszemérmertlenebb vallásügyi konkolyhíntésnek” tekintette, s mögötte Bangha Béla mesterkedését sejtette. Majd leszögezték: „az ország-nak semmiféle felekezeti jellegű egyetemet nincs szüksége, hanem tudományegyetemre, amelynek a maga hivatása betöltésében ki kell kapcsolnia minden felekezeti kérdést”.
- ⁶⁶ RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. A pozsonyi tanszék ügye. Számozatlan melléklet. Válasz fogalmazvány.
- ⁶⁷ RL C/39. Levelezés
- ⁶⁸ https://library.hungaricana.hu/hu/view/PECS_PTE_ET_1917-18/?pg=2&layout=s Vajon a rektorban, vagy a tanácsülés bármely résztvevőjében felmerült-e a lehetőség, hogy a következő év januárjában a csehszlovák hatóságok Polner Ödön rektort „megbízhatatlan elemként” egy időre letartóztatják, s 1919. január 28-án az előadásokat beszünttetik, az egyetemet bezárják? (Szabadon bocsátották a pozsonyi letartóztatottakat. A kormány tiltakozása a pozsonyi egyetem bezárása ellen. *Népszava*, 47(34), 3–4.)
- ⁶⁹ Alapos és gyors – a levele mellett szóbeli – tájékoztatásáért köszönettel tartozom Lengvári István igazgató úrnak.
- ⁷⁰ E nézetkülönbségük különösen a forradalmak után a középiskolai oktatás reformjával kapcsolatos viták során manifesztálódott (erről az alábbiakban még szó lesz), de Imre Sándor álláspontja az ezekre a kérdésekre érzékeny Kornis Gyula számára már a *Nemzetnevelés*ből kiolvasható lehetett.
- ⁷¹ 1921. december 30-án Fináczy Ernő újévi jókívánságait követően Imrének ezt írta: „A magam számára csak azt kérem Tőled, hogy úgy szeress továbbra is úgy, ahogy eddig szeretted!” (RL C/39. Levelezés).
- ⁷² A későbbiekben, a forradalmak után előfordult, hogy az Imre Sándorral kapcsolatos híresztelések kapcsán Fináczy Ernő megkérdezte Imrétől: Te radikális vagy? Mire Imre – visszaemlékezése szerint – azt válaszolta:

nem, ő „pedagógiai gondolkodású”. (Ha Fináczy alaposan ismerte volna Imre két könyvét, ezt valószínűleg nem kérdezte volna.)

⁷² 1921. december 30-án Fináczy Ernő újévi jókívánságait követően Imrének ezt írta: „A magam számára csak azt kérem Tőled, hogy úgy szeress továbbra is úgy, ahogy eddig szeretted” (RL C/39. Levelezés).

Absztrakt

A dokumentatív elbeszélő tanulmány betekintést enged a 105 éve létrejött harmadik magyar, a pozsonyi egyetemi pedagógiai tanszékre történt pályázat históriájába: Kornis Gyula, Fináczy Ernő, Schneller István, Alexander Bernát játszmájába Imre Sándor és Weszely Ödön pozsonyi pályázatának elbírálása során, melyben pedagógiai, művelődés- és nemzetiségi politikai szempontok mellett természetesen személyi érdekek, motívumok is jelentős szerepet játszottak.

Középfokú szakképzésben oktatók szakmai elégedettsége

A hazai szakképzés rendszere, különösen a középfokú szakképzés, folyamatos változásban van. A 2019. évi szakképzési törvény alapjaiban rendezte át a hazai középfokú szakképzést, ami az oktatás ezen szegmensének valamennyi résztvevőjét érintette. A képzéstípusok és szakképzési intézmények új elnevezést kaptak, ami már több alkalommal megtörtént az elmúlt 5-8 évben. A tanulói létszám növekedését a gyakorlati képzés erősítésével, a duális képzés és a tanulmányi hitel bevezetésével, az ösztöndíjrendszer kiszélesítésével, valamint az átjárhatóságot biztosító képzési struktúrával próbálja ösztönözni az oktatáspolitikát.

Bevezetés

A szakképzés fontos résztvevői az oktatók, akik számára komoly szakmai és emberi kihívást jelent megfelelni az aktuális oktatáspolitikai elvárásoknak. Az új szakképzési törvény hatályba lépésével közalkalmazotti státusuk átalakult, pedagógusból oktatóvá váltak, mellyel a pedagógus életpályamodell és a közalkalmazotti bértábla hatálya alól is kikerültek. Ezáltal bizonyos iskolatípusokban módosultak az alkalmazás feltételeként elvárt végzettségek is.

Ebben a tanulmányban egy pilot kutatás néhány eredményét villantjuk fel. A kutatás célja a szakképzésben dolgozó oktatók, közismereti és szakmai tantárgyat tanítók új helyzetbe való alkalmazkodásának vizsgálata. Ezen belül arra a kérdésre keressük a választ, hogy mennyire érzik magukat szakmailag sikeresnek, mennyire teljesednek ki a munkájuk során a különböző iskolatípusokban oktatók.

A középfokú oktatás palettáján az egyes iskolatípusok népszerűség és presztízs alapján eltérő képet mutatnak. Előkelő helyen a gimnáziumok, szakgimnáziumok, majd a technikumok állnak, míg a szakképző iskolák, korábbi szakmunkásképző iskolák és szakiskolák a sor végén foglalnak helyet.

Hipotézisünk szerint az oktatók szakmai elégedettségét befolyásolja, hogy milyen intézménytípusban tanítanak. Az oktatók elégedettsége, munkájuk során történő kiteljesedése a szakképző iskolai képzéstípusban alacsonyabb, mint a technikai képzéstípusban. Az oktatói elégedettség vizsgált sikerkritériumairól feltételezzük, hogy pozitív kapcsolatban állnak a gyakorlati idővel és a pedagógiai végzettség meglétével.

Számos vizsgálat tanúsága szerint a pedagóguspálya választásakor intrinzik individuális motivációk működnek, mint az önmegvalósítás, intellektuális kihívások (Manuel és Hughes, 2006; Ashiedu, Scott és Ladd, 2012; Barmby, 2006), valamint a gyermekekkel való törődés (Ashiedu, Scott és Ladd, 2012; Barmby, 2006; Chrappán, 2012; Kocsis, 2002; Paksi és mtsai, 2015). Más kutatások szerint a pedagóguspálya választását meghatározó döntés extrinzik individuális motivációi között megjelenik a

foglalkoztatottság stabilitása és a szakmai fejlődés igénye is (Kilinc és mtsai, 2012; OECD, 2009).

Azt is tudjuk a szakirodalomból, hogy a pedagógus szakmai énképe az egyén célrendszerének, eredményességének, elégedettségének összessége (Hercz, 2005), továbbá, hogy pályaszocializáció és identifikáció híján a jó közérzet elképzelhetetlen (Füzi, 2012), ugyanakkor a tanárok elégedettsége és az iskolai körülmények között jelentős összefüggés tapasztalható (Toropova és mtsai, 2020). Tanárok elégedettségét vizsgáló nemzetközi kutatásokból tudjuk, hogy a bizalom, a tisztelet, a kollégákkal való együttműködés és a vezető támogatása jelentősebb mértékben befolyásolja a pedagógus elégedettségét, mint az anyagi juttatások (Johnson és mtsai, 2012).

2001-ben Fejér megyei pedagógusok részvételével készült kutatás eredményei alapján iskolatípusonként eltérés tapasztalható a pedagógusok végzettségében. A magasabb presztízsű iskolatípusban nagyobb arányú a magasabb (egyetemi) végzettségűek és a nappali tagozaton diplomát szerzett pedagógusok aránya (Hercz, 2005). Intézménytípusonként szignifikáns eltérés tapasztalható a pedagógusok céljainak megvalósulása és az anyagi helyzet megítélése terén: a szakképző iskolában oktatók értékelték legnegatívabban a céljaik megvalósulását, a felső tagozaton tanítók pedig az anyagi helyzetüket. Településtípusok szerint a szakmai ambíciók megvalósulásának mértékében volt eltérés, a legkevésbé sikeresnek a községben élők értékelték magukat (Hercz, 2005). A tanulói teljesítménnyel való elégedettség is eltér iskolatípusonként: a legkevésbé a szakképző iskolában oktatók elégedettek tanítványaik tanulmányi előmenetelével (Hercz, 2005).

Amikor a pedagógus megbecsülést és tiszteletet kap a környezetében lévő személyektől, mint a kollégák, a diákok, a szülők és az intézmény vezetése, akkor motiválttá válik arra, hogy a tanítás során értékeket is átadjon (Miciulienė és mtsai, 2020). Egy 1996-97-es kutatás szerint a pedagógusok túlnyomó többsége, 88,5%-a nagyon szereti a munkáját, valamint a nemek szerinti megoszlásban a nők elégedettebbek a munkájukkal, mint a férfi kollégáik (Nagy, 1998; Toropova és mtsai, 2020).). A pedagógusok társadalmilag fontos, a felnövekvő generáció számára meghatározó munkát végeznek, melynek jelentőségéhez nem férhet kétség: „a tanárok azok, akik (a szülők után) leginkább segítenek a gyermeki személyiségeket kibontakoztatni, amellett, hogy információkat és ismereteket közvetítenek” (Gabrhelová és Pasternáková, 2016. 113.).

A pedagógiai célok megvalósulásához elengedhetetlen, hogy a pedagógus elégedett legyen a tanulók tanulmányi teljesítményével (Hercz, 2005). Arra a pedagógusra, aki elégedett a tanítványai teljesítményével, jellemző, hogy jó kapcsolata van a diákokkal, céltudatos, következetes, felelősségteljes döntésekre képes. A „sikert a tanuló tantárgyi motivációjához, a kudarcot a saját maga által is befolyásolható tényezőkhöz köti (követelményszint, a gyerekek viselkedése, a társak hatása).” (Hercz, 2005. 176.) Ugyanakkor vannak olyan programtípusok, melyek tanulói összetételére a hátrányos helyzetű tanulók magas aránya jellemző. Ezen hátrányos helyzetű tanulók esetében gyakori a magas stresszt kiváltó otthoni környezet, mely megnehezíti az iskolai tanulmányokra való összpontosítást, és ez újabb kihívások elé állítja az őket oktató pedagógusokat (Cedeno és mtsai, 2016). Mindez jelentős stresszfaktor az őket oktató pedagógusoknak is: 10-ből 3 általános iskolai pedagógus nagyon stresszel terheltnek ítéli meg munkáját (Borg és mtsai, 2006).

A tanári munka eredményességét, a pedagógiai munka sikerességét vizsgálta Széll (2018), Szemerszki (2016), Füzi (2012), Borsodi-Nagy (2017).

A pedagógus-kutatások során a tanárok elégedettségét az alapján közelítették meg, hogy el akarja-e hagyni az oktató-nevelő pályáját, vagy nem. A pályán maradni akaró pedagógusok számára a tanítás, a diákokkal való foglalkozás örömet okoz, fontos és motiváló számukra a szakmai fejlődés adott lehetősége (Kocsis, 2002). Gyakorló pedagógusok vizsgálatából tudjuk, hogy többségük számára a pedagógus hivatás a társadalmi

hasznossága miatt volt vonzó, bár már a pályaválasztásukkor tudták, hogy ez a munka alacsony anyagi és társadalmi megbecsülést hoz a számukra (Paksi, 2015c). A tanárok alacsony társadalmi megbecsülésének problémája a nemzetközi szakirodalomban is megjelenik (Gabrhelová és Pasternáková, 2016), tehát nem kizárólag hazai jelenség (Toropova, és mtsai, 2020).

A pedagógusok pályaelégedettsége összetett: a munka szakmai részével, a jövedelemmel, a szakma presztízsével és a karrierlehetőséggel való elégedettséget vizsgálva a szakoktatók sajátos és heterogén összetételére hívták fel a figyelmet. Különösen igaz ez a presztízzsel és karrierlehetőséggel való elégedettségre, ahol a szakoktatók körében található a legnagyobb arányban a legelégedettebbek és a legelégedetlenebbek csoportja. Ezek a kétpólusú vélemények újabb kérdéseket vetnek fel (Chrappán, 2010). A jövedelmével a megkérdezett pedagógusok közel háromnegyede egyáltalán nem vagy közepesen elégedett. Összevetve a pályaválasztásra adott kérdésekkel azt tapasztaljuk, hogy akik a pályaválasztás okaként azt jelölték meg, hogy érdeklő őket ez a terület, kevésbé voltak elégedetlenek a fizetésükkel. Az ő viszonylagos elégedettségük oka lehet, hogy pályaválasztásukkor ismerték a jövedelmi viszonyokat, és elfogadták, vagy beletörődtek abba (Chrappán, 2010).

A pedagógus pálya elhagyásának okaként a megkérdezettek az alacsony béreket (Thiering, 1996; Petróczi, 1999), mely a diplomás fizetéseket rangsorolva az alsó harmadban van (Polónyi, 2004; Chrappán, 2010), valamint az alacsony társadalmi megbecsülést, a túlterheltséget és a diákok magatartását (Thiering, 1996), illetve a szakmai autonómia hiányát jelölték meg (Nagy, 1998). A mérnökstanárokat, műszaki tanárokat megcélzó kutatásokban a pedagógus pálya elhagyásának elsődleges okaként az anyagi megbecsülés hiányát, illetve az előrejutási lehetőség hiányát és a kedvezőtlen intézményi feltételeket nevezték meg az oktatók (Paksi és mtsai, 2015a, 2015b; Bacsá-Bán, 2019). A pályaelhagyás, illetve a szakoktatóknál említett oktatási szektoron kívül történő elhelyezkedés szakoktatói létszámihiányt eredményezhet, mely számos OECD-országban – Nagy-Britanniában, az Egyesült Államok államainak közel felében, Svédországban, Portugáliában, Törökországban és Koreában – is megjelenő, valós probléma (OECD, 2021).

A pályaelhagyást befolyásolhatja az is, hogy a pedagógus negyven éves kora előtt vagy után lépett-e a pedagógus pályára, mivel a később pedagógussá válók kisebb valószínűséggel lesznek pályaelhagyók, mint a fiatalabb éveikben pályakezdő társaik (Adamas, 1996).

A pedagógus-kutatások során a tanárok elégedettségét az alapján közelítették meg, hogy el akarja-e hagyni az oktató-nevelő pályáját, vagy nem. A pályán maradni akaró pedagógusok számára a tanítás, a diákokkal való foglalkozás örömet okoz, fontos és motiváló számukra a szakmai fejlődés adott lehetősége (Kocsis, 2002). Gyakorló pedagógusok vizsgálatából tudjuk, hogy többségük számára a pedagógus hivatás a társadalmi hasznossága miatt volt vonzó, bár már a pályaválasztásukkor tudták, hogy ez a munka alacsony anyagi és társadalmi megbecsülést hoz a számukra (Paksi, 2015c). A tanárok alacsony társadalmi megbecsülésének problémája a nemzetközi szakirodalomban is megjelenik (Gabrhelová és Pasternáková, 2016), tehát nem kizárólag hazai jelenség (Toropova, és mtsai, 2020).

A diplomát igénylő szakmák rangsorában a pedagógus pálya a rangsor végén helyezkedik el (Kocsis, 2002; Köcséné, 2009), „...az anyagi, szakmai karrier és társadalmi presztízs szempontjából rosszabb, míg a családdal való összeegyeztethetőség, állásbiztonság, valamint önkiteljesedés szempontjából kedvezőbb helyzetben van...” (Paksi és mtsai, 2015a. 27.)

A szakképzés a 2019. évi LXXX. szakképzésről szóló törvény hatályba lépésével átalakult, melynek kormányzati célja a „szakmai képzés presztízisének, minőségének és eredményességének fejlesztése” (Szakképzés 4.0, 39.). A 2020/2021-es tanévtől felmenő rendszerben új szakképzési képzésstruktúrát vezettek be, ezzel párhuzamosan kivették a korábbi szakgimnáziumi és szakközépiskolai képzést. Az újonnan bevezetett szakképző iskolai képzés 3 éves gyakorlati képzés orientált, a technikumai képzés pedig 5 éves. „Az új szakképzési rendszerben a technikum a minőségi szakmai oktatás színtere lesz. A megszerezhető technikus szakképzettség középvetetői szintű ismereteket biztosít, az 5, néhány esetben 6 éves képzés egyesíti a gimnázium és a szakmatanulás előnyeit” (Eurydice, 2021).

A hazai középfokú iskolarendszer elemei tehát:

- a) gimnázium,
- b) kifutó szakgimnáziumi képzés, melynek kimenete szakmai érettségi végzettség és szakképesítés megszerzése,
- c) kifutó szakközépiskola, 3 év szakképzési évfolyamból és 2 év érettségi vizsgára történő felkészítésből áll,
- d) kifutó szakiskolai képzés (Eurydice, 2021).

Minta és módszer

A szakképzésben oktatók kérdőíves vizsgálata online kérdőív segítségével történt 2020. november-december hónapban. A vizsgálat elsősorban az észak-alföldi régió szakképzési centrumaiban közismereti és szakmai tantárgyakat oktatókat célozta meg, de az internetes fórumoknak köszönhetően más megyék oktatói is kitöltötték: összesen 168 oktató.

A minta tehát nem reprezentatív, a pandémiás időszak kényszere miatt lényegében önkiválasztós mintavételnek tekinthető, ami a szakképzési centrumokra koncentrált.

A kérdőív saját készítésű, melynek előzményeit a *Friszdiplomások 2011* kutatás és a *Pedagógus-pálya-motiváció* kutatás adta (Crappán, 2011; Füzi, 2012).

A kérdőív két részből állt, az első részében az oktatókra vonatkozó, a második részében pedig a tanulókra vonatkozó kérdésekből. Jelen tanulmány az oktatókra vonatkozó kérdésekre érkezett válaszokat elemzi. A tanulói szakmaválasztásra és lemorzsolódásra vonatkozó kérdések elemzése másik tanulmány keretében egy újabb vizsgálat eredményeivel összevetve történik majd.

Az oktatókra vonatkozó kérdőív a kitöltő demográfiai adatait és végzettségét fel-táró kérdések után a sikerességre kérdez rá (egy ötfokozatú Likert-skála segítségével), továbbá hat területen kéri (szintén ötfokozatú Likert-skála segítségével) a sikeresség mértékét megadni (a hat terület: a tudásátadás, az értékrend-formálás, szocializáció, a szakmai innováció, a szülői együttműködés, a kollégákkal történő együttműködés, a kreativitás, problémamegoldás, és az önképzés).

Kérdőíves vizsgálatunkkal a pedagógus/oktatói sikeresség szubjektív önértékelés mérését tűztük ki célul.

A kérdőív a sikertényezők három csoportját kéri értékelni az oktatóktól:

- a) a pedagógus oktató, nevelő tevékenysége két meghatározó elemének (a tudásátadásnak és a szocializációnak) a sikerességére kérdez rá,
- b) a pedagógus együttműködési sikerességének két területének (a szülői és a kollégákkal történő) sikerességét kéri értékelni,

- c) a pedagógus munkájának két összetevőjét, az innovativitást és a kreativitást (melyek az EU dokumentumaiban is megjelennek mint a fejlődés meghatározó elemei) és az önképzés sikerességét kéri értékelni (Panorama, 2009).

A válaszadók csoportosítása teszi lehetővé az oktatók oktatási programok szerinti összehasonlítását. A beérkezett 168 kérdőív válaszadóját kétféleképpen csoportosítottuk (ld. 2. táblázat a mellékletben). Az egyik csoportosítás a technikusképzésben oktatókat kizárólag a technikai programtípusban oktatókra szűkíti, a másik a szakgimnáziumra végez közel hasonló szűkítést.

A válaszok feldolgozása egyszerű kereszttáblás és korrelációmátrix-elemzés segítségével történt.

Eredmények

A vizsgálatban részt vevő oktatók 44%-a férfi, nem jelenik meg dominánsan a pedagógus-oktató pályára jellemző női túlsúly. Igaz, a „szakiskola, szakközépiskola szakképző évfolyamán középiskolai végzettséghez kötött nem felsőfokú szakmát tanító oktatók” között az Oktatási Hivatal statisztikája szerint 2015-ben 53% volt a férfiak aránya.¹ Az online kérdőív kitöltésében tehát a nők készségesebbek voltak. Ez valószínűleg befolyásolja kutatásunk eredményét, mert korábbi kutatásokból tudjuk, hogy a pedagógus nők elégedettebbek a munkájukkal, mint a férfi kollégáik (Nagy, 1998). Valamint a férfiak nagyobb valószínűséggel lesznek pályaelhagyók, mint a nők (Paksi és mtsai, 2015a; Sass és mtsai, 2012; Anderson, 2008).

A beérkezett válaszokat az említett két csoportosítás (2. ábra) szerint tekintve viszonylag számottevő különbségeket tapasztalhatunk.²

Az I. csoportosítás adatainak tanúsága szerint (3. ábra) a technikumban a legalacsonyabb a nők aránya – ami összhangban van azokkal a kutatásokkal, amelyek szerint a nők aránya fordított módon együtt mozog a foglalkozás presztízsével (ld. pl. Polónyi és Timár, 2001). Ugyancsak a technikumban a legmagasabb a pedagógiai gyakorlat átlagos ideje, és legmagasabb a magasabb pedagógiai végzettségűek aránya.

A II. csoportosítás – amely a technikumban tanítókat leszűkítve tartalmazza (4. ábra) – némileg más képet mutat. Itt is igaz az, hogy a nőarány itt a legalacsonyabb, viszont nem itt a legmagasabb sem a pedagógiai gyakorlat mértéke, sem a legmagasabb pedagógiai végzettséggel rendelkezők aránya, bár kétségtelenül nem marad el jelentősen a legmagasabb arányt felmutató szakgimnáziumi aránytól.

Az nem meglepő, hogy a hátránykompenzáló programokban való részvétel mind a két csoportosítás esetében a technikumokban tanítók esetében a legalacsonyabb, de mélyebb elemzést igényelne, hogy az miért a szakgimnáziumokban a legmagasabb, és nem a szakképző iskolákban.

A szubjektív sikeresség egyes elemiben is elég jelentős különbséget találunk a kétféle csoportosítás esetében. A II. csoportosítás – amely a technikumban tanítókat leszűkítve tartalmazza – a szakgimnáziumban és a szakképző iskolában tanítók esetében mutat magasabb szubjektív sikerességet (igaz, hogy nagyon kicsi, lényegében elhanyagolható, 0,75%-os különbséggel), míg az I. csoportosítás a technikumban tanítók esetében (itt a különbség a szakgimnáziumok esetében 4% feletti, a szakképző iskoláknál kicsit több, mint 1%).

A II. csoportosítás – amely a technikumban tanítókat leszűkítve tartalmazza – mindegyik elem esetében a technikumban tanítók magasabb sikerességét mutatja, és három kivétellel (a szülői együttműködés, a kollégákkal való együttműködés és az önképzés) második helyen a szakképző iskolában tanítók attitűdszintje áll (6. ábra).

Az I. csoportosításban – ahol a szagimnáziumban tanítók szerepelnek inkább leszűkítve – három elem kivételével (tudásátadás, szakmai innováció és kreativitás) a szagimnáziumban tanítók sikerességi mutatói a magasabbak, és a technikumban tanítók jobbra a második helyen állnak (kivéve az értékrend, szocializáció elemet, ahol utolsók, illetve az innováció és tudásátadás elemet, ahol elsők, ld. 5. ábra).

Korrelációmátrix-elemzéssel vizsgáltuk (7. ábra), hogy mely sikerkritériumoknak kell teljesülnie ahhoz, hogy egy oktató szakmailag sikeresnek érezze magát. Az adatok elemzéséből kiderült, hogy a legjelentősebb a tudásátadás, de az innováció, a szocializáció és a szülőkkel való együttműködés esetén is közepes korreláció, jelentős kapcsolat áll fent. Ugyanakkor az oktatói szakmai elégedettségben az önképzés a legkevésbé jelentős, és az életkorral nincs összefüggésben.

A szakmai sikertényezők összefüggéseit vizsgáltuk az oktatók gyakorlati idejével, a pedagógiai végzettséggel és a továbbképzésen való részvétellel. Először a sikertényezők alakulása és az oktatók pályán eltöltött ideje szempontjából vettük górcső alá. A gyakorlati idő vizsgálatakor 3 csoportot alkottunk: 0–15, 16–30 és 31 év vagy annál nagyobb szakmai gyakorlattal rendelkezők. A gyakorlati idő nagysága általában az oktató életkorára is enged következtetni.

A technikumban, technikumban és más intézménytípusban (továbbiakban: technikumban) oktatók többsége 16–30 éves szakmai gyakorlattal rendelkezik. A pályán eltöltött évek nagysága és a szubjektív szakmai sikeresség mértéke között összességében nem találtunk összefüggést, eltérés csak bizonyos sikertényezők esetében van. Az oktatók 0–15 év gyakorlati idővel a hátuk mögött a legkevésbé az önképzés és a szülőkkel való együttműködés terén érzik magukat eredményesnek, ugyanakkor az értékrend-átadás, szocializáció területein kis mértékben, de sikeresebbek, mint tapasztaltabb kollégáik (8. ábra).

A szagimnáziumban, szagimnáziumban és más intézménytípusban oktatók fele 16–30 éve van a pályán, valamint a szagimnáziumban több fiatal oktató dolgozik, mint a technikumban, a legtapasztaltabbak aránya pedig azonos. A szagimnáziumban oktatók a gyakorlati éveik növekedésével egyre pozitívabban ítélik meg szakmai sikerességüket. A technikumban és a szakképző iskolában is a pályán eltöltött évek során, kis mértékben ugyan, de növekszik az oktatók kompetenciaérzése. A fiatal szagimnáziumi oktatók elégedettsége a kollégákkal történő együttműködés kivételével valamennyi sikertényező esetében alacsonyabb, mint a nyugdíjhoz közeledő kollégáiké. Érdemes megjegyeznünk, hogy a kollégákkal való együttműködés a fiatalabbaknak okoz kisebb nehézséget (9. ábra).

A szakképző iskola, szakképző iskola és más intézménytípus (továbbiakban: szakképző iskola) az oktatói gyakorlati időt tekintve a legfiatalabb összetételű, mivel a legtöbb oktató 0–15 év gyakorlati idővel rendelkezik, illetve szinte ugyanennyien vannak a 16–30 éve pályán lévő kollégáik is. Ugyanakkor a legrégebben a pályán lévő oktatók úgy érzik, hogy ennyi év tapasztalattal eredményesek a tudás- és értékrend-átadás, a szocializáció terén, de ők azok, akik a leginkább kudarcosan ítélik meg a szülőkkel való együttműködésüket (10. ábra).

Mindhárom intézménytípusban a legidősebb oktatók érzik összességében magukat szakmailag legsikeresebbnek, 31 vagy több évnyi tapasztalattal a hátuk mögött.

A pályán eltöltött időtől és programtípustól függetlenül a kollégákkal történő együttműködésben, a kreatív problémamegoldásban és az önképzésben nyújtott teljesítményüket értékeli legpozitívabban a szakképzésben oktatók.

A szakképzésben oktatók válaszait pedagógiai végzettségük mentén elemeztük. A programtípus sajátosságából adódóan a szakképző iskolákban az oktatók egyharmada kizárólag egyetemi, főiskolai vagy középfokú szakmai végzettséggel rendelkezik. Ezen programtípusban markánsan megjelenik, hogy a pedagógiai végzettséggel rendelkezők

valamennyi sikertényező esetében elégedettebbek, mint a pedagógiai végzettséggel nem rendelkező kollégáik (13. ábra).

A szakgimnáziumban a szakképző iskolához hasonló jelenséggel találkozunk, azzal a kivétellel, hogy a kizárólag szakmai végzettségű oktatók a kreativitás, problémamegoldás és még az önképzés területén is sikeresebbnek ítélik meg magukat, mint pedagógiai végzettségű kollégáik. Ez utóbbi azért is érdekes lehet, mert a szakképző iskolákban dolgozó pedagógiai végzettségű oktatók többsége szakmai végzettséggel is bír (12. ábra). A pedagógiai végzettség nélküli oktatók alacsony aránya jellemző a szakgimnáziumokra és a technikumokra is. A technikum intézménytípusban látszólag mindkét oktatói csoport egyformán sikeres, illetve sikertényezőnként eltérő, hogy a pedagógiai végzettségűek vagy a szakmai végzettségűek elégedettebbek-e. A pedagógiai végzettséggel rendelkező oktatók az értékrend átadása, a szocializáció és a szülői együttműködés területén elégedettek munkájukkal. A szakmai végzettségű oktatók pedig az önképzés, a szakmai innováció, a kreativitás, problémamegoldás, valamint a kollégákkal való együttműködés területein eredményesebbek (11. ábra).

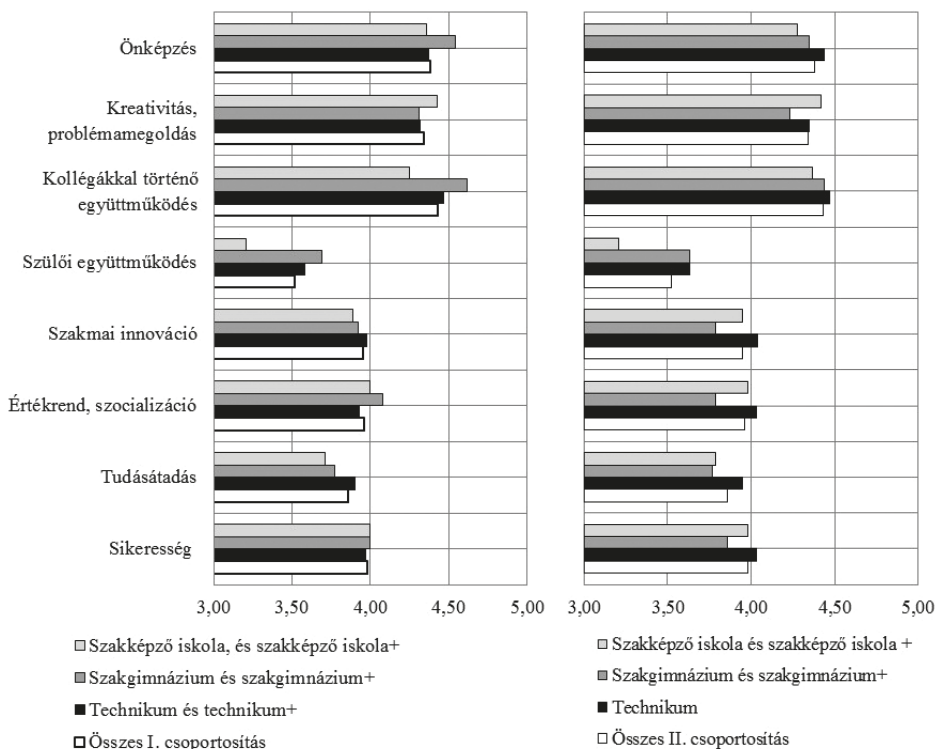
A továbbiakban a szakvizsgával rendelkező és hátránykompenzáló programban részt vett oktatók válaszait vizsgáltuk meg. A technikumban és a szakgimnáziumban a válaszadók között azonos arányban voltak a szakvizsgát szerzett és a hátránykompenzáló programban részt vett oktatók. A szakvizsgázott, technikumai oktatók összességében elégedettebbek szakmai munkájukkal, mint hátránykompenzáló programban részt vett kollégáik (14. ábra). Különösen igaz ez annak fényében, hogy a hátránykompenzáló programban részt vett oktatók fele szakvizsgázott pedagógus. A szakgimnáziumban és a hátránykompenzáló programokban részt vett oktatók több mint fele, szakképző iskolában pedig egyharmada szakvizsgát szerzett. Mindkét intézménytípusban a hátránykompenzáló programban részt vett oktatók sikeresebbnek ítélik meg szakmai munkájukat, mint a szakvizsgázott, de programban részt nem vevő kollégáik (15., 16. ábra). Ez alapján feltételezzük, hogy a szakvizsga önmagában kevesebb ismeret és szakmai kompetencia-többletet ad, mint egy speciális programban való részvétel.

Konklúzió

A pilot kutatásunk keretében végzett online kérdőíves vizsgálatban 168 középfokú szakképzésben dolgozó oktató vett részt. Nyolc megyéből és a fővárosból érkezett kitöltés, az elsődleges célcsoportunknak számító észak-alföldi régió megyéiben tanít a megkérdezett oktatók túlnyomó többsége.

Miután az oktatók egyidejűleg több programban is oktatnak ezért a sikeresség-vizsgálatot többféle csoportosításban végeztük. Ez alapján az derült ki, hogy a technikumban oktatókat leszűkítve tartalmazó csoportosítás (II. csoportosítás) alapján vizsgálva a technikumban oktatók, a szakgimnáziumban oktatókat szűkítve tartalmazó csoportosítás (I. csoportosítás) a szakgimnáziumban oktatók nagyobb sikerességét hozta ki (1. ábra).

Elég világosan látszik, hogy mindegyik csoportosításban és mindegyik program esetében a legsikeresebb terület a kollégákkal való együttműködés, az önképzés és a kreativitás, a legkevésbé sikeres terület pedig a szülői együttműködés. Az is látszik, hogy csoportosítástól függetlenül a technikumai programban oktatók a szakmai innováció, az értékrend, a szocializáció és a tudásátadás területén sikeresebbek, mint a többi programban oktatók (bár hozzá kell tenni, hogy ezen három terület sikeresség-értékei közepes szintűek).



1. ábra. A sikeresség és a sikeresség elemeinek átlagértékei (5-fokozatú Likert-skála alapján) a szakképző intézményekben oktató esetében különböző programtípusonként

A kutatásunk tehát igazolta azt, hogy a technikum programtípus a legmagasabb presztízsú a szakképzés területén (a magasabb férfiarány és a magasabb pedagógiaivégzettség-arány alapján). Ugyanakkor hipotézisünk nem bizonyosodott be, miszerint a technikum programtípusban oktatók elégedettebbek lennének a szakmai munkájukkal, szakmailag sikeresebbnek éreznék magukat. A középfokú szakképzésben oktatók a pályán töltött idő előrehaladtával egyre sikeresebbnek érzik magukat, különösen a kollégákkal való együttműködésben, a problémamegoldásban és az önképzés területén. A pedagógiai végzettséggel rendelkező oktatók a klasszikus nevelési feladatokban: értékrend átadása, szocializáció és a szülőkkel való együttműködés terén, míg a kizárólag szakmai végzettségű oktatók az iparra jellemző kihívásokban: az önképzés, a szakmai innováció és a szakmai együttműködés területén. A szakvizsgázott oktatók kevésbé érezték magukat sikeresnek, mint hátránykompenzáló programban részt vett kollégáik. A válaszok alapján beigazolódt az azon feltételezésünk, miszerint a sikerkritériumok pozitív kapcsolatban vannak a szakmai gyakorlati idővel és a pedagógiai végzettség megszerzésével. Ugyanakkor a szakvizsga kevésbé járul hozzá az oktatók szakmai sikerességéhez, mint a hátránykompenzáló programban való részvétel.

Fontos hozzátenni, hogy a vizsgálat számos korláttal rendelkezik, amelyekkel számolni kell. Az egyik ilyen korlát a járványhelyzet miatt adódó korlátozott mintavétel, amely nem tekinthető reprezentatívnak, így az eredmények általánosíthatósága erősen korlátozott. A másik korlát is ezzel függ össze: a minta néhány vonatkozásban torz, részint a nők magasabb aránya, részint a technikum képzésben résztvevők nagyobb aránya torzítja az eredményeket. Ugyanakkor mindezen torzítások ellenére nem igazolódt

a technikai képzésben részt vevők nagyobb elégedettsége (pedig mindkét torzulás ebbe az irányba hat).

A pilot kutatás megítélésünk szerint elérte célját, mert néhány fontos tendenciát megmutatott, és a végleges kutatás kialakításához is sok tanúságot nyújtott. Az oktatók gyakran egyszerre több képzési típusban oktatnak, így viszonylag nehéz elkülöníteni az egyes intézménytípusonkénti elégedettséget. A következő kutatásban újabb kérdést érdemes beépíteni, mely a megkérdezett oktató munkahelyének presztízsére vonatkozik, mivel egy adott közösségben egy többféle képzéstípussal rendelkező intézmény is lehet magasabb presztízsű.

Irodalom

- Adams, G. J. (1996). Using a Cox regression model to examine voluntary teacher turnover. *Journal of Experimental Education*, 64(2), 267–285. DOI: 10.1080/00220973.1996.9943807
- Anderson, S. E. (2008). *Teacher Career Choices: Timing of Teacher Careers among 1992-93 Bachelor's Degree Recipients. Postsecondary Education Descriptive Analysis Report. NCES 2008-153*. National Center for Education Statistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501228.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 12. 20.
- Ashiedu, J. A. & Scott-Ladd, B. D. (2006). Understanding Teacher Attraction and Retention Drivers: Addressing Teacher Shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11), 17–35. DOI: 10.14221/ajte.2012v37n11.1
- Barmby, P. (2006). Improving Teacher Recruitment and Retention: The Importance of Workload and Pupil Behaviour. *Educational Research*, 48(3), 247–265. <http://dro.dur.ac.uk/1857/1/1857.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 10. 10. DOI: 10.1080/00131880600732314
- Bacsá-Bán Anetta (2019). A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban II. *Opus et Educatio*, 6(3), 351–371. DOI: 10.3311/ope.334
- Borg, M. G. & Falzon, J. M. (2006). Stress and Job Satisfaction among Primary School Teachers in Malta Stress and Job Satisfaction among Primary School Teachers in Malta. *Educational Review*, 41(3), 271–279. DOI: 10.1080/0013191890410307
- Borsodi Csilla Noémi & Nagy Mária (2017). Hogyan értelmezhető a pedagógusi siker a szakközépiskolai tanárok esetében? *Új Pedagógiai Szemle*, 67(11–12), 73–83.
- Cedeño, L. F., Martínez-Arias, R. & Bueno, J. A. (2016). Implications of Socioeconomic Status on Academic Competence: A Perspective for Teachers. *International Education Studies*, 9(4), 257–267. https://www.researchgate.net/publication/299530996_Implications_of_Socioeconomic_Status_on_Academic_Competence_A_Perspective_for_Teachers Utolsó letöltés: 2022. 03. 03. DOI: 10.5539/ies.v9n4p257
- Chrappán Magdolna (2010). Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus végzettségű hallgatók körében. In Garai Orsolya, Horváth Tamás, Kiss László, Szép Lili & Veroszta Zsuzsanna (szerk.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 267–286.
- Chrappán Magdolna (2013). „Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében”. In: Garai Orsolya & Veroszta Zsuzsanna (szerk.), *Frissdiplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 267–286. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_kotet_frissdiplomasok2011/11_chrappan.pdf Utolsó letöltés: 2021. 11. 01.
- Eurydice (2021). *Magyarország: Az oktatási rendszer felépítése*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/hungary/organisation-education-system-and-its-structure_hu Utolsó letöltés: 2022. 01. 12.
- Füzi Beatrix (2012). *A tanári munka sikeressége és pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. PhD-értekezés, ELTE.
- Gabrhelová, G. & Pasternáková, L. (2016). Teachers in the Context of Vocational Education. *Acta Technologica Dubnicae*, 6(3), 100–113. https://www.researchgate.net/publication/31227770_Teachers_in_the_Context_of_Vocational_Education Utolsó letöltés: 2022. 03. 22. DOI: 10.1515/atd-2016-0022
- Hercz Mária (2005). Pedagógusok szakember-és gyermekképe: gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 153–184.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A. & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39. DOI: 10.1177/016146811211401004 https://www.academia.edu/21522936/How_context_matters_in_high_need_schools_The_effects_of_teachers_working_conditions_on_their_professional_satisfaction_and_their_students_achievement Utolsó letöltés: 2022. 03. 10.

- Kilinc, A., Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012). Factors Influencing Teaching Choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199–226. DOI: [10.1080/1359866x.2012.700043](https://doi.org/10.1080/1359866x.2012.700043)
- Kocsis Mihály (2002). Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, 12(5), 66–78.
- Manuel, J. & Hughes, J. (2006). It Has Always Been My Dream: Exploring Pre-Service Teachers' Motivations for Choosing to Teach. *Teacher Development*, 10(1), 5–24. DOI: [10.1080/13664530600587311](https://doi.org/10.1080/13664530600587311)
- Mičutlienė, R., Kovalčikienė, K. & Daukilas, S. (2020). Vocational Teacher's Inclination to Impart Values in Vocational Training: The Importance of Pedagogical-Didactical and Psychological Factors *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 350–364. DOI: [10.13187/ejced.2020.2.350](https://doi.org/10.13187/ejced.2020.2.350)
- Nagy Mária (1998). A tanári pálya választása. *Educatio*, 7(3), 527–542.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. First results from TALIS. OECD. DOI: [10.1787/9789264068780-sum-en](https://doi.org/10.1787/9789264068780-sum-en) <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (utolsó letöltés: 2021. 10.18.)
- OECD (2021). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*. OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/Teachers-and-leaders-in-VET-report-summary.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 03. 22. DOI: [10.1787/59d4fbb1-en](https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en)
- Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endrődi-Kovács Viktória & Felvinczi Katalin (2015a). *Pedagógus-pálya-motiváció. Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.
- Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András & Felvinczi Katalin (2015b). *Pedagógus – pálya – motiváció II. kötet*, Oktatási Hivatal.
- Paksi Borbála, Schmidt Andrea, Magi Anna, Eisinger Andrea & Felvinczi Katalin (2015c). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24(1), 63–82.
- Panorama inforegio: Kreativitás és innováció a régiók versenyképességének szolgálatában* (2009). https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgen/panorama/pdf/mag29/mag29_hu.pdf Utolsó letöltés: 2022. 01. 12.
- Pelikán, J. (2002). A mai nevelélmélet néhány nyitott kérdése. In Bábosik István & Kárpáti Andrea (2002, szerk.), *Összehasonlító Pedagógia*. BIP Kiadó. 119–132.
- Petróczi Erzsébet, Fazekas Márta, Tombác Zsuzsanna & Zimányi Mária (1999). A kiegészítés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 54(3), 429–441.
- Polónyi István & Timár János (2001). *Tudásgyár vagy papírgyár*. Új Mandátum Kiadó.
- Polónyi István (2004). A pedagógusképzés-oktatásgazdaságtani megközelítésben. *Educatio*, 13(3), 343–358.
- Sass, D. A., Flores, B. B., Claeys, L. & Pérez, B. (2012). Identifying personal and contextual factors that contribute to attrition rates for Texas public school teachers. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 1–26. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275022797015.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 12. 20. DOI: [10.14507/epaa.v20n15.2012](https://doi.org/10.14507/epaa.v20n15.2012)
- Széll Krisztián (2018). *Iskolai légkör és eredményesség fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale. DOI: [10.14232/belvbook.2018.58536](https://doi.org/10.14232/belvbook.2018.58536)
- Szemerszki Marianna (2016). A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői. *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. OFI. 29–51.
- Szakképzés 4.0* (2019). https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1024 Utolsó letöltés: 2022. 01. 11.
- Thiering Etelka (1996). Miért hagyják el a pályát a tanárok. *Budapesti Nevelő*, 32(2), 76–80.
- Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247> Utolsó letöltés: 2022. 03. 22. DOI: [10.1080/00131911.2019.1705247](https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247)

Jegyzetek

¹ https://statisztika.kir.hu/stat15aggr/Tablak/TablaFix.aspx?tabla=a01t07&l_id=-1

² Az alacsony elemszám miatt egyik csoportosításban sem elemezzük a felzárkóztató programokban tanítók sikerességét.

	N
Technikum	78
Technikum + Szakgimnázium	14
Technikum + szakgimnázium + szakképző iskola	16
Technikum + szakgimnázium + szakképző iskola + felzárkóztató programok	1
Technikum + felzárkóztató programok	1
Technikum, szakképző iskola, felzárkóztató programok	1
Szakképző iskola + technikum	14
Szakgimnázium	6
Szakgimnázium + Szakképző iskola	7
Szakképző iskola	25
Szakképző iskola + felzárkóztató programok	3
Felzárkóztató programok	2
	168
	N
Technikum	78
Szakgimnázium	6
Technikum + Szakgimnázium	14
Technikum + szakgimnázium + szakképző iskola	16
Technikum + szakgimnázium + szakképző iskola + felzárkóztató programok	1
Szakgimnázium + Szakképző iskola	7
Szakképző iskola	25
Szakképző iskola + technikum	14
Szakképző iskola + felzárkóztató programok	3
Technikum + felzárkóztató programok	1
Technikum, szakképző iskola, felzárkóztató programok	1
Felzárkóztató programok	2
	168

I. csoportosítás		N
Technikum és technikum+		125
Szakgimnázium és szakgimnázium+		13
Szakképző iskola és szakképző iskola+		28
Felzárkóztató programok		2
		168

II. csoportosítás		N
Technikum		78
Szakgimnázium és szakgimnázium+		44
Szakképző iskola és szakképző iskola+		42
Felzárkóztató program és felzárkóztató+		4
		168

Melléklet

2. ábra. A válaszadók csoportosítási lehetőségei az általuk oktatott programok szerint

I. csoportosítás	Összes	Technikum és technikum+	Szakgimnázium és szakgimnázium+	Szakképző iskola, szakképző iskola+	Felzárkóztató program
	168	125	13	28	2
Nem					
fffi	74	60	2	12	0
nő	94	65	11	16	2
Nők aránya	56,0%	52,0%	84,6%	57,1%	1
Életkor	48,6	48,7	50,2	47,1	52,0
Tanítási gyakorlat					
0–5.	16	10	2	4	
6–10.	27	21	3	2	1
11–15.	23	15	3	5	
16–20.	36	29	2	5	
21–25.	25	20	1	4	
26–30.	16	11	1	4	
31–35.	13	9	1	3	
36–	12	10		1	1
(becsült tanítási gyakorlat évben)	18,5	18,8	14,5	18,6	
Legmagasabb pedagógiai, szakmai végzettség arány					
Egyetemi pedagógiai szakot végzettek aránya	67,9%	73,6%	69,2%	42,9%	
Szakmai egyetemet végzettek aránya	26,2%	24,0%	23,1%	35,7%	
Főiskola (szakmai) arány	29,8%	17,6%	23,1%	28,6%	
Főiskola (tanár) arány	9,5%	8,0%	15,4%	14,3%	
Középfokú (szakmai) arány	1,2%	0,8%	0,0%	3,6%	
Középfokú (pedagógiai) arány					
Szakovizsgával rendelkezők aránya	39,9%	36,0%	69,2%	42,9%	
Hátránykompenzáló programban való részvétel	38,7%	34,4%	61,5%	42,9%	

3. ábra. Az I. csoportosítás demográfiai és végzettség adatai

I. csoportosítás	Összes	Technikum	Szakgimnázium és szakgimnázium+	Szakképző iskola és +	Felzárkóztató programok
	168	78	43	43	4
Nem					
ffi	74	37	16	19	2
nő	94	41	27	24	2
nőarány	56,0%	52,6%	62,8%	55,8%	
Életkor	48,6	48,1	50,8	47,2	49,3
Tanítási gyakorlat					
0–5.	16	7	4	5	
6–10.	27	14	4	7	
11–15.	23	8	6	8	
16–20.	36	20	9	7	
21–25.	25	13	6	6	
26–30.	16	4	7	5	
31–35.	13	8	2	3	
36–	12	4	5	2	
(becsült tanítási gyakorlat évben)	18,5	18,2	20,3	17,5	
Legmagasabb pedagógiai, szakmai végzettség arány					
Egyetemi pedagógiai szakot végzettek aránya	67,9%	73%	79%	47%	
Szakmai egyetemet végzettek aránya	26,2%	24%	23%	28%	
Főiskola (szakmai) arány	29,8%	17%	33%	33%	
Főiskola (tanár) arány	9,5%	5%	9%	19%	
Középfokú (szakmai) arány	1,2%	1%	0%	2%	
Középfokú (pedagógiai) arány					
Szakvizsgálással rendelkezők aránya	39,9%	29,5%	55,8%	44,2%	
Hátránykompenzáló programban való részvétel	38,7%	24,4%	51,2%	46,5%	

4. ábra. Az I. csoportosítás demográfiai és végzettség adatai

I. csoportosítás	Összes	Technikum és technikum+	Szakgimnázium és szakgimnázium+	Szakképző iskola, szakképző iskola+	Felzárkóztató program
	168	125	13	28	2
Mennyire érzi sikeresnek magát	3,98	3,97	4,00	4,00	
szórása	0,709	0,729	0,577	0,720	
Sikeresség az alábbiakban:					
Tudásátadás	3,86	3,90	3,77	3,71	
szórása	0,784	0,777	0,725	0,854	
Értékrend, szocializáció	3,96	3,93	4,08	4,00	
szórása	0,777	0,805	0,862	0,609	
Szakmai innováció	3,95	3,98	3,92	3,89	
szórása	0,835	0,798	0,954	0,916	
Szülői együttműködés	3,52	3,58	3,69	3,21	
szórása	1,110	1,116	0,947	1,166	
Kollégákkal történő együttműködés	4,43	4,47	4,62	4,25	
szórása	0,662	0,655	0,506	0,701	
Kreativitás, problémamegoldás	4,34	4,32	4,31	4,43	
szórása	0,699	0,691	0,751	0,742	
Önképzés	4,38	4,37	4,54	4,36	
szórása	0,689	0,678	0,660	0,731	

5. ábra. Az egyes programokban tanítók szubjektív sikeresség (I. csoportosítás)

II. csoportosítás	Összes	Technikum	Szakgimnázium és szakgimnázium+	Szakképző iskola és +	Felzárkóztató programok
	168	78	43	43	4
Mennyire érzi sikeresnek magát szórása	3,98 0,709	4,03 0,624	3,86 0,889	3,98 0,672	
Sikeresség az alábbiakban:					
Tudásátadás szórása	3,86 0,784	3,95 0,771	3,77 0,782	3,79 0,804	
Értékrend, szocializáció szórása	3,96 0,777	4,03 0,720	3,79 0,940	3,98 0,672	
Szakmai innováció szórása	3,95 0,835	4,04 0,829	3,79 0,804	3,95 0,844	
Szülői együttműködés szórása	3,52 1,110	3,63 1,082	3,63 1,134	3,21 1,125	
Kollégákkal történő együttműködés szórása	4,43 0,662	4,47 0,639	4,44 0,666	4,37 0,691	
Kreativitás, problémamegoldás szórása	4,34 0,699	4,35 0,753	4,23 0,649	4,42 0,663	
Önképzés szórása	4,38 0,689	4,44 0,656	4,35 0,686	4,28 0,734	

6. ábra. Az egyes programokban tanítók szubjektív sikeresség (II. csoportosítás)

Correlation Matrix

	Siker	Tudásátadás	Szocializáció	Innováció	Szülő	Kolléga	Kreativitás	Önképzés	Életkor
Siker	—								
Tudásátadás	0.608 ***	—							
Szocializáció	0.509 ***	0.561 ***	—						
Innováció	0.554 ***	0.546 ***	0.458 ***	—					
Szülő	0.526 ***	0.534 ***	0.512 ***	0.457 ***	—				
Kolléga	0.354 ***	0.293 ***	0.175 *	0.215 **	0.332 ***	—			
Kreativitás	0.512 ***	0.428 ***	0.445 ***	0.431 ***	0.418 ***	0.313 ***	—		
Önképzés	0.276 ***	0.233 **	0.298 ***	0.451 ***	0.164 *	0.152 *	0.405 ***	—	
Életkor	0.025	0.022	-0.057	-0.011	-0.073	-0.005	-0.047	0.040	—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

7. ábra. A szakmai elégedettséget befolyásoló sikerkritériumok

	Technikum és technikum		
	Gyakorlati idő		
	0–15 N = 9	16–30 N = 23	31– N = 7
Mennyire érzi sikeresnek magát	3,82	3,84	3,85
Sikeresség az alábbiakban:			
Tudásátadás	3,82	3,84	3,85
Értékrend, szocializáció	3,75	3,73	3,73
Szakmai innováció	3,82	3,81	3,82
Szülői együttműködés	3,37	3,5	3,47
Kollégákkal történő együttműködés	4,47	4,47	4,47
Kreativitás, problémamegoldás	4,27	4,26	4,29
Önképzés	4,20	4,34	4,35

8. ábra. A sikertényezők és a gyakorlati idő összefüggése technikumban

	Szakgimnázium és szakgimnázium		
	Gyakorlati idő		
	0–15 N = 14	16–30 N = 22	31– N = 7
Mennyire érzi sikeresnek magát	3,71	3,78	3,96
Sikeresség az alábbiakban:			
Tudásátadás	3,64	3,70	3,76
Értékrend, szocializáció	3,75	3,81	3,9
Szakmai innováció	3,67	3,75	3,83
Szülői együttműködés	3,57	3,56	3,7
Kollégákkal történő együttműködés	4,46	4,40	4,43
Kreativitás, problémamegoldás	4,17	4,14	4,26
Önképzés	4,32	4,37	4,33

9. ábra. A sikertényezők és a gyakorlati idő összefüggése szakgimnáziumban

	Szakképző iskola és +		
	Gyakorlati idő		
	0–15 N = 20	16–30 N = 18	31– N = 5
Mennyire érzi sikeresnek magát	3,97	3,94	4,00
Sikeresség az alábbiakban:			
Tudásátadás	3,8	3,76	4,20
Értékrend, szocializáció	3,97	3,97	4,40
Szakmai innováció	3,97	3,87	3,80
Szülői együttműködés	3,23	3,12	2,80
Kollégákkal történő együttműködés	4,4	4,35	4,40
Kreativitás, problémamegoldás	4,42	4,38	4,20
Önképzés	4,27	4,30	4,60

10. ábra. A sikertényezők és a gyakorlati idő összefüggése szakképző iskolában

	Technikum és technikum	
	Egyetemi és főiskolai pedagógiai szakot végzett N=38	Pedagógiai végzettség nélkül N=6
Mennyire érzi sikeresnek magát	3,86	3,87
Sikeresség az alábbiakban:		
Tudásátadás	3,84	3,87
Értékrend, szocializáció	3,75	3,71
Szakmai innováció	3,84	3,93
Szülői együttműködés	3,46	3,40
Kollégákkal történő együttműködés	4,46	4,56
Kreativitás, problémamegoldás	4,26	4,31
Önképzés	4,24	4,31

11. ábra. A sikertényezők és a pedagógiai végzettség összefüggése technikumban

	Szakgimnázium és szakgimnázium	
	Egyetemi és főiskolai pedagógiai szakot végzett, N = 38	Pedagógiai végzettség nélkül, N = 5
Mennyire érzi sikeresnek magát	3,89	3,6
Sikeresség az alábbiakban:		
Tudásátadás	3,84	3,2
Értékrend, szocializáció	3,84	3,4
Szakmai innováció	3,81	3,6
Szülői együttműködés	3,68	3,2
Kollégákkal történő együttműködés	4,44	4,4
Kreativitás, problémamegoldás	4,31	3,6
Önképzés	4,34	4,4

12. ábra. A sikertényezők és a pedagógiai végzettség összefüggése szakgimnáziumban

	Szakképző iskola és +	
	Egyetemi és főiskolai pedagógiai szakot végzett, N = 46	Pedagógiai végzettség nélkül, N = 21
Mennyire érzi sikeresnek magát	4,13	3,61
Sikeresség az alábbiakban:		
Tudásátadás	3,93	3,46
Értékrend, szocializáció	4,1	3,69
Szakmai innováció	4,13	3,53
Szülői együttműködés	3,43	2,69
Kollégákkal történő együttműködés	4,5	4,07
Kreativitás, problémamegoldás	4,6	4,00
Önképzés	4,4	4,00

13. ábra. A sikertényezők és a pedagógiai végzettség összefüggése szakképző iskolában

	Technikum és technikum	
	Szakvizsgával rendelkezik, N = 45	Hátránykompenzáló programban részt vettek, N = 41
Mennyire érzi sikeresnek magát	3,99	3,96
Sikeresség az alábbiakban:		
Tudásátadás	3,94	3,90
Értékrend, szocializáció	3,94	3,93
Szakmai innováció	4,00	3,97
Szülői együttműködés	3,61	3,57
Kollégákkal történő együttműködés	4,46	4,47
Kreativitás, problémamegoldás	4,35	4,31
Önképzés	4,37	4,37

14. ábra. A sikertényezők és a továbbképzésben való részvétel összefüggése technikumban

	Szakgimnázium és szakgimnázium+	
	Szakvizsgával rendelkezik, N = 24	Hátránykompenzáló programban részt vettek, N = 23
Mennyire érzi sikeresnek magát	3,79	4,00
Sikeresség az alábbiakban:		
Tudásátadás	3,70	3,86
Értékrend, szocializáció	3,87	4,00
Szakmai innováció	3,79	3,86
Szülői együttműködés	3,5	3,78
Kollégákkal történő együttműködés	4,29	4,56
Kreativitás, problémamegoldás	4,08	4,17
Önképzés	4,5	4,34

15. ábra. A sikertényezők és a továbbképzésben való részvétel összefüggése szakképző iskolában

	Szakképző iskola és +	
	Szakkvizsgával rendelkezők, N = 28	Hátránykompenzáló programban részt vettek, N = 36
Mennyire érzi sikeresnek magát	4,03	4,13
Sikeresség az alábbiakban:		
Tudásátadás	3,96	4,00
Értékrend, szocializáció	4,10	4,10
Szakmai innováció	4,03	4,05
Szülői együttműködés	3,35	3,63
Kollégákkal történő együttműködés	4,50	4,66
Kreativitás, problémamegoldás	4,46	4,47
Önképzés	4,46	4,47

16. ábra. A sikertényezők és a továbbképzésben való részvétel összefüggése szakiskolában

Vályogos Krisztina

Debreceni Egyetem Nevelés- és
Művelődéstudományi Doktori Program

Absztrakt

A pedagógus pálya a társadalmi megbecsülés, az anyagi helyzet és a szakmai karrier szempontjából kevésbé vonzó, mint más diplomát igénylő szakmák, ennek ellenére a pedagógusok túlnyomó többsége szereti a munkáját. Kutatásokból tudjuk, hogy intézménytípusonként eltérés mutatható ki a pedagógusok, oktatók anyagi helyzetének megítélésében, szakmai céljaik megvalósulásának mértékében és a tanulói teljesítményekkel való elégedettségben. Kutatásunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogy a magasabb presztízsű intézménytípusban tanítók szakmailag sikeresebnek ítélik-e meg munkájukat, mint az alacsonyabb presztízsű intézménytípusban oktatók. Hipotézisünk szerint az oktatók szakmai elégedettsége attól az intézménytípustól függ, melyben oktatnak. Az online kérdőíves vizsgálat 2020. november-december hónapban zajlott, melyre 168 kitöltés érkezett, elsősorban az észak-alföldi régió szakképzési centrumaiban oktatók részvételével. A minta nem tekinthető reprezentatívnak. 5-fokozatú Likert-skála segítségével térképeztük fel az oktatók szakmai sikerességét és annak megélt mértékét a tudásátadás, az értékrend-formálás, szocializáció, szakmai innováció, a szülőkkel és kollégákkal való együttműködés, a kreativitás, problémamegoldás és az önképzés területén, és a válaszokat egyszerű keresztábrás elemzéssel dolgoztuk fel. Az intézménytípusok szerinti vizsgálatot nehezíti, hogy az oktatók többsége egyszerre többféle programban oktat. Az adatok elemzéséből látjuk, hogy a kizárólag technikumban oktatók érzik magukat a legsikeresebbnek, majd őket a szakképző iskolában oktatók követik, a legkevésbé sikeresnek a szakgimnáziumban oktatók érzik magukat. Ugyanakkor, ha a kizárólag technikumban oktatók és a technikum mellett más programtípusban is oktatók válaszait tekintjük egy csoportnak, akkor már ők ítélik magukat a legkevésbé sikeresnek. Akár leszűkítve, akár a fent említett módon kibővítve elemezzük az oktatói válaszokat, a kizárólag technikumban vagy technikumban is oktatók az innováció és a tudásátadás területén a középfokú szakképzésben a legsikeresebbnek érzik magukat. Kutatásunk eredményeinek általánosíthatósága korlátozott, az eredmények alapján nem igazolódott hipotézisünk, miszerint a magasabb presztízsű technikai képzésben oktatók a legelégedettebbek szakmai sikerességükkel.

Kolónia Michałowkában

Janusz Korczak: Mózsi, Józsi, Samu és a többiek

A Magyar Pedagógiai Társaság egyik fontos törekvése, hogy Janusz Korczak, a lengyel reformpedagógus, gyermekorvos, író, szerkesztő, árvaházak létrehozója és a gyermeki jogok első megfogalmazója műveit ismertté tegye Magyarországon. Eddig három kötetet adott ki a Társaság (Korczak, 2017, 2019, 2021), így bővítve a magyar nyelven elérhető Korczak-életművet, amely erőt és energiát ad a pedagógiának és a gyermeki jogok védelmének. Az alább ismertetett mű az utolsó ezek sorában: Mózsi, Józsi, Samu és a többiek egy szegény gyerekek számára szervezett nyári tábor résztvevői 1904-ben, ők ennek az akár ifjúsági regénynek is tekinthető műnek a főhősei.

Az európai történelem egyik legizgalmasabb korszaka a 19. század vége és a 20. század eleje volt, a modern kor fordulója, mely fordulópontot hozott az élet minden területén. Már működtek az új nemzetállamok, az ipari forradalmak ugrásszerűen megváltoztatták a gazdaság és a társadalom szerkezetét, mozgását, az európai szellemi élet minden területe megváltozott, színessé vált. Talán az egyik legfontosabb jelenség a tömegek megjelenése és a termelés, fogyasztás tömegessé válása volt. Európa népességszáma ugrásszerűen megnőtt, egyre nagyobb tömegek koncentráálódtak a városokban, anélkül, hogy a város képes lett volna biztosítani az egészséges lakásokat, lakókörnyezetet és a tiszta ivóvizet; nem is szólva a köz-tisztaságról, a szeméthyetről, az emberi és állati ürülék megoldatlan kérdéséről.

„Még soha nem láttam ilyen egészségtelen lakásokat, pestises lyukakat, mindenféle kórokozók tenyészhelyeit, mint Gännergerviertelben. Egyszerűen, elfelejtettem, hogy Európában vagyok” – írta Robert Koch, 1892-ben, amikor Hamburg szegénynegyedében járt (idézi: Fónagy, 2020. 1.). Rendszeresen visszatérő problémát

jelentettek a járványok, a pusztítás a hatóságokat fontos lépésekre kényszerítette, hiszen vészhelyzet volt. Foglalkozni kellett a közegészségüggyel és az ezzel kapcsolatos kérdésekkel, ezek megoldásában pedig elkerülhetetlenné váltak az orvosok, akik nap mint nap szembenéztek a betegségekkel és az emberek állapotával.

Ez a folyamat, a negatív hatások Kelet- és Közép-Európát talán még erősebben jellemezték a térség fejletlensége miatt. Ide sorolható a lengyel társadalom is; súlyosbította a helyzetet, hogy az ország mindig kiszolgáltatott volt a nagyhatalmaknak: 1795-ben Poroszország, Oroszország és a Habsburgok felosztották egymás között Lengyelországot, 1807-ben létrejött a Varsói Nagyhercegség, amit 1815-ben a Lengyel Királysággá alakítottak Oroszországgal perszonálunióban, és ez a felosztás 1918-ig fennállt, tehát Varsó orosz fennhatóság alá került.

A lengyel társadalomtörténet alapvetően meghatározó része volt a zsidó közösség. A lengyel uralkodók szívesen befogadták a Spanyolországból és német területekről elűzött zsidókat, akiknek többsége a 15. századtól Varsóban élt. A 19. században

Varsó északi részén különálló zsidó városrész van, a belvárosban nem lakhattak. 1864-ben 72 800 zsidó élt Varsóban, döntő részük ortodox, haszid zsidó volt, akik jiddisül beszéltek. 1878-ban épült fel az első városi zsinagóga Varsóban, amely akkor a világ legnagyobb zsinagógája volt. Lengyelország évszázadokon át az európai zsidóság központja volt, 1914-ben 337 000 zsidó élt Varsóban, a varsói lakosság 38,1%-a. A világháború előtt, 1910-1911-ben az országban 4 080 000 volt a zsidók lélekszáma, a világ legjelentősebb zsidó közössége élt lengyel területen. A lélekszám növekedésének fő oka az 1882-es oroszországi pogromok elől menekülők voltak, akik logikus módon az orosz fennhatóság alatti területre menekültek. Oroszul értettek, jiddisül beszéltek, lengyelül nem tudtak. Szegény, falusi és kisvárosi népesség volt, amely a napi megélhetésért harcolt, a lengyel zsidó kereskedelem szétszórt és tökehiányos jellemzői miatt hitelekből tartotta el magát.

A lengyel fejlődésben szerepet kapott a nemesség, akik ugyan bekerültek a gyáripárba és a kiskereskedelembe, de sikerességük átmeneti volt. A német és zsidó polgárság asszimilációja eredménytelen volt, így a fejlődés lelassult, a lengyel nemesség csalódott a modernizációban, nem vállalkozott, a kapitalizmust idegennek tartotta. A zsidó tömegek asszimilációja nagyon nehézkes volt, és nemcsak azért, mert a nyelvet, a szokásokat nem ismerték, hanem az antiszemitizmus miatt is.

A lengyel zsidóságon belül volt egy csoport, amelynek tagjai a zsidó felvilágosodást képviselték, ők a Haszkalá képviselői; a kifejezés magyarul *bölcsességet, műveltséget* jelent. Aktivistái a maszkilimok voltak. A Haszkalá mozgalom arra ösztönözte a zsidókat, hogy világi tudásra tegyenek szert, tanulják meg az európai nyelveket és a héber nyelvet, lépjenek be a mezőgazdaság, kézművesség, művészet, tudomány területére. A maszkilimok tanterveket készítettek, amibe beépítették a zsidó tanulmányokat, de a világi tudásra, a modern nyelvekre és a gyakorlati

munkavégzésre helyezték a hangsúlyt, mindezt azért, hogy segítsék a zsidók beilleszkedését a társadalomba, kifejezetten ösztönözve a zsidók szakmaváltását, pénzkölcsönzés, kereskedelem helyett a nagyobb szakképzettséget igénylő szakmákra. Ez a mozgalom nem maradt hatás nélkül a 19. század végén sem, a racionalizmus, liberalizmus, a gondolkodás és kutatás szabadsága jellemzői ennek a felfogásnak. Az emberiséget felnőttként kezeli, amely egyaránt jó és rossz, de léteznek univerzális emberi értékek, van univerzális erkölcs. A maszkilimok ezek alapján a közösségi oktatás és kulturális reformok terjesztői voltak.

A fent vázolt világba születik bele Henryk Goldszmit, azaz Janusz Korczak, akinél családi hagyomány a Haszkalá szellemisége. Ez egyben egy polgári liberális világot jelentett: humanista szemléletet, aminek szerves része volt a szolidaritás, a szegények segítése. A több generáció óta Lengyelországban élő család jómódúnak és a többségi társadalomba asszimilálnak tekinthető. Korczak apja Varsó jó nevű ügyvédje volt, nagyapja pedig vidéki orvos, ami a 19. század első felében kivételes pálya volt egy zsidó számára.

Ez a meghatározó eszmei világ Korczak számára. Amikor apja az örültek házába került, gyökeres változás következett be a 12 éves gyerek életében, és tanítani kezdett, hogy részt vegyen a család fenntartásában. Apja néhány év múlva öngyilkos lett, és talán ez a forrása annak, hogy Korczak az orvosi szakmát választotta, méghozzá tudatosan a gyermekorvosi pályát. 10 éves varsói praxisa során szembesült az antiszemitizmussal, a cári megszállás alatti zsidó gyerekek sorsával. 18 éves korától kezdett el foglalkozni a nyomornegyedek gyermekeivel, gyakran beszélgetve az utcán csavargó gyerekekkel. Nyitott szemmel járó orvos volt, aki tudta, hogy fizikai gyógyítás nincs lelki gondozás nélkül, a tények megfigyelésének szigora jellemezte, így akarván megérteni a valóságot. Élénken érdekelték páciensei életének legegyszerűbb, legjelentéktelenebbnek tűnő napi eseményei, csodálattal vette tudomásul a

gyermeki világ mélységét, intelligenciáját és egyediségét. Dogmáktól és bármilyen rutintól távol ismerkedett, gyűjtötte és rendszerezte tapasztalatait a varsói szegény gyerekek viszonyaival kapcsolatban.

Nemcsak egészségügyi tudása volt azonban, hiszen aktív hallgatója lett annak a repülő egyetemnek, ahol pedagógiát tanult. Lengyelországban a 19. század végén több földalatti egyetem működött, ahol a hallgatók a modern ismereteken kívül a kritikai gondolkodást is elsajátították. Korczak pedagógiai tudása bővült svájci útja kapcsán is, 1900-ban pedig barátságot kötött Ludwik Licińskivel, költővel és néprajzkutatóval, akivel együtt járták Varsó szegény kerületeit, és szembesültek a gyerekek körülményeivel, megismerve ezt a marginális világot az odatarozó felnőttek világával együtt. Korczak beszámolt a tapasztalatairól a *Varsó nyomorúsága* című riportgyűjteményben, amelyben kiváló szociográfiai írásokat ad közre. Az *Utazó* című gyűjteményben 7 fejezetet tartalmazó írást publikál *Gyermekek és oktatás* címmel. Ezekben az írásokban megtaláljuk az oktatással, neveléssel kapcsolatos észrevételeit, kritikáját és koncepcióját.

1901-ben Korczak megjelenteti első könyvét a varsói szegény gyerekekről *Az utca gyerekei* címen. A gyerekárusokról, gyerekkoldusokról, utcagyerekekről ír. 1898 és 1905 között 480 cikket, esszét, sorozatot publikál a varsói szegények világáról.

Őrizve és továbbfejlesztve a család haszkalá hagyományait aktívan bekapcsolódott azokba a lengyel mozgalmakba, amelyek a gyerekekről szóltak. Ebben az aktivitásában alapvető motívumot jelentett saját nem kevés személyes tapasztalata.

Lengyelországban a 19. század végén több gyermekvédő szervezet alakult (1880-ban a Gyermekbarátok Társasága, 1882-ben a Nyári Tábortársasága, 1884-ben a Szegény Anyákat és Gyermekeket Gondozó Társaság, 1906-ban a Gyermekvédő Társaság, amely 5000 elhagyott gyerekről gondoskodott). Janusz Korczak a Nyári Tábortársaságban vett részt aktívan.

1882-ben Stanisław Markiewicz nyári tábortársaságot szervez gyerekeknek. Ő az a lengyel orvos, aki az iskolaorvosi rendszert létrehozza, a városi higiénia elkötelezett képviselője. Az egyik első orvos, aki a lakosság egészségügyi állapotát vizsgálta, és így jut el arra a felismerésre, hogy a külváros gyerekeit jó levegőre kell küldeni. Példa már létezett: 1876-ban Walter Bion zürichi plébános volt az úttörő, aki szegények számára nyári vakációt szervezett.

A Lengyel Királyság területén a Nyári Tábortársasága nem működhetett az orosz hatalom engedélye nélkül, melyre 15 évet kellett várniuk. 1897-ben engedélyezte az orosz hatalom a tábortársaság működését. Az első tábortársaságban 54 fő vett részt. Általában a résztvevők elhelyezése baráti kastélyokban történt. Ezek a tábortársaságok nagy mecenatúrával működtek, de állami támogatást is élveztek. Markiewicz orvosokat, pedagógusokat toborzott, részletes utasításokat dolgozott ki az orvosok és nevelők számára, akik ezekben a tábortársaságokban dolgoztak. Megállapította a gyerekek számára az egészségügyi minimumokat és a táplálkozási előírásokat. A tábortársaságok fő célja a szocializáció, az egészségügyi oktatás, testedzés, megfelelő szokások kialakítása és az érzékenység felébresztése volt.

Janusz Korczakot 1904-ben gyermekfelügyelőként alkalmazták a zsidó szegény gyerekek számára szervezett tábortársaságban. Így kerül Michałowkába. Michałowka Lublintól 27 km-re van, Varsó és Lublin távolsága 154 km. Tehát egy varsói gyerek számára ez megfelelt egy világ körüli utazásnak, teljesen más világot jelentve számára a mindennapi életével összehasonlítva.

A magyar olvasó egyre több Janusz Korczak-művet olvashat. Ebben az évben két kötettel is pótolta a könyvkiadás régi tartozását. Korczak *Matyko király a lakatlan szigeten* című művét a Móra kiadó adta ki, a Magyar Pedagógiai Társaság pedig *Mózsi, Józsi, Samu és a többiek* című írását.

Mózsi, Józsi, Samu és a többiek azok a varsói gyerekek, akik eljutottak Michałowkába 4 hétre. 150 fiú története, akik közül 30 gyerekért felel Korczak. „Sokat köszönhetek a nyári tábortársaságnak.

Itt találkoztam először gyermekcsoporttal és tanultam meg önálló munka során a pedagógiai gyakorlat ábécéjét” – írja az az ember (Korczak, 2021. 2.), aki már sok ismerettel rendelkezik ezekről a gyerekekről úgy egészségügyileg, mind szociálisan. Gyerekkorától tanított, pedagógiát tanult. Lehet, hogy mégsem eléggé felkészült a feladatára?

Mik voltak a nevelő nehézségei? Nem létezett kötött program, meg kellett jegyezni harminc nevet és arcot, észrevenni a szerény, visszahúzódo gyerekeket, megfékezni azokat, akik önvészélyesek, meg kellett oldani az egyenruhák ügyét. A gyerekek ültetése az étkezéseknél az asztal körül is komoly feladat volt (ültetni kell őket, vagy üljenek úgy, ahogy akarnak?), csakúgy, mint a lefekvés, vagy a pénz eldugása, amit a gyerekeknek érkezéskor le kellett adni, mivel a gyerekközösség követelményei nem mindig estek egybe a nevelő értékrendjével. A felsoroltak a tábori mindennapi élet feladatai, jelenségei, gondjai voltak, hiszen ne feledjük: a táborozás mint „pedagógiai szakágazat” ebben az időben alakult ki világszerte, a cserkészettől az erdei iskolán (Freiluftschule) át a mi Gábor Ignácunk Vándordíák-mozgalmáig.

A könyvben szereplő gyerekek korábban még soha nem hagyták el a koszos, rossz levegőjű várost, nem éltek szervezett keretek közt, nem ismerték az erdőt, a higiéniát, önmaguk lehetőségeit. Az ő mindennapjaik nagy részét a szegénység, a nyomor, a szülői munkanélküliség, az éhínség, a gyermekmunka, a korai felnőttkor és a fizikai erőszak jelentette. Nem betörni kellett őket egy felnőttek által dirigált, fegyelmezett rendbe, ahol azért élmények is érik őket, hanem megértetni velük, hogy sok mindenre képesek. Korczak legfontosabbnak azt tartja, hogy ezek a gyerekek a szabadság élményét átéljék, de meg kell velük értetni, hogy a szabadság milyen összetett. „A fiúk az első napokban gyakran hallják a kellemetlen »nem«-et, míg meg nem tanulják, hogy mit és miért nem szabad. Utána már egyre

Mik voltak a nevelő nehézségei?

Nem létezett kötött program, meg kellett jegyezni harminc nevet és arcot, észrevenni a szerény, visszahúzódo gyerekeket, megfékezni azokat, akik önvészélyesek, meg kellett oldani az egyenruhák ügyét. A gyerekek ültetése az étkezéseknél az asztal körül is komoly feladat volt (ültetni kell őket, vagy üljenek úgy, ahogy akarnak?), csakúgy, mint a lefekvés, vagy a pénz eldugása, amit a gyerekeknek érkezéskor le kellett adni, mivel a gyerekközösség követelményei nem mindig estek egybe a nevelő értékrendjével. A felsoroltak a tábori mindennapi élet feladatai, jelenségei, gondjai voltak, hiszen ne feledjük: a táborozás mint „pedagógiai szakágazat” ebben az időben alakult ki világszerte, a cserkészettől az erdei iskolán (Freiluftschule) át a mi Gábor Ignácunk Vándordíák-mozgalmáig.

kevesebb a tiltás, egyre nagyobb a szabadság” – írja (Korczak, 2021. 3.).

Címszavak a tábor életéből: erőd, fürdés, napirend, étkezés, levélírás, újság, koncert, magatartás, osztályozás, bíróság. Ezek közül két elemet emelnék ki: az újságot és a bíróságot. A tábori újságról a könyv 13. fejezete szól: „Miért beszélnek a fiúk rosszul lengyelül?” – teszi fel a kérdést. – A szomorú zsidó nyelven is: szomorú” (Korczak, 2021. 4.) Ezt az újságot a nevelők írják, és postai borítékba teszik, mintha a tudósítások Varsóból

érkeztek volna. Tömondatokban szerepelnek bennük a tábor napi életének hírei. Nincsenek fellengzős, körülményes megfogalmazások, szép leírások, lírai fordulatok. Egyszerű nyelvhasználatról van szó, figyelembe véve azt a ténytet, hogy ezeknek a gyerekeknek egy része nagyon rosszul beszélt lengyelül, hiszen az orosz területekről menekült zsidók beszélt nyelve a jiddis volt. Korczak, aki maga is asszimilálódott zsidó, az asszimiláció egyik fontos kérdésének tartja az adott ország nyelvének ismeretét és használatát. Felhívja a figyelmet arra, hogy ezeket a gyerekeket senki nem tanítja beszélni. Ebben nincs szándékosság, erre egyszerűen idő nincs. A lengyel vidék tanítja őket. Korczak nem a magas lengyel irodalmi nyelvet kívánja terjeszteni ezek között a gyerekek között, sőt hangsúlyozza, hogy a zsidó zsargonnak is helye van a gyerekközösségben.

Ebben az újságban a nyári táborok rendszeréről is szól cikk, amely tájékoztat arról, hogy mióta léteznek ezek a táborok, mennyibe kerül, ki gyűjti a pénzt, miért ők. Rendkívül fontos szerepe van a tábor életében a gyermekbírósnak. A tábori bíróság három tagból áll. A bíróságra szükség van, hiszen ennyi fiú között természetesen a napi veszekedések és a verekedés. A bíróság az öngazgatás és önkormányzatiság szerve. Korczak azért hívja életre a bíróságot, mert felmérte azt, hogy ahol sok gyerek van együtt, ott konfliktusok keletkeznek, és azokat csak úgy lehet megoldani, ha létrejön a gyerekek igazságos és a gyerekek jogait védő testületete, a bíróság. Mivel a tábori közösség tagjai a nevelők is, így rájuk is vonatkozik a bíróság minden döntése.

Íme egy pár ügy: Gyerekek az erdőn túlra mentek, nem hallották a csengőt, és elkéstek a reggeliről. Verekedés. Vita a reggeli ágyazás körül. Egyik gyerek megdobálja kövel a másikat. Éjszakai hangoskodás. Ezek az ügyek elsősorban a gyerekeket érintik, akiknek joguk van ahhoz, hogy beleszólhassanak az őket érintő dolgokba. Ez is a gyerekek egyenjogúsításának kiindulópontja. Az újság és a bíróság a későbbi korzakai gyermekotthonokban alapvetően fontos eszköze volt a citoyen nevelésének és a részvételi demokrácia alakításának. Korczak a demokratikus és az önkormányzatiság elvén működő közösségek híve, amit a bíróság példáján keresztül lehet legjobban bemutatni. A gyerekek által működtetett bíróság gyerekek és felnőttek fölött egyaránt ítélezett, a közösséget pedig minden ítéletről tájékoztatták – így vált a bíróság a demokrácia és az önkormányzatiság egyik legfontosabb terepévé.

A tábor kiemelkedő esemény volt a gyerekek életében, akik új társakkal, új nevelőkkel, új környezettel találkoznak. A gyerekek szocializációjában kulcsfontosságú lehet: identitását építi, tapasztalati tanulást tesz lehetővé. A táborban a gyerekek nagyfokú cselekvési szabadságot kaptak, de azt is megtanulhatták, hogy a szabadság néha büntetés is lehet. Ki lehet lyukasztani a sapkát, de nincs helyette másik. A *Mózsai, Józsi, Samu és a többiek* napi élményeket rögzít, a gyerekekről szóló anekdoták, tanúságtételek gyűjteménye – ez a kis kötet pedig nemcsak gyerekszemmel érdekes, igen sok ötletet ad a pedagógusoknak is.

Simon Mária

Magyar Pedagógiai Társaság

Irodalom

Fónagy Zoltán (2020). „A század lelkiismerete”. Kolerajárványok a 19. században. 1. rész. www.mindennapoktortene.blog.hu/2020/03/20

Korczak, J. (2017). *Gettónapló*. Magyar Pedagógiai Társaság.

Korczak, J. (2019). *A wilhelmóvkai fiúk. Józsek, Jasiek, Franek és a többiek*. Magyar Pedagógiai Társaság.

Korczak, J. (2021). *Mózsai, Józsi, Samu és a többiek. Tábori történetek*. Magyar Pedagógiai Társaság.

Közép-Európa vonzásában

Az újvidéki Tanulmányok 2021/2. számáról

Nemzeti kultúra, nemzeti irodalmi kánon, illetve kultúraköziség, intertextuális irodalomtörténet-írás kapcsolatai állnak az Újvidéki Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén kiadott bölcsész folyóirat 2021. évi második számának középpontjában. Az irodalom- és kultúra-tudományi, történelmi, nyelvészeti elemzések és recenziók háttérét többnyire az a (kelet-)közép-európai kulturális tér jelenti, melynek a szerzők többsége maga is résztvevője.

A *Klasszikusok és kortársak újraírása, fordítása* címet viselő első részben kapott helyet Köves Margit (Delhi Egyetem, Szlavisztika–Finnugrisztika Tanszék, Delhi, India) *Timár Zsófi muskátlija Indiában. Klasszikusok és kortársak újraírása és fordítása tanulás közben* című tanulmánya, melyben a magyar irodalom külföldi oktatásának kérdéseit vizsgálja. Segíthetnek-e a kortársak „megnyitni” a klasszikusként számon tartott műveket a külföldiek számára, és ha igen, kell-e egyáltalán kronológia az irodalomoktatásban? – teszi fel kérdéseit a szerző, aki kompromisszumos megoldást javasol: az időrend megtartása mellett fontosnak tartja, hogy „átjárható” legyen az irodalomtörténet, azaz a „hosszszmetszet” mellett a „keresztmetszet” is láthatóvá kell, hogy váljék. Ennek eszköze lehet a művek intertextuális olvasása, amire Tóth Krisztina írásai számos példát adnak. Ezek egyike a *Timár Zsófi muskátlija*, melyben Mikszáth Kálmán *Timár Zsófi özvegysége* című tárcanovelláját írja újra. A szerző érvelését indiai hallgatók példájával támasztja alá, akik a két szöveget párhuzamosan olvasva fordították anyanyelvükre Tóth Krisztina művét. Minden műfordítás interpretáció – az említett példa azonban nemcsak fordítás-módszertani,

hanem etikai, sőt akár szerzői jogi kérdéseket is felvethet: meddig terjed a fordító szöveg-interpretáló szerepe? Kihagyhat vagy beleírhat-e annak érdekében, hogy egyértelműsítse a jelentést a befogadók számára? A szerző véleménye szerint az idegen nyelv és a távoli kulturális környezet indokolhat ilyen beavatkozást – álláspontja azonban minden bizonnyal további viták tárgyát képezheti.

A következő egység (*Történelem, irodalom*) első írása Mihály Vilma-Irén (Sapientia EMTE, Csíkszeredai Kar, Humántudományok Tanszék, Csíkszereda, Románia) *Egy világpolgár a Habsburg Monarchia és a nemzetállamok peremén. Joseph Roth munkássága* címet viselő tanulmánya. A szerző a századfordulóra jellemző elbizonytalanodás, az értékek „csuszamlóssá válása” (Hofmannsthal, 1957. 445.) politikai, társadalomtörténeti, irodalmi aspektusainak rövid számba vétele után Claudio Magrisszal vitatkozva fejti ki mítosz-fogalmát. Megkérdőjelezi, hogy az irodalmi Habsburg-mítosz teremtésére lehetne egyszerűsíteni Joseph Roth munkásságát, ugyanakkor Benedict Anderson elhíresült művére hivatkozva arra is rámutat, hogy nemcsak a Monarchia, hanem a nemzetállamok „elképzelt közösségei” is mítoszokon alapulnak (Anderson, 2006). Azaz a különböző elbeszélések lényegében ugyanazt a narratív struktúrát követik, más-más tartalmi elemekkel feltöltve. A poszttraumás identitásvesztés eseteit példázó 20-as évekbeli Roth-regények mellett magyar irodalmi párhuzamként említhető Márai Sándor külföldön is népszerű regénye, *A gyertyák csonkig égnek* (1942). Sem a felbomlott Monarchia, sem a nemzetállamok mítoszai nem nyújtanak-nyújthatnak kapaszkodót e hősök

számára, akik „árnyakként” élük életüket, akárcsak az idős Henrik, Márai regényének nyugalmazott tábornoka, vagy gyökértelen „nomádokká” lesznek, mint a trópusokra emigráló Konrád (Márai, 2009). A tanulmány azonban igazolja Magris azon állítását, mely szerint „lassan-lassan, ahogyan az európai helyzet egyre zavarosabbá válik, úgy erősödik a nosztalgia a császári és királyi kor után, egyre többet siratják a régi szép időket” (Magris, 1988. 143.), hiszen a mitizálás a 30-as évektől csakugyan meghatározóvá válik az író munkásságában. Roth regényei ezzel együtt saját jelenéről is szólnak. A tanulmány szerzője amellet érvel, hogy az osztrák író peremhelyzeténél fogva a Monarchia és a nemzetállamok mítoszait is kívülállóként tudja szemlélni, bár az utóbbiak inkább csak hiányként, negativitásként artikulálódnak műveiben. Amit szembeállít velük, az az etikai töltetű „belső haza” humanista képzete.

Turbucz Péter (Magyar Nemzeti Levéltár Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Levéltára, Miskolc) *A történelemtől az irodalomig. Életrajzi vázlat Asztalos Miklós életéről* címmel egy Roth és Márai hőseihez hasonlóan tragikus közép-európai értelmiségi pályaképet vázol fel a 20. századból. A szerző más publikációi is foglalkoznak az 1930-as, ’40-es évek sokoldalú színműíró-történész-kormánytisztviselőjének alakjával, akinek kései emlékezését (Asztalos, 2020) is ő rendezte sajtó alá. Az életrajzi vázlat ennek fényében egy terjedelmesebb biográfia előmunkálatát jelentheti. Asztalos ellentmondásokban bővelkedő pályáive magyarázhatja, miért késett-késik írói és történészi rehabilitációja. A jó tollú író és a történetpolitikus, a vészkorszakban minisztériumi karriert befutó kormánytisztviselő és az 1946 után állásától és javaitól megfosztott belső száműzött portréjának megrajzolása alapos, körültekintő elemzésekre támaszkodó, „harag és részrehajlás nélküli” biográfusi munkát igényel. A tanulmány függelékeként közölt rövid emlékezés jó választásnak tűnik. Asztalos idős korában papírra vetett alkalmi írása tárcanovellát

idéző, csattanóra kiélezett előadásmódjával alkalmas rá, hogy felvillantsa szerzőjének írói képességeit.

A *Kritika* rovatban Farkas Tamás (ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet) egy folyamatosan bővülő könyvsorozat bemutatására vállalkozik (*Magyarnyelv-tanári segédkönyvek a hungarológia oktatásának szolgálatában*). A kiadványok tárgyát a magyar idegen nyelvként való tanítása jelenti (Nádor, 2019–21). Az eddig megjelent 16 kötet szükségképpen vázlatos bemutatása a magyarnyelv-oktatás e sajátos területének különböző részterületeire nyújt betekintést (leíró és funkcionális nyelvészet, szókészlet- és szótártan, nyelvtörténet, pragmatika, kiejtéstan). A magyar mint „környezetnyelv” szerepének hangsúlyozása jelzi, hogy a szomszédos Kárpát-medencei országok magyarnyelv-oktatásának szempontjai fontos szerepet játszottak a kötetek szerkesztése során. A Gergely András (ELTE BTK Kulturális Antropológia Tanszék) recenziója (*Kik vagyunk, amikor érző identitások?*) pedig a már említett nemzeti hagyományteremtés narratívájának egyik jelenkori példáját idézi: „...ez a tanulmány- és esszékötet kevésbé él a szakkutatás tapasztalatainak felmutatásával. Egyértelműségként kezeli, hogy magyarnak lenni nemcsak lehetséges, de jó is, kiváltság is” – állapítja meg a szerző a bírált szöveggyűjteményről (Szondi és Toót Holló, 2020), ráirányítva a figyelmet arra, hogy a kötet szerzői a magyar identitást nemcsak Andersontól és a kritikai kultúrakutatás más képviselőitől, hanem például Ernest Renantól (1995) is eltérően eredendően adottnak tekintik, és nyelvileg-kulturálisan homogénnek mutatják.

A folyóiratszám két doktori értekezés részletes tartalmi összefoglalójával, valamint egy szakdolgozat közlésével zárul, melyek szerzői az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Karának doktori, illetve alapszakos hallgatói. Laki Boglárka (*Vajdasági magyar nők beszélt nyelvi élet-történetének szövegteni vizsgálat*) 15 dialogikus beszédhelyzetben született

élettörténeti elbeszélés leiratára támaszkodik, melyek a *Vajdasági magyar nők élettörténetei* című kötetben olvashatók (Savić és Mitro, 2006). A szerző e szövegeket elemezve a szocializáció során elsajátított ismeretmintákat, kognitív sémákat vizsgálja, melyek meghatározzák a beszélők tudattartalmainak elbeszélését. Álláspontja szerint egységes séma helyett sokkal inkább egyes domináns elemek előfordulásáról beszélhetünk, melyek szinte minden élettörténetben megjelennek, az elbeszélések vázát képezve. Röviden összefoglalt kognitív nyelvészeti és szövegtani elemzése a nyilvánvaló terjedelmi korlátok ellenére is alaposak, részletesek. A doktori értekezés címét olvasó nem szövegtan-kutató bölcsész számára azonban különösen az tűnhet fontosnak, hogy mitől *nőiek* és mitől *vajdaságiak* ezek az elbeszélések? Mi az, ami e narratívák női elbeszélőit specifikusan megkülönbözteti a férfi beszélőktől: az érzékelt világ női perspektívája, az önkép, illetve a szerepértelmezések változásai, összefüggésben a női emancipáció Jugoszláviában 1945 után lezajlott folyamataival, miként jelennek meg az önértelmezésekben? Másrészt, a nyelvi-kulturális kisebbségi pozíció: a vajdasági magyar hagyományok mibenléte, illetve a magyarként és (általában) kisebbségiként elszenvedett traumák emlékezete miként artikulálódik ezekben az önéletrajzi elbeszélésekben? Ezeket a kérdéseket a szinopszis csak a záró bekezdésekben érinti – bár lehet, hogy mindezek bővebb kifejtése már egy következő tanulmány témája lehetne.

Károly Adrienn (*A művészet terei Csáth Géza, Kosztolányi Dezső, Milkó Izidor és Munk Artúr prózájában*) a szöveg- és médiumköziség alakzatait, valamint Szabadka városának irodalmi reprezentációit vizsgálja a kiválasztott helyi kötődésű írók műveiben. Az egyes szerzők életművét Philippe Lejeune nyomán egyfajta pán-autobiografikus szövegek közöttként olvassa (Lejeune, 2003), melynek alapvető tulajdonsága a folyamatos párbeszédben lét. A szerző igazolja, hogy a négy író viszonya a különböző művészeti

ágakhoz meghatározza a médiumközi közvetítő mechanizmusok, fordítási folyamatok működését irodalmi műveikben. Eközben sorra veszi a különböző képi (vizuális alkotások, fénykép, film), illetve zenei médiumátvitelek megjelenési formáit az irodalmi alkotásokban, különválasztva a fikción kívül is illetőséggel bíró műalkotások irodalmi megjelenítését a csak a fikción belül létező vizuális és zenei elemek leírásától. A szerző összegzése alapján Csáth Géza és Munk Artúr műveiben a zenei narratívák hangsúlyosak; Milkó Izidornál a képzőművészeti alkotásokat megjelenítő vizualitás; Kosztolányinál pedig a fénykép- és filmszerű írásmód mint szövegszervező erő játszik különösen jelentős szerepet. A dolgozat második részében térpoétikai vizsgálatok során a szabadkai városi tér fikcióba való beíródásának példáit elemzi a szerző. Megállapítása szerint a délvidéki település ihlette „szöveg-városokat” visszahúzó, egyéniség kibontakozását akadályozó, determináló erő jellemzi (Kosztolányi – Sárszeg; Munk Artúr – Porváros). A századfordulós Magyarország városi tereinek leírásához kapcsolódó jellegzetes intermediális formákra, mint amilyen a cigányzene vagy a szecessziós építészet, külön figyelmet fordít az elemzés. Ezek megjelenítése általánosan jellemző a négy író szövegvilágában, bár más-más értékelő mozzanatok kapcsolódnak hozzájuk.

Vanja Kovačević *A város és a városi környezet rajza, kontextusa és összehasonlítása Borislav Pekić és Végel László egy-egy prózai művében* címet viselő szerb nyelvű szakdolgozatában a városfejlődés irodalmi reprezentációit vizsgálja egy szerb és egy vajdasági magyar író művében. A két mű Pekić *Atlantida* (1988), illetve Végel *Neoplanta avagy az Ígéret Földje* (2013) című városregénye, jelezve, hogy e munka is sok szálon kapcsolódik a közép-európai térpoétikai vizsgálódásokhoz.

Kelet-Közép-Európa, amely Szücs Jenő sokat idézett megfogalmazása szerint „nyugatias modellekhez és normákhoz

igazodott ugyan, de a »kelet-európai« közegben eleve a szerkezet szinte minden ponton kitapintható módosulásával” (Szűcs, 1983. 67.), voltaképpen maga is „nagy elbeszélések” különbségében létezik. Közép-európainak lenni épp ezért egyfajta sokszoros szövegeköziséget jelent, mely folyamatos fordítást és újraolvasást tesz szükségessé. A *Tanulmányok* 2021/2-es számában közölt írások is ehhez nyújthatnak hozzájárulást.

Tanulmányok, 62(2). Az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének tudományos folyóirata. DOI: 10.19090/tm.2021.2.

Németh Ákos

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet

Irodalom

Anderson, B. (2006). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.

Asztalos Miklós (2020). *Szekfű–Hóman*. Attraktor Kiadó.

Hofmannsthal, H. von (1957). Der Dichter und diese Zeit. In Hofmannsthal, H. von, *Ausgewählte Werke in zwei Bänden. II. Erzählungen und Aufsätze*. S. Fischer Verlag. 440–464.

Lejeune, P. (2003). *Önéletírás, élettörténet, napló. Válogatás Philippe Lejeune írásaiból*. L’ Harmattan Kiadó.

Magris, C. (1988). *A Habsburg-mítosz az osztrák irodalomban*. Európa Könyvkiadó.

Márai Sándor (2009). *A gyertyák csonkig égnek*. Helikon Kiadó.

Nádor Orsolya (2019–2021, szerk.). *Magyarnyelvtanári segédkönyvek*. Károli Gáspár Református Egyetem – L’ Harmattan Kiadó.

Renan, E. (1995). Mi a nemzet? In Bretter Zoltán & Deák Ágnes (szerk.), *Eszmék a politikában: a nacionalizmus*. Tanulmány Kiadó. 171–187.

Savić, S. & Mitro, V. (2006, szerk.). *Vajdasági magyar nők élettörténetei*. Futura Publikációk és Női Stúdiumok és Kutatások.

Szondi György & Toót Holló Tamás (2020, szerk.). *Mi magunk. Magyar identitás, magyar tradíció*. Cédrus Művészeti Alapítvány.

Szűcs Jenő (1983). *Vázlat Európa három történeti régiójáról*. Magvető Kiadó.

A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

Institutional conditions of governing in service of the adaptation of educational systems in five Eastern-European countries

Péter Radó

Abstract

The following paper summarizes the findings and conclusions of a comparative research in the CEU Center for Policy Studies (from 2020: Democracy Institute) on the institutional conditions for educational adaptation with regard to governing. Research was conducted between 2019 and 2021 in Eastern-Europe (“Future Challenges to Education Systems in Central-Eastern European Context”). It covered five countries: Hungary, Poland, Romania, Serbia and Slovakia. The study provides an overview on the structural transformation of education governance systems in the five countries and analyses their capacity to generate school-level change.

Keywords: adaptation of educational systems, globalisation, challenges in education, comparative analysis

Is the Hungarian public education prepared for the economic and social challenges presented by the next decade?

Balázs Munkácsy– Ágota Scharle

Abstract

The aim of this article is to assess the adaptability of Hungarian public education in international comparison. First, it briefly summarises the most important consequences for public education of global trends that are transforming the structure of politics, society and economy. Second, it describes how the current Hungarian system compares with other countries with a similar institutional setup in terms of its capacity to meet these global challenges. This comparison shows that Hungary is among the most vulnerable and least prepared countries to adapt in the region in all three major areas of challenges. We concluded that the deficiencies of the Hungarian education system will not only severely limit job opportunities and quality of life for the next generation but are also likely to constrain social and economic development. At the same time, the varied patterns of adaptive capacity across Central- and Eastern Europe suggest that improvement is possible even in such systems burdened by the legacy of Soviet-style education systems.

Keywords: adaptation of educational systems, globalisation, challenges in education, comparative analysis

Context-adapted model of the learning organization in Hungarian public education in relation to teachers’ job satisfaction

László Horváth

Abstract

The concept of the learning organisation, which gained popularity in 1990 thanks to Senge’s book, spread relatively quickly among researchers of educational organisations. The aim of this paper is to consolidate the theoretical framework of the learning organisation following Garvin’s (2000) three criteria. First, we present

a definition of the learning organisation as a result of our previous research, and then, in the context of the second criterion, we examine the adaptation of an internationally well-known learning organisation measurement instrument (Marsick and Watkins (2003) - Dimensions of the Learning Organisation Questionnaire (DLOQ)) in the Hungarian sample of public education. Finally, we present the practical implications of the learning organisation in the context of employee job satisfaction. The definition of the learning organization summarized as a result of our theoretical exploration combines aspects of organization- and management theory and educational theory-. Also, it places related theoretical models (knowledge management, organizational learning, workplace learning, change management) within the concept of learning organization. Regarding our operational definition, a learning organisation is a complex adaptive system which's leadership, organisational structure, culture and human resources enable adaptive behavioural change by operating processes of learning organisational behaviour (knowledge management, workplace- and organisational learning, change management). The concept of learning organisation behaviour will be developed in detail in this paper. Based on the results of our empirical research (online survey of primary school teachers, N=1016), the DLOQ can be considered as a reliable (McDonald's omega) and valid (confirmatory factor analysis) measurement instrument. We identified the dimensions of the learning organization that influence employees' overall job satisfaction (from Hackman and Oldham's (1973) job characteristics model) and whether they assigned a positive, neutral or negative metaphor (based on content analysis of open-ended responses) to their institution. By improving learning organisational behaviour, schools would be able to meet the challenges posed by knowledge society, as there is evidence for their importance not only in improving learning outcomes (e.g. Mulford et al., 2004) but also in terms of employee satisfaction.

Keywords: learning organization, job satisfaction, DLOQ

Additional information to the story of the third educational professor job, which was created 105 years ago.

Gyula Kornis's, Ernő Fináczy's, István Schneller's, Bernát Alexander's game in the evaluation process of Sándor Imre's and Ödön Weszely's proposal.

Péter Donáth

Abstract

This narrative documentary study gives a deeper insight to a university tenure track of the third Department of Education at the University of Pozsony, which took place 105 years ago. Gyula Kornis's, Ernő Fináczy's, István Schneller's and Bernát Alexander's game played an important role in the evaluation of Sándor Imre's and Ödön Weszely's proposals. This process was largely formed by nationality politics, educational- and cultural aspects; and naturally personal interests and motives.

Keywords: Sándor Imre, Ödön Weszely, university tenure, educational department, Gyula Kornis

Professional satisfaction of teachers in secondary vocational education and training

Krisztina Vályogos

Abstract

The teaching career is less attractive in terms of social esteem, financial situation and professional career than other professions requiring a degree. However, the vast majority of teachers love their job. Research shows that in the various types of institutions there is a difference in teachers' and instructors' assessment of the financial situation, the extent to which their professional goals are achieved and their satisfaction with student achievements. In our research, we seek to answer the question of whether teachers in a higher-prestige type of institution judge their work to be more successful professionally than teachers in a lower-prestige type of institution. According to our hypothesis, instructors' professional satisfaction depends on the type of institution in which they teach. The online study took place in November-December 2020. The questionnaire was filled in by 168 teachers, who were mainly from vocational training centres in the Northern Great Plain region. The sample

cannot be considered representative. Using a 5-point Likert scale, we discovered instructors' professional success of the and to what extent they perceive it in the fields of knowledge transfer, value system formation, socialization, professional innovation, cooperation with parents and colleagues, creativity, problem solving and self-education. We assessed the responses with a simple cross-table analysis. The examination by type of institution is complicated by the fact that the majority of instructors teach in several programmes at the same time. Data analysis showed that teachers who work only in technical schools feel the most successful, followed by instructors in vocational schools and those working in vocational secondary schools feel the least successful. Nonetheless, if we consider the responses of teachers working only in technical schools and teachers working in other types of programmes and a technical school as one group, they recognise themselves the least successful. We can analyse the responses either narrowed down or expanded in the aforementioned way, instructors who teach in technical schools feel the most successful in the field of innovation and knowledge transfer in secondary vocational education and training. The generalization of the results of our research is limited. Based on results, our hypothesis that teachers in a higher-prestige technical training are the most satisfied with their professional success has not been confirmed.

Keywords: professional satisfaction, vocational training, type of institution, technical school, vocational training school