

# „JOBBI POLITIKÁK A JOBB ÉLETÉRT”

## BEVEZETŐ AZ OECD-SZÁM ELÉ

POLÓNYI ISTVÁN

Debreceni Egyetem

Beérkezett: 2021. szeptember 11., elfogadva: 2021. október 26.

Az OECD 1961-ben – hatvan éve – alakult, s Magyarország 1996 óta, 25 éve tagja a szervezetnek. Ez a kettős évforduló teremtett arra alkalmat, hogy az *Educatio* egy tematikus szám keretében elemezze a szervezet céljait és jelentőségét, meghatározóan az oktatáspolitikai hatását, de kitekintve a gazdaságpolitikai összefüggésekre is. Az írás először felvillant néhány véleményt az OECD-ről, elsősorban annak oktatáspolitikai szerepéről, majd bemutatja az OECD 1961/2021 című *Educatio* szám szerzőit és az írássok legfontosabb mondanivalóját.

**Kulcsszavak:** OECD megalakulása, OECD oktatáspolitikai szerepe

The OECD was founded in 1961 – sixty years ago – and Hungary has been a member since 1996, 25 years ago. This double anniversary provided the opportunity for *Educatio* to analyse the aims and significance of the organisation, its impact on education policy in particular, but also its economic policy context in a thematic issue. The paper first outlines some views on the OECD, especially its role in education policy, and then introduces the authors of the *Educatio* issue 1961/2021 and the main messages of the papers.

**Keywords:** the creation of the OECD, the role of the OECD in education policy

„A világ sokat változott a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) 60 évvel ezelőtti megalakulása óta, és az OECD is változott vele együtt. Egy dolog azonban állandó maradt: az a célunk, hogy segítsük a kormányokat jobb [szak]politikák kialakításában és végrehajtásában, hogy az emberek jobb életet élhessenek.” (Angel Gurría 2020.)<sup>1</sup>

Levelező szerző: Polónyi István, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: istvan.polonyi@arts.unideb.hu

<sup>1</sup> Angel Gurría az OECD korábbi főtitkára. 2020. December <https://www.oecd.org/60-years/> [Letöltve: 2021. 09. 10.]

Az OECD honlapja ezt írja: „Az OECD elődje az Európai Gazdasági Együttműködési Szervezet (OEEC) volt, amely a Marshall-terv keretében az Európa II. világháború utáni újjáépítésére nyújtott amerikai és kanadai segélyek kezelésére jött létre. Az OEEC-et OECD-vé alakító egyezményt 1960. december 14-én írták alá a párizsi Chateau de la Muette-ben, és 1961. szeptember 30-án lépett hatályba. Azóta az OECD hivatása az, hogy a kormányoknak a rugalmas, inkluzív és fenntartható növekedést támogató politikákkal kapcsolatos tanácsadással világszerte nagyobb jólétet biztosítson. A tényeken alapuló szakpolitikai elemzések és ajánlások, szabványok és globális szakpolitikai hálózatok révén – beleértve a G7-ekkel és a G20-akkal való szoros együttműködést is – az OECD hozzájárult a reformok és a globális kihívásokra adott többoldalú megoldások előmozdításához.”<sup>2</sup>

„Az OECD konszenzuális alapon működik, és szankcionálási jogkörrel sincs felruházva, mégis az iparilag fejlett országok egyik centrális jelentőségű gazdaságpolitikai egyeztető fórumának tekinthető. Az OECD tagállamai a világ áru- és szolgáltatásvolumenének kétharmadát állítják elő.” (Pongrácz 2019: 119.)

A szervezet Alapokmányának első cikkelye az OECD céljaként a lehető legmagasabb gazdasági növekedés elérését, az életszínvonal emelkedésének elősegítését, illetve a magas szintű foglalkoztatottság biztosítását nevezi meg (uo.).

Az OECD tehát 1961-ben – hatvan éve – alakult, s Magyarország 1996 óta, 25 éve tagja a szervezetnek. Ez a kettős évforduló teremt arra alkalmat, hogy egy tematikus szám keretében elemezzük a szervezet céljait és jelentőségét, meghatározóan az oktatáspolitikai céljait és hatását, de kitekintve a gazdaságpolitikai összefüggésekre is. A szám tanulmányainak célja tehát az, hogy az OECD alapvetően (de nem kizárólag) oktatáspolitikai hatásait, hatásainak előnyeit, esetleg visszasságait pro-kontra elemezze.

A pro-kontra megközelítés azért is jogosult, mert az OECD-ről szóló rendkívül nagyszámú tanulmány meglehetősen széles spektrumú megítélést tükröz. Érdemes felvillantani a két pólusról egy-egy véleményt.

Seitzer és szerzőtársai (Seitzer–Niemann–Martens 2021) – elsősorban a szervezet oktatáspolitikai szerepével kapcsolatban – megállapítják, hogy az OECD ez alatt a hatvan év alatt „a filozófiai kételyektől a statisztikai magabiztosságig jutott el”. A szerzők elemzik a szervezet oktatáspolitikai ideológiájának és ezzel párhuzamosan szervezetének változásait. Leszögezik, hogy „az ideológiai paradigmák változása az OECD intézményi felépítésében is tükröződött. Idővel az OECD oktatási szervezete többretegűvé, szakosodottá és sokszínűvé vált. Az oktatás 1960-1961-től az OEEC Office for Scientific and Technical Personne [a Tudományos és Műszaki Személyzeti Hivatal] része, 1961–1975 között a Directorate for Scientific Affairs [Tudományos Ügyek Igazgatóság], 1975–1991 között a Directorate for Social Affairs, Manpower and Education [Szociális Ügyek, Munkaerő és Oktatás Igazgatóság], 1991–2002 között pedig az Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs [az Oktatási, Foglalkoztatási, Munkaügyi és Szociális Ügyek Igazgatóság] része.” Fontos változást hozott az INES (Indicators of National Education Statistics) 1980-as évekbeli megszervezése. Ezzel az OECD megkezdte az oktatáspolitikai nemzeti mutatóinak kialakítását. A 2000-es évek elején újabb, alapvető változás következett be. „Míg korábban az oktatás az OECD különböző szociális ügyekkel foglalkozó igazgatóságain belül volt megszervezve, a Directorate for Edu-

<sup>2</sup> <https://www.oecd.org/60-years/> [Letöltve: 2021. 09. 15.]

cation [Oktatási Igazgatóság] 2002-es létrehozása külön hangsúlyt adott az oktatás területének. Az Oktatási Igazgatóság és a Globális Oktatási Fórum 2005-ös létrehozását követően az oktatás belső szervezeti státusza megerősödött [...]. Az oktatási szervek létrehozása olyan szervezeti struktúrákat teremtett meg, amelyek lehetővé tették, hogy az OECD egyre inkább független tudástermelő és -terjesztő szervvé váljon. [...] Az intézményesülés azt is biztosította, hogy az oktatást olyan kérdésként értelmezték, amely képes volt hatást gyakorolni a tagállamok fejlődésére, és így megérdemelte az OECD-n belüli szervezeti státuszát.” (Seitzer–Niemann–Martens 2021.)

A szerzők részletes témaelemzést végeznek, s megállapítják, hogy az idő múlásával a témák száma jelentősen megnőtt, és hogy az OECD tematikus köre az oktatásban kiszélesedett. „Míg korábban nagyobb arányban előforduló témák inkább az oktatási rendszerek elemzésével és irányításával, a felsőoktatással és különösen a munkaerő-piacca foglalkoznak. 1975 és 1995 között a felsőoktatás intézményi menedzsmentjét [...] tárgyalják rendkívüli gyakorisággal. Az utóbbi években azonban úgy tűnik, hogy a hangsúly inkább az iskolai oktatás felé fordul – ami logikus következtetés, hiszen a PISA csak 2000-ben indult el, és a középiskolai szintre összpontosít. A munkaerő-piaci készségek és a szakképzés [...] 2015-től kezdődően még mindig visszatérő érdeklődésre tart számot. A munkaerő-piac-orientált témák [...] fókuszát eltolódott a munkaerő-piaci igények elemzéséről a munkaerő-piaci képzés felé.” Később leszögeznek, hogy bár nem azon van a fő hangsúly, mégis az OECD leginkább a PISA-n keresztül gyakorolt befolyásáról ismert (Seitzer–Niemann–Martens 2021). A tanulmány számos megállapítása közül talán érdemes kettőt még kiemelni. Az egyik, hogy az OECD mint számos más nemzetközi szervezet, jelentős autonómiával bír, „más szóval, a nemzetközi szervezetek, mint ügynökök nem állnak megbízóik uralma alatt”. A másik, hogy „az OECD rendelkezik az oktatás hatékonyságára vonatkozó nagy mennyiségű és összetett adat előállításához, elemzéséhez és értelmezéséhez szükséges szakértelemmel” (Seitzer–Niemann–Martens 2021). Ugyanakkor az OECD-vel foglalkozó tanulmányok korántsem mindegyike ennyire pozitív kicsengésű. Meyer (2013) beszédes című írása (*OECD's PISA: A Tale of Flaws and Hubris* – magyarul Az OECD PISA-ja: A hibák és az önhittség története), amely mint első mondata írja: „a legfrissebb PISA-eredményeket tárgyalja, és bírálja az OECD befolyását a globális oktatási diskurzusra”.

Meyer „Disneyland-tényezőnek” nevezi azt, hogy a PISA lényegében összehasonlíthatatlan országok oktatási rendszereit veti egybe. „A nagy, összetett, etnikailag vagy kulturálisan heterogén oktatási rendszerek többségét megtévesztő módon hasonlítják össze a kulturálisan homogén és gyakran politikailag autoriter kisvárosok és nemzetek csoportjával.” Mert, mint írja: „Liechtenstein és Szingapúr olyan a közoktatás valóságos világához képest, mint Disneyland a városi játszótérhez képest.” (Meyer 2013.) De más tekintetben is vannak aggályai a szerzőnek. Szerinte éppúgy összehasonlíthatatlanok a demokráciák és a diktatúrák oktatási rendszerének eredményei. Leszögezi, hogy: „Az egyéni szabadság és a hatékonyság közötti kompromisszumot rendszeresen figyelmen kívül hagyják, amikor az Egyesült Államokat és más állítólagos oktatási közepszerűségeket Sanghajjal, Szingapúrral vagy Koreával hasonlítgatják össze. Emlékeztessük tehát magunkat arra, hogy a liberális demokráciák polgáraiként lemondunk egy bizonyos fokú rendezettségéről és hatékonyságról az egyének azon szabadsága érdekében, hogy saját maguk gondolkodjanak, félelem nélkül fejezzék ki gondolataikat, és önkéntes egyesületekben szerveződjenek. Ez része a polgári önkormányzatiságra való felkészítésnek,

amelyet iskoláink feladata és bíróságaink rendszeresen fenntartanak. A despotikus kormányok nem szembesülnek ezekkel a kompromisszumokkal.” (Meyer 2013.)

A szerző a PISA és más OECD-felmérések (mint a TALIS, PIAAC, AHELO) nyomán úgy véli, „hogy az OECD elszántan törekszik az oktatási világ minden négyzetcentiméterének értékelésére, a globális oktatás hamarosan Bentham panoptikumához fog hasonlítani, amelyben az oktatást az óvodától az egyetemig átláthatóvá teszik, hogy a globális normától való eltéréseket egyetlen emberi intelligencia könnyedén értékelhesse – és szankcionálhassa”. (Meyer 2013.) Majd így folytatja: „Ha az OECD közoktatásba való öncélú terjeszkedésének általános hatását nézzük, a fő eredménye talán a globális oktatási diskurzus átalakulása lesz. A PISA által keretbe foglalva, amelyet az OECD tisztviselői »a gazdaságba áramló humán tőke mérésének« [...] tekintenek, a közoktatást egyre kevésbé kezelik polgári és kulturális kérdésként, és egyre inkább gazdasági projektnek, a gazdasági fittségre való felkészülés terepének tekintik. Az OECD globális oktatási hatósággá vált, amely képes »konszenzusos tudást kialakítani és ráerőltetni a világ működésére«, és megváltoztatni »az emberek gondolkodását« [...]. A feltehetően objektív oktatási adatok egyre kizárólagosabb monopóliumával meghatározóvá vált az OECD azon képessége, hogy »nagyon-nagyon jól tudja befolyásolni a társadalmak működését«, ahogyan az OECD egyik tisztviselője fogalmazott [...]”

Meyer úgy gondolja, hogy az OECD-nek ez a törekvése részint az oktatási gyakorlat globális beszűkülésével és homogenizálásával, valamint az értékes kulturális sokszínűség veszélyeztetésével jár, részint mélyreható kihívást jelent a demokráciának, hiszen a döntés által érintettek összessége és a döntéshozók között növekszik a szakadék. Végül is azzal zárja gondolatait, hogy talán itt az ideje, hogy alaposabban megkérdőjelezzük az OECD közoktatásban való részvételét. (Meyer 2013.)

\*\*\*

Jelen *Educatio* szám tanulmányai között nincs ennyire adversatív megközelítés, mint Meyeré, azonban az elemzések tárgyszerűek és kritikusak. A szám konceptusa alapján az írások meghatározóan a 25 éves magyar tagság kisebb részt gazdaságpolitikai, nagyobb részt oktatáspolitikai összefüggéseit, hatását vizsgálják.

A szám első két írása gazdasági, gazdaságpolitikai megközelítésű, azonban ne feledjük, hogy az OECD létrejöttének eredeti indíttatása ilyen volt (és a gazdasági elemzések nem idegenek az *Educatio* profiljától sem), a többi írás oktatáspolitikai megközelítésű.

Az első írás Bod Péter Ákos egyetemi tanár munkája (Bod 2021: 583–597), aki az OECD-be lépésünk időpontjában az MNB elnöke, előtte pedig ipari és kereskedelmi miniszter volt. Megállapítja, hogy az OECD rendszeresen értékeli a tagországok gazdasági helyzetét és gazdaságpolitikáját, munkacsoportjaiban döntéselőkészítő és elemző munkát végez. Ugyanakkor – mint írja a szerző – „az OECD a mandátuma és tagságának összetétele folytán nem integrációs szervezet, eltérően az EU-tól, hitelforrásokkal sem rendelkezik, mint a Világbank és az IMF, tanácsadóként azonban jelentős, különösen az EU-tagságunk előtti időszakban.” Hozzáteszi: „Az OECD újabban mindinkább globális érdekegyeztető, normaalkotó és szabályozó jelleget ölt; ilyen feladatkörökben gyakran ütközik a 2010 utáni magyar szuverenitáselvű politikai felfogással és nem-szokványos gazdaságpolitikai gyakorlattal.” Befejezésül rámutat az

írás, hogy „az OECD gazdaságpolitikai, szakpolitikai jelentőségének további növekedésével érdemes számolnunk” (*Bod 2021: 583–597*).

Sajnos az OECD gazdaság- és oktatáspolitikai hatásainak elemzéséből – a tervezett szerző visszalépése miatt – kimaradt egy eredetileg tervezett téma: a Világbank és az OECD oktatáspolitikai szerepének összehasonlítása. Szerencsére Bod Péter Ákos írásában ennek a viszonylatnak a gazdaságpolitikai vonatkozásai több helyen felbukkannak.

A második írás szerzője Pogátsa Zoltán habilitált egyetemi docens, a fiatal közgazdász generáció egyik tagja, aki több politikai gazdaságtani cikkével és könyvével hívta fel magára a figyelmet (*Pogátsa 2021: 598–607*). Tanulmányában azt vizsgálja, hogy az elmúlt évtizedekben az OECD milyen szerepet vitt a globális és a nemzeti szintű szocioökonómiai modellek alakításában.

A következő tanulmány Halász Gábor egyetemi tanár munkája, aki a kezdetek óta részese az ország és az OECD együttműködésének,<sup>3</sup> 1994 óta több ország oktatási országtanulmányának vizsgálóbizottsági tagja, 1996 óta napjainkig az OECD-CERI Governing Board tagja, Magyarország képviselője, számtalan OECD-bizottság és -program résztvevője, vezetője. Írása (*Halász 2021: 608–624*) az OECD hatását vizsgálja az oktatás globális és magyarországi fejlődésére. Az elemzés reflektál a kritikai irodalom ezzel kapcsolatos megállapításaira. Elemzi, hogy a szervezet milyen módon alkalmazza az indikátorokat a nemzeti oktatáspolitikák befolyásolása érdekében, továbbá azokat az intézményi mechanizmusokat, melyek a hatásait közvetítik. Kitér arra is, hogy Magyarország milyen módon használja az OECD által létrehozott tudást.

Az ezután következő írást Kozma Tamás jegyzi (*Kozma 2021: 625–637*), aki a Debreceni Egyetem emeritus professzora. Tanulmányában a szervezetkutatások szempontjából, a „szervezeti túlélés” aspektusából vizsgálja az OECD-t. Rámutat, hogy „az OECD példa arra, hogy egy nemzetközi szervezet hogyan alakult át, hogyan tudott beilleszkedni a 20. század második felének rohamosan globalizálódó világába, és hogyan tette magát nélkülözhetetlenné. „Kialakított egy narratívumot, amely az OECD énképén és filozófiáján alapszik”, és „olyan új szükségleteket termelt ki, amelyeket saját maga képes kielégíteni”. (*Kozma 2021: 625–637*).

Az ezt követő tanulmány Kádárné Fülöp Judit írása, aki a tudásmérések egyik ismert szakértője, az Oktatási Minisztériumban a Közoktatásfejlesztési, majd a Statisztikai Osztályának vezetője volt, éveken át szervezte az OECD oktatási indikátor programjának hazai munkálatait. Az OECD és az Európai Unió indikátorfejlesztési munkálatainak magyar szakértője. A tanulmány (*Kádárné 2021: 638–653*) részletesen bemutatja az OECD oktatáspolitikai tevékenységét a kezdetektől napjainkig. Körbevezet az INES program kialakulásától az oktatási indikátorrendszer fejlődésén át az OECD különböző, oktatással kapcsolatos mérési, értékelési programjaiig. Betekintést nyújt a különböző OECD-programokba történő magyar részvételtől. Befejezésül felteszi a kérdést, hogy volt-e, van-e haszna a magyar oktatásügynek az OECD oktatással kapcsolatos tevékenységeiben való részvételtől? Megállapítja, hogy az OECD tevékenysége

<sup>3</sup> Ez a kezdet az 1993-as oktatási országjelentésre nyúlik vissza, amelynek Halász Gábor az egyik szerzője, és az országjelentés párizsi vitáján a Mádl Ferenc miniszter által vezetett delegáció – jelen sorok írójával együtt – egyik tagja. Lásd: *Reviews of National Policies for Education Hungary OCDE/GD (95) 143 Paris 1995*. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=OCDE/GD\(95\)143&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=OCDE/GD(95)143&docLanguage=En)

sokféleképpen hat az oktatáspolitikára. Egyrészt adatokat szolgáltat az egyes országokban folyó oktatáspolitikák elemzéséhez és összehasonlításához, másrészt eszköz az oktatási rendszer lényegi kérdéseit érintő társadalmi és oktatáspolitikai viták tárgyszerűbbé tételéhez és depolitizálásához.

A következő írás Imre Anna és Ostorics László munkája (*Imre–Ostorics 2021: 654–670*). Imre Anna vezető hivatali tanácsos Oktatási Hivatalban (korábban az OFI tudományos főmunkatársa), az OECD INES nemzetközi munkacsoport magyar képviselőjének tagja, több OECD-projekt vezetője és szakértője. Ostorics László pedig az Oktatási Hivatal Köznevelési Elemzési Főosztályának főosztályvezetője, az OECD PISA program magyarországi koordinátora. Az írás az INES program bemutatása után áttekinti a legjelentősebb OECD-projektek (TALIS, PISA, PIAAC) kialakulását, megvalósítását és eredményeit

A sort Varga Júlia írása zárja (*Varga 2021: 671–681*), aki az MTA Közgazdasági- és Regionális Tudományos Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Kutatóintézetének tudományos tanácsadója és a hazai közoktatási indikátorrendszer egyik kidolgozója (*Hajdú et al. 2017, 2019*). A tanulmány az OECD oktatási indikátorrendszerének formálódását, kialakulását elemzi. Megállapítja, hogy a szervezet az oktatáspolitikában kulcsszereplővé tudott válni. Ennek a szerző három okát adja: „az első, hogy az OECD folyamatosan integrálni tudta az oktatással kapcsolatos munkájába az újabb és újabb tudományos kutatási eredményeket, elsősorban az oktatásgazdaságtani kutatások eredményeit. A második, az oktatási adatok szisztematikus, kutatási eredményeken alapuló gyűjtése, és az adatgyűjtések és azok nemzetközi összehasonlíthatóságának folyamatos fejlesztése volt, melynek nyomán az OECD egy nagy nemzetközi, összehasonlítható oktatásstatisztikai adatbázist tudott létrehozni. A harmadik, hogy az OECD az oktatási adatait folyamatosan, ingyenesen hozzáférhetővé tette, azokat bárki ingyen letöltheti, és felhasználhatja saját kutatásaihoz.” (*Varga 2021: 671–681*.)

\*\*\*

Írásunk címe az OECD 10 évvel korábbi, az ötvenéves évforduló kiadványának címet kölcsönözte ki (*Better 2011*), amely igyekszik átfogó képet adni a szervezet tevékenységéről és céljairól. Jelen *Educatio*-szám, amely a hatvanéves évforduló és a magyar részvétel negyedszázados alkalmából készült, aligha képes átfogó képet adni az OECD szakpolitikai tevékenységéről. Az egyes írások között van átfedés, esetenként nem is kicsi, azonban ezek az átfedések valójában eltérő szemléletű interpretációi, elemzései ugyanannak az OECD-tevékenységnek.

Bízunk benne, hogy a szám képes a szervezet gazdaság- és oktatáspolitikai tevékenységének, jelentőségének és annak hazai szakpolitikai hatásainak nagyléptékű érzékeltetésére.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> A kötetben használt legfontosabb rövidítések jelen írás mellékletében található, amit Kádárné Fülöp Judit készített.

## IRODALOM

- BETTER (2011) *Better Policies for Better Lives. The Oecd at 50 and beyond. Oecd 2011.* <https://www.oecd.org/about/47747755.pdf> [Letöltve: 2021. 07. 10.]
- BOD P. Á. (2021) Az OECD a magyar gazdaságpolitika alakításában: tanácsadó, támogató vagy korlátozó szerep? *Educatio*, Vol. 30. No. 4. pp. 583–597.
- HAJDÚ T., HERMANN Z., HORN D. & VARGA J. (2017, 2019) *A közoktatás indikátor rendszere*. MTA KRTK KTI, Budapest. [https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2018/02/A\\_kozoktatasi\\_indikatorrendszer\\_2017.pdf](https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2018/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszer_2017.pdf); [https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2020/01/A\\_kozoktatasi\\_indikatorrendszer\\_2019.pdf](https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatasi_indikatorrendszer_2019.pdf) [Letöltve: 2021. 07. 10.]
- HALÁSZ G. (2021) Az OECD hatása az oktatás globális és magyarországi fejlődésére. *Educatio*, Vol. 30. No. 4. pp. 608–624.
- IMRE A. & OSTORICS L. (2021) Kiemelt OECD programok és magyarországi tapasztalataik 20–25 év távlatából. *Educatio*, Vol. 30. No. 4. pp. 654–670.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP J. (2021) Az OECD oktatáspolitikai tevékenységének fejlődése 60 év távlatából. *Educatio*, Vol. 30. No. 4. pp. 638–653.
- KOZMA T. (2021) OECD: A túlélő szervezet. *Educatio*, Vol. 30. No. 4. pp. 625–637.
- MEYER, H-D. (2013) *OECD's PISA: A Tale of Flaws and Hubris*. <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=17371> [Letöltve: 2021. 07. 15.]
- POGÁTSÁ Z. (2021) Az OECD globális politikájának előnyei és hátrányai. *Educatio*, Vol. 30. No. 4. pp. 598–607.
- PONGRÁCZ A. (2019) *Nemzetállamok és új szabályozó hatalmak a globális erőterben – avagy megszelídíthető-e a globalizáció?* Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- SEITZER, H., NIEMANN, D. & MARTENS, K. (2021) *Placing PISA in Perspective: The OECD's Multi-Centric View on Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14767724.2021.1878017>
- VARGA J. (2021) Az OECD oktatási indikátorai. *Educatio*, Vol. 30. No. 4. pp. 671–681.

## RÖVIDÍTÉSEK ÉS MAGYARÁZATOK

- CERI** Centre for Education Research and Innovation (Oktatáskutási és Innovációs Központ)
- DEELSA** Directorate for Education Employment Labour and Social Affairs (Oktatási, Foglalkoztatási, Munkaügyi és Szociális Ügyek Igazgatósága)
- DeSeCo** Programme for Defining and Selecting Key Competencies (1997–2002)  
(A kompetencia fogalmának értelmezésére és a kulcskompetenciák leírására szervezett OECD-projekt)
- EAG** Education at a Glance (Körkép az oktatásról) Az OECD éves statisztikai kiadványa
- ECEC** Early Childhood Education and Care (Kora Gyermekekori Nevelés és Gondozás Program)
- EDPC** Education Policy Committee (Oktatáspolitikai Bizottság) az Oktatási Igazgatóság irányító szervezete
- ELSA** Directory for Employment Labour and Social Affairs, az OECD Foglalkoztatási, Munkaügyi és Szociális Igazgatósága, az oktatás kiválása után (ELSA)
- IALS** International Adult Literacy Survey (Nemzetközi Felnőtt Írásbeliség-vizsgálat)

- IEA** International Association for the Evaluation of Educational Achievement – 1958-ban Belgiumban bejegyzett kutatótársaság, amely az 1960-as évektől végez nemzetközi iskolaeredmény-vizsgálatokat.
- INES** Indicators of Education Systems, a CERI, illetve 2002-től az Oktatási Igazgatóság indikátorprogramja
- ISCED** International Standard Classification of Education 2011. UNESCO Institute for Statistics (Az oktatási fokozatok és területek nemzetközi nómenklatúrája)
- ISUSS** International Study of Upper Secondary Schools (Felső középfokú iskolák vizsgálata)
- LSO INES** Network on Labour Market, Economic and Social Outcomes of Learning (A tanulás munkaerőpiaci, gazdasági és társadalmi eredményességének indikátoraival foglalkozó INES hálózat)
- NESLI** INES Network for the Collection and Adjudication of System-Level Descriptive Information on Educational Structures, Policies and Practices (Az oktatás rendszerszintű leíró információinak adatait gyűjtő INES hálózat)
- OEEC** Organisation for European Economic Cooperation (Európai Gazdasági Együttműködési Szervezet, az OECD elődje)
- OECD** Organization for Economic Cooperation and Development (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet)
- OKI** Országos Közoktatási Intézet jogutódja az OFI Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet volt. Feladatait jelenleg az Oktatási Hivatal (OH) látja el.
- PIAAC** Programme for International Assessment of Adult Competencies (OECD Felnőtt Készségek Nemzetközi Mérési Programja)
- PISA** Programme for International Student Assessment (Az OECD nemzetközi tanulói teljesítménymérés programja)
- TALIS** Teaching and Learning International Survey (Nemzetközi tanítás- és tanulásvizsgálat)
- UOE** kérdőív és adatbázis (az UNESCO, az Eurostat és az OECD közös eszköze)

*A rövidítések jegyzékét készítette:  
KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT*

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.



# AZ OECD A MAGYAR GAZDASÁGPOLITIKA ALAKÍTÁSÁBAN: TANÁCSADÓ, TÁMOGATÓ VAGY KORLÁTOZÓ SZEREP?

BOD PÉTER ÁKOS

Budapesti Corvinus Egyetem

*Beérkezett: 2021. július 24., elfogadva: 2021. október 24.*

Az OECD rendszeresen értékeli a tagországok gazdasági helyzetét és gazdaságpolitikáját, munkacsoportjaiban döntéselőkészítő és -elemző munkát végez. Fő kérdésünk: A munkakapcsolatok és a politikai szintű konzultációk milyen mértékben és módon hatottak a magyar kormányzati működésre, gazdaságpolitikai gyakorlatra? Az OECD a mandátuma és tagságának összetétele folytán nem integrációs szervezet, eltérően az EU-tól, hitelforrásokkal sem rendelkezik, mint a Világbank és az IMF, tanácsadóként azonban jelentős, különösen az EU-tagságunk előtti időszakban. Az együttműködés jellemzői sokat változtak, részben az OECD szerepfelfogásának módosulásai, főként a változó magyar viszonyok és módosuló kormányzati törekvések nyomán. Az OECD újabban mindinkább globális érdekegyeztető, normaalkotó és szabályozó jelleget ölt; ilyen feladatkörökben gyakran ütközik a 2010 utáni magyar szuverenitáselvű politikai felfogással és nem szokványos gazdaságpolitikai gyakorlattal.

**Kulcsszavak:** gazdaságpolitikai tanácsadás, versenypolitika, adópolitika, globális szabályozás, magyar gazdaságpolitika

The OECD periodically surveys the economy and economic policy of its members, provides decision support and analysis. The main issue addressed here: in what ways and to what extent has the practice of professional collaboration and high-level policy dialogues influenced the Hungarian government and its economic policymaking practice. The OECD, given its mandate and its membership, is not, unlike the EU, an integration organization, and it does not allocate funds, unlike the World Bank and IMF, yet as policy advisor it has been influential, particularly in the years before EU accession. The profile of the collaboration between successive Hungarian governments and the OECD has changed a lot, due to shifts in the mandate of the OECD, but mostly because of changes in Hungary's situation and government policy lines. The OECD has increasingly assumed global interest harmonization, norm-setting and regulatory roles;

---

Levelező szerző: Bod Péter Ákos. E-mail: [petera.bod@uni-corvinus.hu](mailto:petera.bod@uni-corvinus.hu) ORCID: 0000-0002-3094-8586

as a result, tensions have become common due to the Hungarian government's pro-sovereignty stand and non-conventional economic policy measures since 2010.

**Keywords:** policy advice, competition policy, tax policy, global regulation, Hungarian economic policy

## Az intézményes kapcsolat kialakulásának tanulságos folyamata

Az OECD-nek a magyar gazdaságpolitikai döntéshozatalra, általánosabban az állam működésére gyakorolt közvetlen, dokumentálható hatása, valamint a nehezebben kimutatható közvetett befolyása az évek során sokat változott. Nehéz általánosítható megállapításokat tennünk a kapcsolat jellegéről és hazai következményeiről, mivel az idők során megváltoznak maguk a nemzetközi intézmények is. Ez elmondható a magyar szempontból különösen fontos nemzetközi pénzügyi szervezetekről: a Nemzetközi Valutaalapról (IMF) és a Világbankról (WB), ám igaz ez az OECD-re is.

A nemzetközi szervezetek és a tagállamok kapcsolatának ereje és jellege akkor is változó, ha a tagországban nem következnek be éles politikai, gazdasági fordulatok; esetünkben, mint tudjuk, nem ez a helyzet. Az itt elemzett viszonyt alapvetően formálták a hazai állapotváltozások, főként a *politikai ciklusok*: e szervezetekhez az egymást követő magyar kormányok nem egyformán viszonyultak. Amint erről szó lesz, a rendszerváltoztató években a magyar politikában kulcskérdés lett a nyugati intézményekhez fűződő viszony, ezután bizonyos stabilizálódás mutatkozott, majd 2010 után ismét változott a kormányzati hozzáállás. Sok múlik a *gazdasági ciklus* fordulatain is: ha a gazdasági gondok kiéleződnek és az ország finanszírozásához külső hitel válik szükségessé, az kihat a nemzetközi szervezetekhez fűződő viszonyra. Az OECD-reláció kevésbé érzékeny az ország finanszírozási állapotára, mint a Valutaalappal és a Világbankkal fennálló nexusra, ám pénzügyi feszültségek idején általában is fontosabbak a külső szereplők és intézmények, mint nyugodtabb időkben.

Az OECD-hez csatlakozást megelőző időszak semmiképpen nem mondható nyugodtnak. Az 1989/1990-es politikai rendszerváltozást követő drasztikus gazdasági átmenet és intézményi átalakulás – mint a térségben mindenhol – mély gazdasági krízis formáját öltötte. Ennek jellemzéséül elég megemlíteni, hogy csak 1999-ben jutott vissza az 1989-es bázisév szintjére a bruttó hazai termékünk (GDP). A folytatás is mozgalmas maradt. Egy ideig erőteljesen nőtt a gazdaság, de a nemzetközi pénzügyi válság nyomán 2008-ra ismét kritikussá vált a gazdasági és politikai helyzet. Tizenkét évre rá, ezúttal a koronavírus-járvány következtében, újra megtört a növekedési trend.

Intézményi kapcsolatok elemzésénél figyelembe kell venni, hogy a viszony, mint amely Magyarországot az OECD-hez köti, nem a csatlakozás napjától, de még csak nem is a hivatalos jelentkezési dátumtól számolandó. Már a csatlakozás esélye, az anticipált belépési feltételeknek való megfelelés gondolata is formálja a tagjelölt ország kormányzatának viselkedését; néha erőteljesebben, mint a csatlakozást követő években. Érdemes tehát visszanyúlnunk az 1996-ot, sőt a rendszerváltozást megelőző időkhöz, amikor rendkívül

erőteljes volt a külföldi partnerek, nemzetközi pénzügyi intézmények és tőkepiaci szereplők hatása.

A kapcsolatok kezdetei hosszú időre vezethetők vissza. A Népköztársaság vezetőinek a szemében az OECD – amelynek tagsága a mainál jóval szűkebb volt, a vezető piacgazdaságokra korlátozódott – a stratégiai-politikai szembenállás logikája szerint az IMF/Világbank kettőssel együtt a Nyugat intézményének számított. A tervgazdasági modell fejlődőképességének mind érezhetőbb kimerülése, különösen pedig a pénzügyi helyzet romlása mégis rákényszerítette a pártvezetést az 1970-es évek végén az addigi távolságtartó, sőt szembenálló pozíció átgondolására. A Valutaalapba és a Világbankba – a székhelyük szerint gyakran a „washingtoni ikrek” néven emlegetett szervezetekbe – való belépésről 1980-ban meghozott döntés választóvonal lett Magyarország fejlődésében. Az OECD azonban továbbra is – az akkori hét vezető nyugati hatalom, a G7-ek titkárságaként – kívül maradt a magyar hivatalosság fő érdeklődési körén.<sup>1</sup> Az 1970-es évek végén elképzelni sem lehetett, hogy egy évtized múltával már nem stratégiai ellenfélként, hanem közeli partnerként tekinthetünk e szervezetre.

Azokban az években nálunk és a hasonló nemzetközi státuszú országokban az ipar- és fejlesztéspolitikával foglalkozók számára az OECD megítélését befolyásolta, hogy az OEEC, majd annak átalakulása után az OECD tagállamai – lévén NATO-tagországok – biztonsági megfontolásokból hátrányosan megkülönböztették a tervgazdaságokat. A Marshall-segély kezdete óta az amerikai hatóságok és a segélyezett európai országok exportkiviteli engedélyezést működtettek a NATO keretében, párizsi titkársággal, Coordinating Committee (COCOM) név alatt.<sup>2</sup> Ami a Nyugatról nézve biztonságpolitikai koordináció, az a tervgazdaságok számára kereskedelmi és műszaki korlátozás volt. A COCOM-tiltás hátrányosan érintette a magyar ipari modernizációt; egyik – noha távolról sem a legfontosabb – oka volt annak, hogy a nyugati piacokra és a hazai fogyasztókhoz eljutó ipari termékeink legfeljebb közepes műszaki szintet képviseltek.

A rendszerváltoztatástól egyebek között a korszerű technológiára kivetett embargo megszűnését reméltük. A nagyrészt követő műszaki képességű, közepes jövedelmű Magyarország objektíve rászorult a tőke- és technológiai transzferre.<sup>3</sup> Így a rendszerváltozás folyamatában komoly gazdasági és szimbolikus fejleménynek számított, hogy az új Magyar Köztársaság lekerült az ellenséges minősítésű országok listájáról. Ez nagy lépés volt ahhoz, hogy Magyarország csatlakozhasson a Nyugat stratégiai intézményeihez, így idővel a NATO-hoz, de már azt megelőzően reális cél lehetett, hogy belátható időn belül hazánk OECD-tagdá váljon.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Az OECD-ben folyó stratégiai elemzés és szakpolitikai munka iránt azonban volt érdeklődés a magyar elemzői közösségben (lásd pl. G. Márkus – Bod 1980).

<sup>2</sup> A katonai szempontokból érzékeny termékek nemzetközi kereskedelmét ellenőrizte, hogy megakadályozza a nyugati csúcstechnikának ellenérdekű felekhez való eljutását (Yasubara 1991).

<sup>3</sup> Érdemes felidézni a kormányzati szerepre készülő Magyar Demokrata Fórum 1989 októberében közzétett programjának idevonatkozó passzusát: „A fejlett országokkal való szoros gazdasági, technikai, kulturális kapcsolatok előmozdítása érdekében törekedni kell arra, hogy Magyarország csatlakozhasson a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezethez (OECD). Nem nemzeti büszkeségünk növelésére kell belépünk az OECD-be, a »gazdag országok« klubjába, hanem azért, hogy ezáltal technológiai, vezetési, piaci ismeretekre, gazdasági adatokra tehecsünk szert, s közelebb kerüljünk a világgazdasági folyamatokat meghatározó körökhöz, csökkenjen hosszú ideje tartó kirekesztettségünk.” (MDF 1989.)

<sup>4</sup> Megemlítendő, hogy az első lépés, az ellenséges országokat tartalmazó COCOM-listáról való levételünkről szóló szakbizottsági döntés csalódadást keltő késlekedéssel született meg (Bod 2021).

## Az OECD-tagság mint geopolitikai döntés

A rendszerváltozás új fejezetet nyitott a Nyugat intézményeihez fűződő kapcsolatainkban. Az első demokratikusan megválasztott kormány eltökélt volt abban, hogy amint a feltételek megengedik, taggá váljunk a nyugati szervezetekben, ezzel is lerövidítve Magyarország átmeneti, „sem itt, sem ott” állapotát. Ne hallgassuk el, hogy folyt bizonyos vetélkedés is a térség országai között a nyugati közösségbe való integrálódás sebességét illetően. A versenyt nem kizárólag és nem is elsődlegesen presztízsszokok motiválták: gazdasági előnyt hozhat, ha egy rendszerváltoztató ország másokat megelőzve képes teljesíteni a nemzetközi konvenciók, szervezetek tagsági feltételeit. Az OECD-tagságról tudható volt, hogy javít az ország nemzetközi tőkevonzó képességén, a potenciális befektetők szemében mérsékli az országkockázatot. Továbbá a bekerülési feltételek vállalása és tényleges teljesítése felgyorsítja az intézményi modernizációt, amely a kormánypolitika fontos célja volt. Hazánk végül másodikként, Csehországot követően lett tagja a szervezetnek.

Amint az OECD-csatlakozásról szóló országgyűlési határozat fogalmaz: „Az OECD az a Rubicon, amelyen átlépve Magyarország visszafordíthatatlanul a fejlett nyugati demokráciák közösségéhez csatlakozhat (OGY 1996). A taggá válásnak valóban komoly szimbolikus jelentősége volt, de nemcsak az: az OECD irányelvei hasonlóak, mint az európai uniós szabályok alapelvei, így az OECD-tagság feltételeinek teljesítése közelebb hozza a tagállamot az EU-csatlakozás kritériumainak a teljesítéséhez is.

A térségi aspirációk találkoztak a nyugati közösség szándékaival. Csehszlovákia, Lengyelország és Magyarország 1991-ben kapott meghívást az OECD „Partners in Transition” (PIT) programjába. A magyar köztisztviselők bekapcsolódtak az OECD szakbizottságainak a munkájába, a szervezet szakemberei elkezdték a magyar gazdaság és társadalom fontos ágainak átvilágítását. 1991-ban elkészült az első országtanulmány, részletes elemző és javaslati fejezetekkel (OECD 1991), majd két évre rá a következő tanulmány (OECD 1993). A magyar gazdasági, pénzügyi jogalkotás és intézményépítés szempontjából kétségkívül sikeresek voltak az 1990-es évtized első évei; az OECD országértékelői is így foglaltak állást. Ezek alapján 1993 végére odajutottunk, hogy benyújthatjuk a csatlakozási szerződést. Az OECD-tagországok miniszteri értekezlete 1994 nyarán döntött a csatlakozási tárgyalások megindításáról.<sup>5</sup>

A hazai közgazdasági, gazdaságpolitikai figyelem középpontjában azonban az IMF/Világbank kettőse („Washingtoni ikrek”) állott. Tőlük ugyanis nemcsak elemzést és gazdaságpolitikai tanácsadást lehetett várni, hanem pénzforrásokat is, megfizethető kamatozású hitelek formájában. Az OECD gyakran a washingtoni intézményekkel együtt, mintegy azok leágazásaként jött szóba, holott az OECD-vel kialakított szakmai és kormányzati kapcsolatok messze túlnyúltak a közvetlen gazdasági, pénzügyi, fejlesztéspolitikai témákon, és az együttműködésben kezdettől erős volt a partneri szellem. A magyar közvélemény még az IMF és a Világbank funkciója, intézményi felfogása közötti különbségeket sem igen érzekelte; a szuverenitást féltő vagy egyszerűen a külföldi pénzvilággal szemben bizalmatlan politikusok, közszereplők rendszeresen a Világbankot okolták olyan megszorító intézkedésekért, amelyek valójában az IMF-hitelek

<sup>5</sup> A folyamatról és annak gazdasági, politikai jelentőségéről ld. pl. Majoros 2008.

kondícióiból fakadtak. Még kevesebben észlelték a térség finanszírozására létrehozott londoni székhelyű EBRD vagy az OECD sok vonatkozásban eltérő értékrendjét és működési logikáját.<sup>6</sup>

A szakmai elemzések azonban kimutatják, hogy a sokak által egyforma szellemiségűnek gondolt nemzetközi intézmények nem teljesen azonos gazdaságfilozófiát vallanak és követnek a gyakorlatban. Amint Csaba László fogalmazott: eleve igazságtalan a vád, hogy csak a rövid távú pénzügyi egyensúly foglalkoztatja őket, és hiba lebecsülni a washingtoni szervezetek műhelyeiben készült elemzéseket, hiszen a *technikai segítségnyújtás* néven ismert tanácsadással komoly segítséget adtak a rendszerváltoztató országok költségvetési, vám-, adó- és bankrendszerének kiépítéséhez (Csaba 1995).

Még inkább áll ez a jellemzés az OECD szakmai álláspontjára, amely eleve nem volt egyértelműen besorolható a mai szóhasználatnál neoliberalisnak mondott doktriner szabadpiaci áramlatba. Az 1993-as országtanulmány például elfogadta a magyar privatizáció másokhoz képest fokozatosabb, lépésenkénti gyakorlatát.<sup>7</sup> Számos példa utal arra, hogy a nemzetközi szervezetek tanácsadói (és különösen vonatkozik ez az OECD-re) nem egyetlen séma szerint adtak ajánlásokat. Országismeretük folyamatosan gyarapodott, kritikájuk érdemi volt – ám a végső felelősség a tagállami kormányé.

Mégis a nemzetközi szervezetek működésének bírálói – a politikai baloldalon csakúgy, mint a jobboldalon – a Valutaalapot, Világbankot és a többi nemzetközi szervezetet hajlamosak a vezető tőkéshatalmak és azon üzleti körei érdekképviselőteként felfogni, nem téve különbséget a konkrét intézmények között.<sup>8</sup> A kritikai véleményeket persze esetek és ügyek bemutatásával alá lehet támasztani, bár az alapos elemzés feltárná az érintett szervezetek felfogásának az evolúcióját, a szervezeti tanulás folyamatát. Ehelyütt nincs mód, sem szükség a globális pénzügyi és kereskedelmi intézmények működésének az értékelésére; itteni vizsgálati kérdésünk az, hogy az OECD, amely a fejlett piacgazdaságok exkluzív klubjából az elmúlt negyed évszázad során regionálisan és fejlettségi szintet tekintve tágabb, reprezentatívabb országcsoporttá vált, miként hatott a magyar gazdaságpolitikai gyakorlatra, gondolkodásra, intézményrendszerre.

A kapcsolatrendszer már kezdettől fogva sok szakpolitikai területet fogott át a versenypolitikától az oktatási, egészségügyi, jóléti, munkaügyi, pénzügyi, érdekegyeztetési vonatkozásokon át a közszolgáltatás-fejlesztésig. Jelen elemzés központjában a gazdasági, gazdaságpolitikai témák állnak, de megjegyzendő, hogy az együttműködés korai szakaszától erőteljes volt az oktatási, jóléti, társadalombiztosítási ügyek iránti figyelem. Az elején a

<sup>6</sup> A nyugati közösség 1990-ben alapította meg a European Bank for Reconstruction and Development (EBRD) nevű fejlesztési bankot, amelynek Magyarország is alapítója és máig aktív kedvezményezettje. Az EBRD is végez országelemzést és -értékelést, de ilyen tevékenysége nincs közvetlen kapcsolatban hitelnyújtó és befektető működésével.

<sup>7</sup> „*The gradualist privatisation strategy that Hungary pursued has in many ways served the country well.*” (OECD 1993: 156.) A kárpótlási jegyekkel kapcsolatban is vannak elismerő megállapítások („*Hungary skilfully moved beyond a difficult issue in privatisation and agricultural reform*” uo.), de rögtön hozzátészi – helyesen – a tanácsot: a Vagyonügynökségnek gondoznia kellene a kárpótlási jegyekkel szemben álló vagyoni kínálatot, elkerülendő a jegyek értékesztését. E javaslatnak a rákövetkező években sajnos nem lett kellő fogantaja.

<sup>8</sup> A nemzetközi pénzügyi rendszer politikai alapjairól szóló munkájában Andor László külön nem említi az OECD-t (eltekintve a Marshall-szegély idejéig visszanyúló eredetének bemutatásától), viszont rendszeresen utal arra, hogy a nemzetközi szervezetek az OECD-országok kormányainak és üzleti köreinek érdekeit képviselik (Andor 1998).

PIT programban részt vevő országok számára különösen fontos volt a SIGMA (Support for Improvement in Governance and Management) projekt, amelyet az OECD és az Európai Unió közösen hozott létre a tagjelölt országokban folyó közigazgatási reformok támogatására, az intézményi képességek fejlesztésére. A SIGMA programjaiban 1992-től sok magyar köztisztviselő vett részt, az OECD műhelyeiben folyó elméleti munka és képzés jelentősen befolyásolta nálunk a közszolgáltatásról való gondolkodást.

Idővel újabb területek váltak hangsúlyosabbá, így 2001-et követően a pénzmosás elleni fellépés. Ennek keretében nagy jelentőségre tett szert az OECD-hez kötődő FATF (Financial Action Task Force on Money Laundering) munkacsoport, amelynek döntései a magyar pénzügyi igazgatásra is erősen kihatottak.<sup>9</sup> Budapesten hozták létre 2005-ben, Nagy Zoltán akkori versenyhivatali elnök kezdeményezésére, a Gazdasági Versenyhivatal (GVH) támogatásával a Versenyügyi Regionális Oktatási Központot (ROK). A ROK az OECD és a GVH szakmai hátterére építve oktatási és szakmai programokat szervez – mind a mai napig – az uniós tagjelölt országok versenypolitikai szakemberei, tisztviselői számára (Nagy 2010). A magyar gazdaságfejlesztési út jellege miatt számunkra különösen fontos az OECD-nek a nemzetközi tőkeáramlásokat és befektetéseket érintő szabályozói munkája. A legutóbbi időkben pedig a társaságok adóztatásának témája vált fontossá (és a magyar kormánypolitika miatt konfliktusossá); a tárgyalások egyik kulcsszereplője szintén az OECD.

A sok szakpolitikai terület érdemi áttekintésére itt nincs tér, pedig eddig csak a gazdasági élet „kemény” tényezőiről esett szó, holott már a csatlakozásunk előkészítésének idején, és azt követően még hangsúlyosabban, olyan témakörök kerültek górcső alá, amelyeket szokás – tévesen ugyan – a gazdasági fejlődés „puha” területeinek tekinteni: oktatás, egészségügy, jövedelmi egyenlőtlenség, életmód. Ezeket itt annyiban érintjük, amennyiben az OECD és a magyar hatóságok közötti párbeszédben különös hangsúlyt kaptak. A nemzetközi normák szerinti átvilágításuk és külső szervezet általi megvitatásuk egyébként – Halász Gábor megállapítása szerint – a magyar államapparátust különösen próbára tette, mivel az oktatási vagy a jóléti politika hagyományosan belső ügynek számított.<sup>10</sup>

Ez a megfigyelés viszont annak megértését is segíti, hogy a gazdaságpolitika „zsebmennő” kemény ügyeiben (a vállalatoknak adott támogatás, exportösztönzés, a tőkeáramlás szabályozása) a nemzeti jogkörbe való külső beleszólás miatt nem váltott ki mély érzelmeket. Az egyik ok időbeli: az állampárt már az 1981-es IMF / WB-belépéssel kénytelen volt kritikus vonatkozásokban (költségvetési hiány, infláció, devizatartalék, fizetési mérleg) betekintést és beleszólást adni a finanszírozó intézményeknek. A gazdaságpolitikások hozzászoktak az IMF-nek menő részletes jelentéstételhez; e téren az OECD-tagság nem hozott lényegileg újat. Másodszor pedig az OECD-tagság keretében olyan üzleti, pénzügyi témákról folyt konzultáció, szakbizottsági egyeztetés, amelyek-

<sup>9</sup> A Pénzmosás Ellenes Akciócsoport évente közzétett „feketelistájára” 2001 júliusában Magyarország neve is felkerült az addigra már csekély jelentőségű, de valóban létező anonim bank- és takarékbetétek miatt. A listáról való lekerülésért gyors törvénykezési és felügyeleti munkára kényszerült a magyar kormányzat (Horváth 2004).

<sup>10</sup> Megállapítása szerint „az OECD vizsgálat komoly kihívás a magyar kormányzatnak, amely kevéssé van hozzászokva ahhoz, hogy hagyományosan a belpolitika hatókörébe tartozó területet, mint az oktatáspolitikát, olyan nyíltsággal vitasson meg nemzetközi szakértőkkel, mint amilyen általában az OECD vizsgálatokat és vitákat jellemzi. E viták éppen amiatt nagyhatásúak, mert nem a diplomácia udvariassági szabályai, inkább a tényfeltárássra törekvés jellemzi őket.” (Halász 1993: 575.)

ben a magyar államapparátus bonyolult jogi, szabályozási vitákat, néha kemény üzleti alkukat folytatott az ide belépő külföldi vállalatokkal. Az OECD szabályozási gyakorlatának megismerése és átvétele emiatt nem külső kényszerként, nyugati „civilizációs” nyomásként csapódott le a kormányzatban, hanem mint tényleges segítség.

A negyedik évszázad kritikus témáinak érdemi áttekintése helyett említsük meg azokat a kutatási ügyeket, amelyekkel az OECD szakapparátusa kiemelten foglalkozott a magyar fejlődés feltárt gondjai alapján. Ezek: családpolitika (2007); az önkormányzati rendszer határfoka (2007); a pénzügyi rendszer szabályozása (2010); a pénzügyi reform (2010); a bankok hatékonysága (2011); költségvetési konszolidáció (2012); a magyar államadósság fenntarthatósága (2012); a munka adóztatása és a munkanélküli segélyezés (2012); a munkaerő mobilitása (2014); a gazdasági verseny és az üzleti környezet állapota (2014).<sup>11</sup> A továbbiakban az OECD országtanulmányaiban foglalt elemzések és javaslatok alapján keresünk választ a címbe feltett kérdésre: valóban tanácsadó vagy annál közvetlenebb befolyásoló szerepet játszott az OECD a magyar gazdaságpolitika alakításában?

### Az OECD véleménye és javaslatai a magyar gazdaságpolitika alkalmazkodó szakaszában

Az OECD rendszeresen értékeli a tagállamok gazdaságpolitikáját, modellezi az ország és a térség gazdasági helyzetét, előrejelzéseket készít, szakbizottságokban elemzi a szakterületre vonatkozó legjobb gyakorlatot („best practice”). Az általában két évente közzétett *gazdasági országtanulmány (economic survey)* ajánlásokat is tartalmaz, ebben hasonlít az IMF-re és a Világbankra, ám azoktól eltérően álláspontjának nincs anyagi vonatkozása.<sup>12</sup> A helyzetértékelés nem szolgál érvalapul folyamatban levő vagy későbbi hiteltárgyalásokhoz, ezért objektívnek, sőt megértőnek is tekinthetjük az OECD anyagait, amelyeket a kormányzattal való megvitátást követően tesznek közzé. Ugyanakkor tagjainak többsége fejlett ország, így a szervezet olyan normákat állít a tagok elé, amelyek teljesítése gyakran nagy erőfeszítést igényel. Számos ügyben viszont az OECD-normáik eléréséhez nem rendelnek határidőt, azaz nincs olyan jellegű nyomás a tagállamon, mint például egy IMF-hitel következő részletének lehívási kritériumai esetében.

Vannak azonban kritikus szakpolitikai ügyek és komolyan vett normák, teljesítési határidők, amelyeket a tagállamok kormányainak együttes akarata szerint beépítenek a tagállami jogrendbe. A végső döntés a szuverén tagállam belső ügye, de a folyamatos konzultációk során nyomás nehezedik a tagállam kormányára a teljesítést illetően. Az érzékenynek számító témák időben változnak a tagország gazdasági viszonyai és a kormányok törekvései függvényében.

Az Országgyűlés 1996-os határozata megnevezi azt a három témát, amelyet a magyar csatlakozást előkészítő tárgyalások során a legtöbb vita övezett: *környezetvédelem, adópolitika, tőkemozgások (OGY 1996)*. A határozat nem részletezi, hogy e témakörök mely vonatkozásaiban ment különösen nehezen a magyar felkészültség bizonyítása, de tudható, hogy a környezeti standardokkal nem álltunk jól. A tőkemozgások ügye pedig

<sup>11</sup> A tanulmányok jegyzéke: <https://www.oecd.org/hungary/publicationsdocuments/workingpapers/>

<sup>12</sup> Az újabb években közzétett országtanulmányok elérhetők a [https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-hungary\\_19990529](https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-hungary_19990529) linken.

azért került a problémajegyzékre, mert hazánk akkor még nem jutott el a forint teljes konvertibilitásáig, a pénzügyi műveletek deregulálásáig: az fokozatokból álló folyamat, és Magyarországnak hosszú utat kellett bejárnia.

Az adópolitika kritikus ügy, azóta is. Az átlátható, hatékony és fair adózás témában az OECD magas standardokat hirdetett meg, ám azoknak akkor (és később is) sokan nem feleltek meg. Nemcsak mi nem, elég az akkori sajátos osztrák adógyakorlatra vagy az írek vállalati adókulcsára utalni. A *káros nemzetközi adóverseny* ellen egyre határozottabban kezdett fellépni a szervezet. Idővel viszont megmerevedett az a magyar kormányzati felfogás, amely szerint a működőtöke beáramlásához alacsony vállalati adókulcs, valamint olcsó munkaerő szükséges. A vállalati nyereségadó lent tartásában, és több más kérdésben, például a *gazdasági migrálás* megítélésében egy ideje a magyar kormányozás élesen ütközik az OECD-országok többségével: ez megnyilvánult miniszteri tárgyalásokon is.<sup>13</sup>

A tapasztalat szerint a vitakérdésekben nyílik tere a kompromisszumoknak.<sup>14</sup> Az OECD akceptálta a jelentkező tagállam felkészültségi korlátait egy sor vonatkozásban, viszont a tagság elnyeréséhez komoly vállalásokat kellett tennünk, amint azt az OGY-határozathoz tartozó kormánynyilatkozat rögzítette.<sup>15</sup> A vállalások illeszkedtek az IMF-tagságból fakadó, valamint az akkor még a 2000-re remélt EU-csatlakozás intézményi, szabályozási előfeltételeihez. Nehéz lenne kimutatni, hogy mely szakterületeken okozott később tényleges gondot az ambiciózus vállalás. A magyar fejlődési pálya idővel sokféle gyengeséget hozott felszínre, bár más területeken. E gyengeségekre rendre kitértek az országtanulmányok, amelyek főbb üzeneteit itt röviden áttekintjük.

Figyelemreméltó már a legelső, 1991-es tanulmány is (*OECD 1991*). Érdemes felidézni, hogy sok külföldi szakértő, nemzetközi szervezet, befolyásos hazai szakmai és politikai kör álláspontjától eltérően a „sokterápia versus gradualizmus” vitájában az OECD nem tette le a voksát az előző mellett. Inkább úgy fogalmaz – nézetem szerint helyesen –, hogy az 1989 előtti gazdasági reformidőszak nevezhető graduálisnak, később „ez a leírás már nem teljesen helytálló” (*OECD 1991: 9*). Kiemeli, hogy a vállalatátalakítás, privatizáció és külföldi tőkebevonás révén gyors lett a magyar gazdaság piacváltása (a rubel-

<sup>13</sup> A magyar fél beszámolója szerint Szijjártó Péter miniszter a munkaerő áramlásával foglalkozó 2020. januári ülésen kifejtette, hogy minden országnak magának kell meghatároznia a migrációs politikáját, e téren nem lehet sem elvárásokat támasztani, sem nyomást gyakorolni egyetlen országra sem. Az Orbán-kormány fenntartja az alacsony adókat, továbbra is képzési támogatásokkal és költségvetési támogatásokkal segíti a Magyarországon működő vállalatokat. Szerinte migráció nélkül is 5 százalékos körüli a növekedés Magyarországon, „mellyel az Európai Unió élvonalába tartozunk, ez is mutatja a magyar gazdaságpolitikai modell sikerességét”. Bővebben: <https://www.kormany.hu/hu/kulgaszdasagi-es-kulgyminiszterium/hirek/sikeres-gaszdasagpolitika-hoz-nincs-szuksege-migraciara>. A kormányzati pozíciók a valóságban gyorsan képesek változni: ugyanő jelentette be 2021 júliusában a magyarországi vendégmunkás-szabályozás újabb liberalizálását a külföldi tulajdonú vállalatok elvárásaira utalva: [https://delta.hvg.hu/gazdasag/20210717\\_Szijasarto\\_Peter\\_vendegmunkasok\\_munkaeropic](https://delta.hvg.hu/gazdasag/20210717_Szijasarto_Peter_vendegmunkasok_munkaeropic).

<sup>14</sup> A vitákra és a (feltehetően kölcsönös) engedelményekre konkrétumok nélkül utal visszaemlékezésében az első OECD-nagykövet. Lásd: Balogh László helyettes államtitkárnak, Magyarország első OECD-nagykövetének gondolatai az OECD csatlakozás 25. évfordulója kapcsán. *OECD Figyelő* 2021/1. [https://oecd.kormany.hu/download/c/c9/00000/OECD\\_Figyel%C5%91.pdf](https://oecd.kormany.hu/download/c/c9/00000/OECD_Figyel%C5%91.pdf)

<sup>15</sup> Magyarország vállalta, hogy teljesíti a környezetvédelem fejlesztésének következő évre szóló feladatait; az adópolitika területén az OECD-elvek követését; a magyar devizasabályozás az OECD liberalizációs kódexei szerint alakul. A Magyar Köztársaság engedélyezi, hogy állampolgárai az OECD-tagországok államkötvényeit és vállalati részvényeit megvásárolhassák; lehetővé teszi külföldiek számára bankfiókok alapítását, célul tűzi ki, hogy 3-4 éven belül a fennmaradó tőkeszabályozást eltörli (OGY 1996).



elszámolásból a konvertibilis relációkba). Említi viszont a nagy külső eladósodottságot; annak megfékezésére szigorú költségvetési és monetáris politikai kurzust ajánl. Ez a javaslat egybeesett az akkor uralkodó makrogazdasági ortodoxiával.

Az 1993-as tanulmány regisztrálja, hogy Magyarország a piacgazdasági intézményrendszer megteremtésében sikeres volt, térségi éllovas a külföldi tőkebevonásban (OECD 1993). Észrevételezi viszont, hogy a tőke zöme Budapestre és az ország nyugati felébe áramlik; e térségekben a munkanélküliség csökken, míg a keleti-déli megyékben a helyzet tartósan rosszabb. A javuláshoz a területi mobilitást kellene javítani, lakáspolitikai eszközökkel, jelzáloghitelekkel, az ingázás elősegítésével (OECD 1993: 161).

Két évvel később már egy másik kormány gazdaságpolitikai irányvételeire és a magyar gazdaságban kifejlődő újabb tendenciákra reflektál az országtanulmány (OECD 1995). 1993 során a tranzíciós válság elérte mélypontját, megindult a növekedés, de romlott a külkereskedelmi mérleg a gyors importnövekedés nyomán. A választások miatti bizonytalanságok közepette lassult a privatizáció, a tőkebeáramlás. Észrevételezi a jelentés, hogy az 1994-es kormányváltást követően a gazdaság felgyűlő egyensúlytalanságaira nem született időben válasz. A tőkepiacok Magyarországot a „feltörekvő piacok” (emerging market) kategóriába helyezték, a fizetési mérlegre kritikusan tekintenek: egyszerűen túl nagyoknak érzik a külső mérleghiányt. Maga az elemzés ugyan megjegyzi, hogy a megnövekvő importnak csak ötöde fogyasztási cikk, a többi beruházási jószág és a termelésbővítéshez szükséges anyag, így a behozatal élénkülése nyomán a kivitel is bővülni fog (OECD 1995: 11). Mégis támogatták az 1995-ös stabilizálási csomagot, megjegyezve azonban, hogy a nagy forintdevaluáció és az azt követően bevezetett havi csúszó leértékelés nyomán ismét gyorsult az infláció, annak megfékezéséhez pedig további költségvetési megszorítás válhat szükségessé.

Az országajánlások között viszont feltűnik egy másik gondolati irány is, a gazdaság kínálati oldalának növelése: a költségvetési megszorításon és az inflációs következményekkel járó leértékelési politikán túl a versenyviszonyok javulása, a vállalatok átalakulása jól szolgálná a gazdaság tartós növekedését. Az OECD helyesen emelte ki a kínálati oldal ügyét, amely a valutaalapi jelentésekben kisebb súllyal fordult elő. Helytálló az a megállapítás is, hogy a gazdaság kínálati rugalmasságát lerontják a protekcionista intézkedések. Érdekes bekezdés taglalja, hogy a GATT (WTO) tagság és az uniós tagjelölti viszony fékezi ugyan a nyílt protekcionizmust, de a gyakorlatban a kormányok képesek benyúlni a versenyviszonyokba, ha erős protekcionista nyomás alá kerülnek, „nem ritkán külföldi beruházók részéről” (OECD 1995: 146). Az elemzés nem nevezi néven e külföldi cégeket, utal viszont a magyar hatóságok gyenge intézményes helyzetére. Megemlíti a magyar versenytörvényt és annak viszonylag hatékony alkalmazását, de – ismét csak konkrétumok nélkül – szóba hozza a nem transzparensten nyújtott állami támogatásokat. „A másik javítandó terület a versenyhatóságnak azon képessége, hogy visszaverje az egyéb állami szervektől eredő versenyellenes intézkedéseket” – teszi hozzá a dokumentum (uo.).

Bizony ma, negyedszázaddal később is elmondhatjuk, hogy a külföldi nagyvállalatok hajlandók presszionálni a kormányt piacvédelmi, protekcionista irányban, és a kormányzaton belül is van hajlam a piaci verseny eltorzítására, egyebek mellett állami szubvenciókkal. Általában is igaz, hogy az OECD elemzői pontosan írták le a helyzetet, szakmailag helytálló megállapításokat tettek le a magyar gazdaságpolitikusok asztalára.

Nincs azonban olyan kötelezettség a tagállami kormányon, hogy átvegye részben vagy egészben a javasolt megoldásokat.

Hasonló következtetésre juthatunk a rákövetkező jelentés súlyponti ügyeinek áttekintésekor (OECD 1997). A jelentés a rokkantnyugdíjasok indokolatlanul nagy száma, a betegszabadságon levők adatai, a munkanélküli segélyezés diszfunkciói alapján kimondja, hogy a magyar *munkaügyi politika* rossz határfokú (OECD 1997: 136). A foglalkoztatásnak fontos üggyé kellett volna válnia a kormány gazdaság- és társadalompolitikájában, mert az 1990-es évtized második felében már növekedési szakaszba lépett a gazdaság, és ilyenkor könnyebb felszívni az inaktívakat. A politikai vezetés azonban kényelmetlen feladatnak találta a részben munkaképeseknek és az álrokkanaknak a munkaerőpiacra való visszavezetését, beletörődött a szociális ellátórendszer indokolatlan megterhelésébe. A 10 százalékos munkanélküliségi ráta nem volt extrém az OECD-ben, de lehetett volna sokkal kisebb egy feszebb, takarékosabb segélyrendszer mellett. Az itt exponált problémákkal majd csak 2010 után foglalkozott az akkori kormány (az más kérdés, hogy a választott megoldásokról mit gondolunk).

### **EU-tagként válságban, majd unortodox megoldásokkal: gazdaságpolitikánk vargabetűi**

Az OECD működési modelljében mind hangsúlyosabb lett a közszektor hatékonyságának, a nagy költségvetési súlyú elosztó rendszereknek a kritikai vizsgálata, felerősödtek a környezeti és szociális vonatkozások. A gazdaságpolitikai átvilágítások egyébként kezdettől fogva kiterjedtek az elosztó rendszerekre; már az 1991-es országjelentés is foglalkozott a nyugdíjrendszer átalakításának szükségességével, majd az évtized során az oktatásügy, a foglalkoztatási rendszer, az egészségügy került fókuszba. A magas halálzási arány, az egészségügyi ellátáshoz való egyenlőtlen hozzájutási esély és a finanszírozási anomáliák láttán részletes elemzés és javaslat készült a magyar egészségügy megreformálására (OECD 1999). Ennek a vizsgálatnak az utóéletéről is elmondható, hogy az OECD szakértői és a magyar hatóságok közötti intenzív együttműködés ellenére még azok a javaslati elemek is késve vagy töredékesen épültek be a magyar közpolitikába, amelyekről konszenzus alakult ki.

A rendszerváltozás második évtizedének elején mind intézményi, mind gazdaságpolitikai vonatkozásban kezdtek megjelenni lemaradásunk jelei. A gazdasági növekedés mutatói ugyan 1997-től jól alakultak, és a 2000. novemberi jelentés pozitív képet vázolt a növekedés, export, külföldi tőkevonzás adatai alapján, de erős kritikával illette az állami szabályozó intézmények elégtelen autonómiáját, a felügyeleti munka gyengeségeit, utalva a Postabank csődjére (OECD 2000a). Észleli a voluntarizmust: az országjelentés sokallta az Orbán-kormány 50 százalékos (választások előtti) minimálbér-emelését; felhívta a figyelmet arra, hogy a potenciális és a tényleges output közötti rés már bezárult, így a 2001-2002-re vonatkozó adómérséklő és kiadásnövelő ígéretek többletinflációhoz, az államadósság és a fizetési mérleghiány növekedéséhez vezetnek. Visszafogott költségvetési és monetáris politikára tettek javaslatot; az azonban nem talált meghallgatásra. A 2001-ben elért mélypontot követően a magyar államadósság / GDP mutató emelkedésnek indult: az államadósság nemcsak nominálisan nőtt gyorsan, de emelkedési üteme rendre meghaladta a gazdaság növekedési ütemét. Ennek néhány év múlva súlyos következményei lettek. Az állam eladósodottsága máig kiható gond és teher.

Ez időben a magyar politikai vezetés és az államigazgatás az EU-csatlakozásra való felkészülés szakaszát élte; az OECD szakmai segítsége is leginkább a csatlakozás előmozdítására irányult. Az intézményi fejlődéssel egyidőben ugyanakkor a gazdaságpolitika egyre többször megcsúszott, főként költségvetési vonatkozásban, szavahihetősége megkérdőjeleződött. Az OECD jelentése óvatos hangvétellel, de világosan exponálta az ellentmondást, amely a kormány és az MNB 2003. júliusi *euróátvételi* bejelentése és a tényhelyzet között feszült: a 2008. januárra tervezett euróövezeti belépési tervhez képest túl nagy volt az infláció, a 2002-es év rekordmértetű (a GDP 9%-át meghaladó) államháztartási hiánnyal zárult (OECD 2004). A rákövetkező évben közzétett országjelentés kommentár nélkül rögzíti, hogy 2004-ben a kormány 2010-re tolta el az euró átvételének céldátumát, ám ahhoz is „sokkal több alkalmazkodásra lenne szükség” (OECD 2005).

Ez példátlanul kudarcos időszaka a magyar gazdaságpolitikának. A 2007. májusi országjelentés kénytelen konstatálni a 2001-től meginduló költségvetési romlás következményeit (OECD 2007). A jelentés első ízben foglalkozik részletesen a politikai erőviszonyokkal, a 2006-os országgyűlési választás utáni helyzettel, a Gyurcsány-beszéd kiszivárgása utáni politikai bonyodalmakkal. 2006-ban az államháztartás ismét rendkívül nagy (a GDP 9,2 százalékára rúgó) hiánnyal zárt, ami jóval felülmúlta a 2005. decemberi konvergenciajelentésbe foglalt és egyébként is magas 6,1 %-os hiánycélt. A következtetés nem lehetett más: a költségvetési politika gyenge és hiteltelen. Az OECD átlagához mérve a magyar növekedési adat nem látszott rossznak, ám a többi visegrádi ország éppen ezekben az években élte meg a gyors fejlődést, amiből Magyarország már kimaradt. A szerkezeti ügyek között a családpolitika, illetve a helyi önkormányzatok működése volt a kiemelt téma.

A szakpolitikai modernizáció ügyeit azonban háttérbe tolt a 2008-as nemzetközi pénzügyi válság. A 2009 végén lezárt országjelentés egyetértően regisztrálja a rövid életű Bajnai-kormány stabilizációs lépéseit, a 2008. májusi nyugdíjintézkedéseket (korhatáremeléssel együtt), az adórendszer reformját, benne a fogyasztási adók aránynövelését a munkát terhelők helyett (OECD 2010). Alapgondnak a termelékenység-növekedés megtorpanását jelzi – ez sajnos máig velünk él, ami arra utal, hogy elakadt a világgazdasági rendbe való előnyösebb beépülésünk folyamata, és sok a hatékonyságrontó tényező.

Az Orbán-kormány 2010-ben más irányokba indult el. Az OECD anyagai a kurzus kiépülését eleinte óvatos hangvétellel kommentálták, hiszen a nemzetközi pénzügyi válságban máshol is éltek nem szokványos kormányzati intézkedésekkel. A soron levő országjelentés támogatta az egyedi, improvizatív döntéseket elvileg felváltó intézkedési csomagot („Széll Kálmán terv”), és sürgette a nemzetközi pénzügyi szervezetekkel való megállapodást (OECD 2012). Ez utalás – konkrétumok említése nélkül – az IMF-fel folyó tárgyalásokra, amelyek végül is elhaltak. Nem meglepő módon: a 2007-ben kezdődő hétéves uniós költségvetés keretében rengeteg EU-s forrás kezdett beáramlani a magyar gazdaságba, csökkentve a ráutaltságot a valutaalapi hitelekre, amelyekhez ráadásul mindig gazdaságpolitikai kondíciók társulnak, míg az akkori uniós költségvetési szabályok érdemben nem korlátozták a magyar kormányt az alapok elosztásában.

Az OECD kritikája nem közvetlenül jelenik meg, hanem olyan megfogalmazásban, mint „a termelékenység javításához kiszámíthatóbbá kell tenni a vállalkozások működési környezetét, erősíteni kell a jogi intézmények gazdasági szereplők által érzékelt stabilitását

és önállóságát. Az adminisztrációs terhek mérséklése kiemelten fontos; erősíteni kell a piaci versenyt; az energiaszektorban a szabályozott árak fokozatos liberalizálása szükséges” (OECD 2014). Mindezt mondhatta volna keményebben. A jogbiztonságot lerontó törvénykezési gyakorlatot, bizonyos piaci szereplők célzott kiszorítását, ügyletek „nemzetgazdasági szempontból kiemeltnek” nyilvánítását, a közbeszerzési rendszer torzulásait és más versenykorlátozást („rezsicsökkentés”) azóta sokféle erős nemzetközi kritika érte. Itt elég csupán regisztrálnunk az OECD jószándékú, de nem hatásos tanácsadásának tényét.

A további elemzések megismétlik a verseny szabadságának fontosságát, az aggasztó tények alapján sürgetik a magyar munkaerő képzettségi és képességi szintjének javítását (OECD 2016). A 2019-es jelentés a hosszú növekedési ciklus végét érzékelve ajánlja az MNB-nek az alapkamat emelését, a költségvetés fokozatos szigorítását és az államadósság mérséklését a gazdaság túlfűtöttségének mérséklésére; ismételten javasolja a közmunka intézményének átalakítását (OECD 2019a). Az MNB és a PM azonban továbbra is a növekedési ütem maximalizálásán dolgozott, az OECD javaslatait – a dicsérő mondatok kiemelése mellett – csendben félretették.

## Az OECD a jobb kormányzati működés és a transzparens nemzetközi rend szolgáltatában – konfliktusokkal

Idáig alapvetően a magyar gazdaságpolitikai dokumentumok és döntések véleményezése, értékelése összefüggéseiben esett szó arról, hogy maga az OECD működése is jelentős változásokon ment át. 1998-ban indult el az OECD miniszterei megbízásából a „jó kormányzat” irányzatának gondolati keretein belül a szabályozási reform. A magyar államigazgatás működését, szabályozási hatékonyságát is alapos vizsgálatnak vetették alá, az eredményről és a következtetésekről átfogó jelentés készült (OECD 2000b). Nehéz megítélni, hogy a sok munkabizottsági ülés, a szervezet szakértőitől jövő kritikai megállapítások vitája milyen mértékben segítette elő államigazgatásunk modernizálódását, hiszen már életben volt Magyarország és az EU között a Csatlakozási Partneri Együttműködés és az Acquis Átvételének Nemzeti Programja. Feltehető, hogy az uniós csatlakozás előkészületei hatottak leginkább a kormányzati munkára; az OECD az általános gazdaságpolitika és különösen a költségvetési, monetáris ügyek tekintetében veszített a jelentőségéből, viszont szakpolitikai kérdésekben és globális ügyekben egyre fontosabb fórummá vált nekünk.

Az OECD-tagság elnyerését követően egy évtizeddel más lett a világ, más az OECD, és megváltozott a magyar pozíció is, különösen 2010 után. Az állami döntések folyamatos centralizálása, a fékek és ellensúlyok rendszerének a gyengítése kezdett megmutatkozni a magyar állam működési mutatóinak romlásán. A kormányzati vonatkozásokkal egyre többet foglalkoznak az országjelentések: kénytelenek voltak megállapítani, hogy a szabályozás instabilitása nőtt az érdekegyeztető konzultációk elmaradása, a hatásvizsgálatok hiánya miatt (OECD 2014). A következő időszakban az oktatási rendszer, a foglalkoztatás került az OECD-elemzések középpontjába, mivel az adatok szerint a magyar oktatási rendszer túl lassan igazodik a világ változó igényeihez, a gyenge PISA-eredmények szintén figyelmeztető jelzést küldtek (OECD 2016). A 2019-es jelentésben az említett makrogazdasági gondok (így az inflációs veszély) mellett szóba kerülnek az ország területi aránytalanságai; a jelentés „nagyobb önállóságot” javasolt a helyi önkor-

mányzatoknak, reagálva az Orbán-kormányok centralizálási hajlamára (OECD 2019a). A jelentések nyelvén a kritikát a „további javulás szükséges” fordulata fejezi ki. A „jobb szakoktatásra és szakképzésre van szükség” kifejezés óvatosan utal a súlyos gondokra.

Immár egymás mellett él az OECD munkájában egyfelől a hagyományoknak mondható makrogazdasági tanácsadás, amelyhez hasonlóan az IMF is végez az ún. negyedik cikkely szerinti konzultáció keretében, és amely még intézményesebb az EU-n belül; valamint másfelől az OECD-szintű, sőt időnként globális léptékű szabályozói munka. Ez utóbbi tevékenység kapcsán konkrét, így a napi politika szempontjából gyakran érzékenyebb ügyek kerülnek elő. Az OECD-normák felmutatása járhat ösztönző hatással a listákon hátrábbra sorolt országokban, serkentve a felzárkózás erőit, de vannak, akik a kritikát szuverenitási érvekkel elutasítják.<sup>16</sup> Ugyanakkor a nyilvánosságnak szóló szuverenista üzenetektől és politikusi megnyilvánulásoktól függetlenül érvényesül bizonyos koordináló hatás az érintett szakapparátusok közötti folyamatos eszmecsereben.

### Következtetések

A kezdeti időszakról kezdve, amikor az intézményépítési, piacváltási és tulajdoni kérdések uralták a magyar gazdaságpolitika figyelmét, az OECD szakértői látogatásai, a műhelyviták, a gazdaságpolitikai konzultációk révén hasznos *tudástransfer* zajlott le hazánkban, már az 1996-os belépés előtt is. A magyar gazdaságpolitikai gyakorlat fő irányzatait azonban alapvetően a hazai politikai viszonyok és a kormányra nehezedő ügyek határozták meg; a külső befolyások közül inkább az IMF szerepe, illetve a nemzetközi tőkepiac közvetett fegyelmező hatása emelkedik ki. A kétezres évek elejétől az OECD igazi kontribúcióját az *ágazati szabályozásfejlesztő* szerepben érdemes keresni. A hibás gazdaságpolitikai döntések (vagy a szükséges döntések halogatásai) is rendre megjelennek az országtanulmányokban, de az OECD kritikái érdemi korrekcióhoz nem bizonyultak elégségesnek: szűk nyilvánossághoz jutnak el, és nem járnak közvetlen anyagi következményekkel. Az áttekintett időtáv során azonban az OECD-kapcsolat beépült a magyar *szakpolitikai gondolkodásba*. A kutatói közösségben és a kormányzati apparátusban az elemzések egyik természetes vonatkozása lett az OECD-szinthez való hozzámérés, noha az EU maradt a fő „benchmark”, kiegészülve időnként a V4-gyel.

Amint elmozdult a globális szabályozói szerep irányába, úgy nőtt meg az OECD jelentősége szakpolitikai kérdésekben (pénzmosás, adópolitika, korrupció, kormányzati transzparencia). Így viszont megszorodtak a konfliktusok is. Ennek a legfrissebb megnyilvánulása a *káros nemzetközi adóverseny* ügye, melyben a magyar kormány a kevés számú adóparadicsom oldalán foglalt állást a partnerországok nagy többségével szemben a tárgyalások során.<sup>17</sup> Az IMF régóta támogatja az OECD és az ENSZ kereteiben folyó szakmai munkát, amely az adóelkerülés kapuinak bezárására irányul, a G7 vezetőinek napirendjén is többször szerepelt a nemzetközi adóminimum ügye, amely új lendüle-

<sup>16</sup> Példaként tekinthetjük az OECD Nemzeti Tanács jubileumi ülését, ahol a Külgazdasági és Külügyminisztérium biztonságpolitikáért felelős államtitkára ünnepi beszédében reményét fejezte ki, hogy az új főtitkár vezetése mellett „visszaszorul a túlzott bürokratizmus, és kevesebb figyelmet kapnak majd a Szervezet eredeti profiljától távolbi, ideológiai-politikai témák”. 2021. május 10. <https://oecd.kormany.hu/az-oecd-nemzeti-tanacs-ulesenek-kozeppontjaban-magyarorszag-oecd-csatlakozasanak-25-eves-jubileuma>

<sup>17</sup> Időközben az OECD által gesztorált nemzetközi (136 országot átfogó) megállapodás 2021 októberében létrejött, és az utolsó vitakörben a magyar kormány is feladta korábbi ellenkezését.

tet kapott az amerikai elnökváltástól, mivel Biden elnök elődjéhez képest e téren is más politikát követ. A magyar kormánytényezők hivatkozhatnak arra, hogy más ne avatkozzon be a magyar adópolitikába, de a magyar (vagy az ír, ciprusi) adókedvezmény maga is beavatkozás mások költségvetési szférájába, torzulást visz a nemzetközi rendszerbe.

Ez az eset is rávilágít arra, hogy a globális térben a gazdasági folyamatok kilengéseinek mérsékléséhez kell bizonyos érdekharmozálás és koordináció. Erre objektíve nagyobb szüksége van a kisméretű és igen nyitott gazdaságú tagországoknak, mint amilyen éppen hazánk. Mivel az ilyen vitás ügyek száma nem csökken, az OECD gazdaságpolitikai, szakpolitikai jelentőségének további növekedésével érdemes számolnunk. A nemzeti érdek akár erőteljes képvisellete, a hazai sajátosságok hangsúlyos bemutatása nem mond ellen a tagsági normáknak, és nem is kap kritikát a tagszervezetek részéről. Ugyanakkor látni kell, hogy a fenntarthatóság, a migráció, a szellemi tulajdon védelme, a pénzmosás és terrorizmus elleni küzdelem, a nagy technológiai cégek működéséből adódó különleges gondok kezelése, a káros nemzetközi adóverseny elkerülése – mind olyan téma, amelyben egyedül egyetlen állam sem léphet fel a siker reményében. Az ügyek bonyolultsága és az interdependencia ténye szükségessé teszi az olyan szervezetek működését, mint az OECD, amely eddigi fennállása alatt többször is igazolta, hogy képes a kor új kihívásaihoz alkalmazkodni.

## IRODALOM

- ANDOR L. (1998) *Pénz beszél. A nemzetközi monetáris és finanszírozási rendszer politikai alapjai*. Budapest, Aula Kiadó.
- BOD, PÉTER Á. (2021) Does a 'Reform' Socialist Legacy Serve as an Asset or a Liability for Democratic Transformation? Considering Some Roots of 'Orbanism'. *Post-Communist Economies*, July. DOI: 10.1080/14631377.2021.1943913
- CSABA L. (1995) A nemzetközi pénzügyi szervezetek és a kelet európai rendszerátalakító politika. *Közgazdasági Szemle*, Vol. XLII. No. 2. pp. 117–138.
- G. MÁRKUS Gy. & BOD PÉTER Á. (1980) Korszakváltás és stratégia-keresés. *Külpolitika*, Vol. 7. No. 4. pp. 63–83.
- HALÁSZ G. (1993) Az OECD Magyarországon. *Educatio*, Vol. 2. No. 3. pp. 574–577.
- HORVÁTH F. (2004) A pénzmosás megakadályozására vonatkozó szabályozás. In: BOTOS K. (ed.) *Pénzügyek a globalizációban*. Szeged, SZTE GTK. JATEPress. pp. 46–61.
- MAJOROS P. (2008) A magyar külgazdasági stratégia. In: BLAHÓ ANDRÁS (ed.) *Külgazdaság, stratégia, integráció*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem.
- MDF (1989) *Magyar Demokrata Fórum Programja*. Budapest, 1989. október.
- NAGY Z. (2010) A Gazdasági Versenyhivatal első öt éve az Európai Unióban. *Pénzügyi Szemle*, Vol. 55. No. 2. pp. 336–346.
- OECD (1991) *OECD Economic Surveys. Hungary*. Paris, OECD.
- OECD (1993) *OECD Economic Surveys. Hungary*. Paris, OECD.
- OECD (1995) *OECD Economic Surveys: Hungary 1995*. [https://doi.org/10.1787/eeco\\_surveys-hun-2005-en](https://doi.org/10.1787/eeco_surveys-hun-2005-en)
- OECD (1997) *OECD Economic Surveys: Hungary 2007*. [https://doi.org/10.1787/eeco\\_surveys-hun-1997-en](https://doi.org/10.1787/eeco_surveys-hun-1997-en)

- OECD (1999) *OECD Gazdasági Tanulmányok. Egészségügy*. Paris, OECD. ISBN 963 844 802 4
- OECD (2000a) *OECD Economic Surveys: Hungary 2000*. <https://doi.org/10.1787/19990529>
- OECD (2000b) *OECD Szabályozási Reform Felmérés. A Szabályozási Reform Magyarországon*. Paris, OECD.
- OECD (2002) *OECD Economic Surveys: Hungary 2002*. [https://doi.org/10.1787/eco\\_surveys-hun-2002-en](https://doi.org/10.1787/eco_surveys-hun-2002-en)
- OECD (2004) *OECD Economic Surveys: Hungary 2004*. [https://doi.org/10.1787/eco\\_surveys-hun-2004-en](https://doi.org/10.1787/eco_surveys-hun-2004-en)
- OECD (2005) *OECD Economic Surveys: Hungary 2005*. [https://doi.org/10.1787/eco\\_surveys-hun-2005-en](https://doi.org/10.1787/eco_surveys-hun-2005-en)
- OECD (2007) *OECD Economic Surveys: Hungary 2007*. [https://doi.org/10.1787/eco\\_surveys-hun-2007-en](https://doi.org/10.1787/eco_surveys-hun-2007-en)
- OECD (2010) *OECD Economic Surveys: Hungary 2010*. [https://doi.org/10.1787/eco\\_surveys-hun-2010-en](https://doi.org/10.1787/eco_surveys-hun-2010-en)
- OECD (2012) *OECD Economic Surveys: Hungary 2012*. <https://doi.org/10.1787/9789264127272-en>
- OECD (2014) *OECD Economic Surveys: Hungary 2014*. [https://doi.org/10.1787/eco\\_surveys-hun-2014-en](https://doi.org/10.1787/eco_surveys-hun-2014-en)
- OECD (2016) *OECD Economic Surveys. Hungary 2016*. [https://doi.org/10.1787/eco\\_surveys-hun-2016-en](https://doi.org/10.1787/eco_surveys-hun-2016-en)
- OECD (2019a) *OECD Economic Surveys: Hungary 2019*. [https://doi.org/10.1787/eco\\_surveys-hun-2019-en](https://doi.org/10.1787/eco_surveys-hun-2019-en)
- OECD (2019b) *Implementing the Anti Bribery Convention – Phase 4 Report, Hungary*. <https://www.oecd.org/corruption/OECD-Hungary-Phase-4-Report-ENG.pdf>
- OECD (2021) *Going for Growth. Hungary*. Paris, OECD. <https://www.oecd.org/economy/growth/Hungary-country-note-going-for-growth-2021.pdf>
- OGY (1996) *Országgyűlés H/2308. számú határozati javaslat (a Magyar Köztársaság csatlakozásáról a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezethez)*. <http://www.parlament.hu/iromany/fulltext/02308txt.htm>
- YASUHARA, YOKO (1991) *The Myth of Free Trade: The Origins of COCOM 1945–1950*. *The Japanese Journal of American Studies*, No. 4. pp. 127–148.

# AZ OECD GLOBÁLIS POLITIKÁJÁNAK ELŐNYEI ÉS HÁTRÁNYAI

POGÁTSZA ZOLTÁN

Soproni Egyetem

*Beérkezett:* 2021. szeptember 10., *elfogadva:* 2021. október 26.

A tanulmány célja annak vizsgálata, hogy az elmúlt évtizedekben az OECD milyen szerepet vitt a globális és a nemzeti szintű szocioökonómiai modellek alakításában. Vizsgáljuk befolyásának erejét, illetve azt is természetesen, hogy milyen irányba mozdította a folyamatokat. Ehhez egyrészt visszamegyünk időben a kezdetekhez és elemezzük a szervezet szerepének alakulását, másrészt pedig összehasonlítjuk más meghatározó nemzetközi szervezetekkel.

**Kulcsszavak:** OECD, tudásgazdaságtan, humántőke, neoliberálisizmus

This study aims to examine the global role played by the OECD as an organisation in influencing socio-economic models around the world, as well as in individual nation states, with special attention to the concept of the ‘knowledge economy’. In order to carry out this assessment, we return to the precursors of this organisation after the World War Two. The role played by the OECD is then discussed across time, and in comparison to other major international economic institutions, such as the IMF, the World Bank and the European Union.

**Keywords:** OECD, knowledge economy, human capital, neoliberalism

Jelen írás célja annak vizsgálata, hogy az elmúlt évtizedekben az OECD milyen szerepet vitt a globális és a nemzeti szintű szocioökonómiai modellek alakításában.<sup>1</sup> Vizsgáljuk befolyásának erejét, illetve azt is természetesen, hogy milyen irányba mozdította a folyamatokat. Ehhez egyrészt visszamegyünk időben a kezdetekhez és elemezzük a szervezet szerepének alakulását, másrészt pedig összehasonlítjuk más meghatározó nemzetközi szervezetekkel.

---

Levelező szerző: Pogátsza Zoltán, Soproni Egyetem, 9400 Sopron, Erzsébet u. 9.  
E-mail: pogatsza@gmail.com

<sup>1</sup> Köszönöm Halász Gábor és Polónyi István hasznos javaslatait az elemzéshez.



## A kezdetek: európai szervezet amerikai célokkal

Az európai társadalmak még a második világháborút követően is kevésbé egyértelmű lelkesedéssel fogadták a modernitás új technológiáit, mint az amerikai társadalom. Miközben persze Európában is megvoltak a „haladás” lelkes hívei, sokan az elembertelenedést látták benne, amely egyben kommodifikálja, kizsákmányolja és periferizálja az embert, a helyébe a gépet állítva. Aldous Huxley 1932-es *Szép új világja* csak a legismeretebb megnyilvánulása ennek az aggodalomnak, számtalan további regény és film vetítette előre ezt a negatív utópiát. A szociáldemokrácia és a jóléti államok csúcskorszakában ráadásul még attól is joggal tarthattak, hogy a technológiai haladás a gyakorlatban a gépesítésen keresztül a növekvő munkanélküliséget, a stagnáló béreket és a magasabb profitrátát hozza el.

Az OECD eredete ismert módon a Marshall-tervhez kötődik. A második világháború utáni újjáépítés volt az a kontextus, amelyben egy közös európai fejlesztési szervezet gondolata tetet öltött. A Marshall-tervhez máig hatóan számos illúzió kötődik, leginkább az, hogy ez egyfajta önzetlen amerikai segítség volt a háború által lerombolt európai gazdaságok újraindítására. Ahogy (*Varoufakis–Theocarakis–Halevi 2011*) bemutatják, a valóság ennél bonyolultabb. A Marshall-terv célja az újjáépítés mellett az volt, hogy a támogatott országokban amerikai cégek számára keresletet, megrendeléseket teremtsenek. Azaz a mai kínai „egy öv, egy út” programhoz hasonló elgondoláson alapult, csak jelentősen kisebb léptékben. Ráadásul a támogatott országok többsége masszív katonai megrendelője is volt az Egyesült Államok hadiipari cégeinek, azaz az összgazdasági nettó az USA cégei számára jelentősen pozitív volt. Természetesen tagadhatatlan, hogy a Marshall-terv az újjáépítésben is szerepet játszott, valamint egyben platformot szolgáltatott az eltérő amerikai és európai gazdaságfilozófiák interakciójának is.

A Marshall-tervből kinövő *Organisation for European Economic Cooperation* (1948) hamar magára vállalta a feladatot, hogy megváltoztassa a növekedéssel és a technológiai „haladással” kapcsolatos európai attitűdöket. Ezen belül különösen a szervezet által létrehozott *European Productivity Agency* (EPA) ügyévé vált ez a kérdés (*Bürgi 2019*), amelyet 1953 májusában hoztak létre. Az ügynökség rögtön megkapta az OEEC költségvetésének 40%-át, ami jelzi, hogy az első pillanattól jelentős szerepet szántak neki (*Boel 2003: 97*). A szervezetről egyedülként monográfiát író dán szociológus, Boel kiemeli, hogy a termelékenységi paradigma alapvetően „amerikai eszmékre alapozott, amerikai pénzből”.<sup>2</sup> Az EPA fő támogatója ráadásul az amerikai kormány mellett a Ford Alapítvány volt, azaz a magángazdasági forrásait is költötték rá, ennek ideológiai implikációival. A technokratáként pozicionált ideológiai alap pedig alapvetően az elosztási kérdéseket próbálta meg áttranszformálni növekedési kérdéssé. Ezzel egyrészt erősítette a gazdasági növekedés szükségességének kultuszát, amely Európában ekkor messze nem volt olyan erőteljes, mint az Egyesült Államokban. Az öreg kontinensen még nagyon sokan stacioner gazdasági kibocsátásban gondolkodtak, természetesen még nem a mai posztindusztriális fenntart-

<sup>2</sup> *Slobodian (2018: 159)* viszont rámutat, hogy mekkora ellentmondás áll fenn az USA szabadpiaci ideológiája, illetve a között a tény között, hogy a Marshall-segély befogadására az USA a kedvezményezett országokat többéves terv elkészítésére kötelezte.

hatósági aggodalmak miatt, hanem hagyományos megközelítésből. Az a logikai láncolat, hogy a termelékenység növekedéshez vezet, ami pedig mindenkinek megemeli az életszínvonalát, terjedő ideológia volt még csak ekkortájt. Ez még messze a klímaváltozással, fajpusztulással, kimerülő anyagfelhasználással és kritikus környezeti terheléssel kapcsolatos tapasztalatok előtti korszak, a gazdasági növekedés globális korlátai a modernitás zenitjén még nem voltak a térképen sem. Az amerikai növekedési megszállottság egyik forrása a Nagy Gazdasági Világválság keserű tapasztalata volt. Ehhez kapcsolódik a GDP mutató megalkotása is Simon Kuznets által, amely lehetővé tette a növekedés kvantifikálását. Kuznets ismert módon hangsúlyozta, hogy a GDP kibocsátási és nem életszínvonal-mutató, és ekként is lenne helyes használni. Figyelmeztetését azonban azonnal ignorálták, és a mutató azóta is többnyire fejlettségi vagy életszínvonal-mutatóként szerepel a közgazdasági irodalomban és a médiában. A technológiai-növekedési fókusz azután tovább élesítette a két hidegháborús nagyhatalom közti vetélkedés, melynek szimbolikus fordulópontja volt a szputnyik 1957-es fellövése, amely rámutatott az Egyesült Államok technológiai előnyének szűkülésére.

A termelékenységi narratívának egyben pacifikáló hatást is szántak. Semlegesíteni kívánta az osztálykonfliktust, a helyébe a bőség versus pazarlás dichotómiát állítva. A mából visszanezve már tudjuk, hogy a növekedés csak a jóléti állam korszakában biztosított mindenkinek életszínvonal-bővülést, az azt követő neoliberais korszakban már nem (Piketty 2017, 2020; Saez–Zucman 2019). Amikor az OEEC átalakult OECD-vé 1961-ben, magát az EPA-t megszüntették, ám a szerepköre nemcsak fennmaradt, de tovább is bővült.

## **A hatvanas évek gazdaságfilozófiai újítása: a „humán tőke” és az „oktatásgazdaságtan”**

A hatvanas évek az oktatásgazdaságtan fogalmának jegyében telt. A közgazdaságtudomány fejlődés-gazdaságtani irányzata megalkotta azt a meghatározó alapmodelljét, amely mind a mai napig a neoklasszikus fejlődéstudomány központi eleme. Ez a híres Solow-modell, amely Robert Solow, ma már Nobel-díjas amerikai közgazdászról került elnevezésre (Solow 1956). Lényege, hogy egy gazdaság fejlődhet a beruházott tőke emelésével, a megnövelt foglalkoztatással,<sup>3</sup> de létezik egy harmadik tényező is, amelyet a tőke és a foglalkoztatottak száma önmagában nem tud megmagyarázni. Szokás ezt solow-i reziduumnak is nevezni, azaz a „maradékknak”, a „minden másnak”. Itt alapvetően puha tényezők vannak, amelyre lehet úgy gondolni, mint a technológia fokára vagy a társadalom képzettségi szintjére is. Valamint számos további tényezőre. Az intézményi közgazdaságtan például a tág értelemben vett, azaz formális és informális intézmények, szokások, attitűdök egészére fókuszál. Jelentős komponense ennek például a korrupció foka.

Bárhogy is gondolunk a solow-i reziduumra, annak mindenképpen meghatározó kapcsolódása van az állami tudáshoz. A technológia nem önmagában álló, kizárólag tárgyiasult valami, hiszen az múltbéli tudományos eredményeken nyugszik, azt meg

<sup>3</sup> Természetesen már a megnövelt tőkeállomány és foglalkoztatás is feltételezi, hogy a tőkejavak működtetésére képes, azaz megfelelően képzett foglalkoztatotti állomány áll rendelkezésre.

kell tervezni, illetve képzett személyzetnek működtetnie kell. Azaz egyszerre feltételez magas szintű tudást és hétköznapi tudást (együttműködés, menedzsment, információ-áramlás, válságkezelés stb.). Végső soron tehát a solow-i reziduum egy adott társadalom nagyon széles értelemben vett tudásának szintje.

Ez pedig jó közös alapot adott az oktatási szakemberek és a közgazdászok egyfajta kiegyezésének. Azért indokolt itt a „kiegyezés” kifejezés félig-meddig komolyan, mert korábban a két csoport viszonya inkább antagonisztikusnak volt mondható. A fejlődés-gazdaságtani gondolkodással azonban megszületett a „tudástőke” kifejezés, amely a tudást termelési tényező, a tőke és a munka mellé rendeli. (Illetve az ideológiai vakfolt miatt ritkábban emlegetett föld mellé, amely a tőkéből szerzett profittal szemben a földből – ingatlanból, illetve bármely természetes vagy mesterséges monopóliumból – szerzett járadék alapja.) A „tudástőke”, a „humántőke” ilyen formában bekerült a nyugati világ közgazdaságtani gondolkodásának középpontjába. Ez pedig nemcsak az oktatási szakértők és a közgazdászok között teremtette meg a kompromisszum lehetőségét, hanem a különböző politikai irányzatok is megegyezhettek abban, hogy az oktatásra óriási szükség van, ha fejlődést szeretnénk indukálni és fenntartani.

Ennek a típusú gondolkodásnak a megtestesülése lett az „oktatásgazdaságtan” mint önálló diszciplína. Ennek a megközelítésnek a lényege, hogy az oktatásra mint megtérülő beruházásra gondolunk. Az OECD a hatvanas években már egyértelműen az élére kívánt állni ennek a törekvésnek. Az oktatásgazdaságtan beruházásalapú felfogása feltételezi, hogy az oktatás különböző aspektusait kvantifikálhatóvá tesszük – a közgazdaságtanban amúgy is igen erős az elfogultság a mérhetőség mellett. Pénzmennyiséggel kifejezhető az oktatási beruházás. A végeredmény, a gazdaság növekedése szintén kifejezhető pénzmennyiséggel a GDP mutató megalkotása révén. A foglalkoztatás növelése szintén kifejezhető emberfőben. A pénzügyi inputok és ezen makrogazdasági outputok közé pedig beilleszthetők magának az oktatási rendszernek a különböző output indikátorai, ráadásul amennyiben lehet, időben és térben összehasonlítható módon. Közismert módon ebben világszinten is vezető szerepet játszott az OECD.

A törésvonalak csak később, a neoliberalizmus (Blyth 2002; Duménil–Lévy 2004; Mirowski 2015) nyolcvanas évekbeli kiterjedésével váltak láthatóvá. A különböző felek ugyanis egészen mást értettek humántőke alatt. Világossá vált, hogy a piaci fundamentalisták számára nem többről van szó, mint hogy az oktatási rendszer szolgálja ki „a piac igényeit”, és semmi többet (Mirowski 2011). Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy nem szempont sem a társadalmi mobilitás biztosítása, sem a kritikai megközelítés megtanítása, sem a demokráciához szükséges alaptudás megadása, a magas kultúra továbbvitele és széles körű terjesztése. A szűken vett cél az, hogy a piac különböző szegmenseiben biztosítva legyen a munkások sokasága, mindenki esetében a megfelelő képzettségi szinten. Foucault (2010: 224) egyenesen arról beszélt a Collège de France-ban tartott előadásorozatában, hogy a humántőke perspektíva a munkásokat dehumanizálja, a gépekkel egy szintre fokozza le. Ralf Dahrendorf (OECD 1961: 20) is aggodalmát fejezte ki, hogy a képességek és az anyagi értékek megteremtése csupán eszköz kellene legyen az egyéni polgár életének kiteljesítéséhez.

A szociáldemokraták ehhez képest az oktatástól a társadalmi mobilitás megteremtését és fenntartását várták, a nemek közötti esélyegyenlőséget, a magaskultúra elterjesztésének lehetőségét, illetve a piaci versenyhez szükséges társadalmi tőke általános biztosítását. A megtérülő oktatási beruházás narratíváját elfogadhatónak vélték, egyfajta trójai

falónak, melynek segítségével a konzervatív harmadik világbeli országokban elérhetővé válik az általános és ingyenes oktatási rendszerek elterjedése, a tudományos világnézettel együtt. A skandináv szociáldemokraták még az életen át tartó tanulás szempontjait is behozták a képbe, kezdetben „recurrent education” (vissza-visszatérő tanulás) címszó alatt (Rubenson 1994). Az ezzel járó „rugalmasság” a szociáldemokrata megközelítésben az esélyteremtés garanciája volt, mellyel a skandináv aktív munkapiaci modellben (lásd Rehn–Meidner-modell) újabb esélyt kínáltak államilag finanszírozott átképzésekkel azoknak, akiknek a képességei a technológiai fejlődés körülményei között kiárazódtak. Az OECD szívesen vált ennek a megközelítésnek a propagálójává, és az később az Európai Uniónak is hivatalosan vállalt filozófiájává vált az Európai Szociális Alap keretei közt. Az eredetileg „flexicurity”-nek címkézett megközelítésnek azonban Skandinávián kívül a „flexibility” (rugalmasság) előtagja a neoliberalis gazdasági kontextusban gyorsabban terjedt, mint a „security” (biztonság) utótag. Az életen át tartó tanulás fogalma az idők során az újabb és újabb esélyteremtés helyett a folyamatos létbizonytalanság, a könnyű leépítés, az állandó újratanulási kényszer, az elidegenedés és gyökértelenség színönimájává vált a neoliberalis fogalmi térben. Ráadásul az oktatás tervezésének igénye is megkopott, miután a felsőoktatás hatalmasra növelése a fejlett országokban ennek a szintnek a megduzzasztásához vezetett, ezen keresztül pedig az egyetemi diploma, sőt, egy idő után a PhD-fokozat elinflálódásához is (Polónyi–Tímár 2001). Mindez pedig visszaható módon megkérdőjelezte az oktatási rendszerek tervezhetőségét is, ami viszont ismét csak a tévesen hatékonyabbnak tételezett piacosított oktatás igényét erősítette.

A mából nézve világosan látszik, hogy a humántőke narratívának a neoliberalizmus évtizedeiben inkább a piaci fundamentalista olvasata vált valósággá. Újabb ütközési pontként jelentkezett ráadásul a növekedési korlátok kérdése is időközben.

### Az OECD szerepe: technokrata *soft power*

1961-es megalakulásával az OECD radikálisan kilépett az elődszervezet OEEC kereteiből mind földrajzilag, mind tematikusan. Az OECD immáron a *világgazdaság* fejlődéséhez és a *világkereskedelem* bővüléséhez kívánt hozzájárulni alapító okiratának legelső cikkelye szerint. Tagsága nemcsak annyiban bővült, hogy az európai országok mellett az Egyesült Államok és Kanada is belépett, hanem egy idő után a fejlett világ más részeiről is taggá váltak országok. 2019-re már 36 tagja volt, melyek bár globális összehasonlításban relatíve fejlettnek voltak mondhatóak, ám köztük szintén jelentős különbségek mutatkoztak. Bár egytől egyig mind kapitalista gazdaságok, ám a kapitalizmus válfajai kutatási program (Bohle–Greskovits 2012; Hall–Soskice 2001; Johnson 1982; Nölke–Vliegenthart 2009) klasszifikációinak megfelelően meglehetősen különböző kapitalizmusvariánsokat testesítettek meg. Vannak köztük skandináv és nyugat-európai jóléti államok, a mediterrán modell országai, angolszász típusú liberális piacigazdaságok, távol-keleti fejlesztőállamok, illetve kelet-európai működtető-függő versenyállamok.

Ráadásul az OECD együttműködést kezdeményezett a tagságán kívüli országokkal is. Ennek elsődleges formája a gazdasági kérdésekre koncentrált, de például létrehozta a *Development Assistance Committee*-t is, amely berlini, mexikóvárosi, tokiói és washing-

toni székhelyeivel a világbékéhez is hozzá kíván járulni. Ezenfelül tudatosan keresi a kapcsolatot a nem kormányzati szervezetekkel, illetve a kormányközi szervezetekkel.

Az immáron globális szerepet vállaló OECD fenntartotta a humántőke és az oktatásgazdaságtan technokrata nyelvezetén keresztül a pozitív ráhatást a kormányzatokra (Armington–Beyeler 2004; Ydesen 2019). Az oktatásra fókuszáló gazdasági filozófia globális irányításában az OECD kulcsszerepet a *Programme for International Student Assessment (PISA)* tesztek megalkotásával vívott ki magának.

A tesztet az 1968-ban létrehozott *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)* szűkebb körű országjelentései előzték meg. A PISA-folyamat maga 1988-ban kezdődött egy előkészítő fázissal, amelyet az indikátorok és a módszertan kialakítása követett. Az első teszteredmények 2001-ben jelentek meg, akkor 32 ország vett részt benne. 2015-ben már 72 ország. A PISA-tesztek nem egyszerűen összehasonlíthatóságuk miatt váltak rendkívül befolyásossá. Hasonló nemzetközi teszteket végzett már korábban is, például az *International Organisation for the Evaluation of Educational Achievements (IEA)*. A PISA program kulcsfontosságú elemei a tesztekhez kapcsolódó országjelentések, összehasonlító elemzések és szakmai javaslatokat tartalmazó írásos anyagok. Mint ismert, ezek nem kötelező érvényűek, hanem a puha kormányzás eszközeivel élnek: javaslatokat tesznek, benchmarkokat állítanak fel, problémákat tárnak fel. Nem elhanyagolható a „naming and shaming” hatás, azaz hogy az érintett országok sajtója felkapja, ha az oktatási rendszer elmaradást mutat a világ többi részéhez képest. Erős áthallások vannak itt a nemzeteket megversenyeztető, a nemzeti büszkeségre építő különböző más nemzetközi eseményekkel, mindenekelőtt az olimpiákkal. Ez természetesen egyszerre káros annyiban, hogy erősíti a nacionalizmusokat, ám ugyanakkor kétségtelenül hatásos a szakpolitikák előmozdítása szempontjából. Különösen demokratikus rendszerekben lehet komoly visszacsatoló hatása kormányzatok és politikai pártok választói megítélésén keresztül, de számos példánk van arra is, hogy ennek a puha készletnek nem demokratikus országokban is befolyása van. A két legismertebb példa talán Szingapúr és Kína.

A nemzetközi összehasonlító indexeket sokszor éri kritika. Ennek több különböző formája van. Egyesek szerint maga a kvantifikálhatóság, az indexálás fókusz káros. Mások azt vetik fel, hogy mindenfajta mérésnek kulturális elfogultságai vannak. Mindezekben a kritikáknak nyilvánvalóan van bizonyos szintű érvényességük. Ugyanakkor tegyük fel a kérdést: mi lenne a helyzet ezen indexek hiányában? A nemzeti szintű belpolitikai harcokból ismert, hogy az egyes politikai irányzatok képesek alternatív valóságok felvázolására és fenntartására, melyeket elkötelezett híveik kitartóan propagálnak. Nemzetközileg elfogadott, szakmailag objektív mérőszámok hiányában egyszerűen képtelenség lenne eldönteni, hogy melyik alternatív politikai narratíva, helyzetleírás áll közelebb a valósághoz. Ez pedig minden kétséget kizárólag a demokrácia kiüresedéséhez vezetne.

Ebből a szempontból elmondható, hogy más nemzetközi gazdasági szervezetekkel szemben az OECD kifejezetten pozitív szerepet játszott. A Világbank és az IMF aktívan részt vett a neoliberális világrend kiépítésében és fenntartásában a Washingtoni Konszenzusra építő „stabilizációs programok” erőltetésével (Stiglitz 1994). Az Európai Unió valamivel komplikáltabb eset, mivel egyszerre vannak jelen benne a progresszív és a neoliberális elemek, bár elsősorban a közösségi intézmények gyengesége miatt inkább az utóbbiak domináltak (Galbraith 2016; Stiglitz 2016; Tooze 2019; Varoufakis 2017).

Ezek a programok tipikusan a megszorítások logikájára épültek, és a humántőke képző alrendszerek (oktatás, egészségügy, szociálpolitika) finanszírozásának olyan mértékű csökkentését eredményezték, amely hátráltatta a gazdasági fejlődést, a társadalmi mobilitást. Ezzel szemben a kiadási oldalon tipikusan nem kezelte az aluladóztatás és az adóelkerülés problémáit, különösen az államot foglyul ejtő oligarchák esetében. A megszorítások ezen logikája az akadémiai elemzések szerint is káros volt (lásd erről *Blyth [2015]* összefoglalóját), sőt, néha még a nemzetközi pénzügyi intézmények saját háttérkutatóintézményei is kritikusak voltak azzal kapcsolatosan (*Ostry–Loungani–Furceri 2016*). Ennek ellenére a neoliberális gazdaság- és társadalompolitika kikényszerítése folytatódott. A Világbank, az IMF és az EU csak a 2020-as Covid-válság idején váltott, és immáron a keynesiánus keresletnövelő politikával kívánta a válságot kezelni (*Tooze 2021*).

Az OECD ezzel szemben a maga puha eszközeivel mindvégig a progresszív folyamatokat segítette elő. Példa erre a PISA-hoz kötődő elemzések azon része, ahol az eredményeket az oktatási rendszer társadalmi mobilitást elősegítő szerepe szempontjából elemzik a szakértők. Ez egyszerre foglal magába – nem különösen explicit módon – osztályalapú elemzést, társadalmi nem alapú elemzést, illetve területi alapú elemzést. Ráadásul az OECD anyagaiban folyamatosan a „skill” szó legtágabb értelmezése szerepel, nem a szűken vett piaci értelmezés. Példa erre az OECD „társadalmi és emocionális képességekkel” kapcsolatos jelentéssorozata (*OECD 2021*). Ráadásul az OECD-nek időközben létrejött a kifejezetten piaci képességekre koncentráló nemzetközi összehasonlító vizsgálata, amely elkülönül a jobban ismert PISA-felméréstől, és a már munkában állók hasonló készségeit, képességeit méri. Ez a *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC).

Az OECD progresszív szerepére további példa a szervezet adóelkerülés elleni küzdelme. A rendkívül alacsony adókkal más országok adóalapját elszipkázó offshore területek a nem adóparadicsom országokban az adóelkerülés első számú eszközei a nagyvállalatok és az oligarchák esetében. Az OECD jelentős erőfeszítéseket tett ezen adóelkerülés ellen, igazságosabb adóelosztási alapelveket támogatva az országok között. Szintén progresszív alapelveket fogalmaztak meg a transzferárzás gyakorlata ellen. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a világereszkedelem nagyobbik részét kitevő, transznacionális cégeken *belüli* és nem azok *közötti* kereskedelem esetében az anyagcég olyan eladási-vételi árat állapíthat meg, amelyek a nyereséget a magasabb kulcsokkal adóztató országból az alacsonyabb kulcsokkal adóztató ország felé áramoltatják – papíron. Ez pedig jelentős mértékben csökkenti az egész vállalatcsoport teljes adóztatását. A transzferárzásban szintén komoly szerepet visznek a rendkívül alacsony, illetve egyes esetekben kifejezetten nulla adókulcsokkal operáló offshore területek.

Az offshore adóelkerüléssel foglalkozó vezető akadémiai közgazdászok (*Zucman 2016*) és elismert nemzetközi NGO-k (Tax Justice Network) egyaránt kritizálták azt, hogy az OECD következmények nélküli egyezmények nyomán levett offshore listájáról olyan országokat, amelyek továbbra is jelentős adóparadicsomi tevékenységet folytatnak, és többségében továbbra sem szolgáltatnak érdemi információkat betéteseik kilétéről. Ennek ellenére ezen kritikusok is úgy nyilatkoztak, hogy az OECD még mindig többet tett az offshore adóelkerülés ellen, mint például az Európai Unió, amely utóbbi szervezetnek egyébként jelentősebb jogosítványai lennének a fellépésre. Ráadásul azt is érdemes megemlíteni, hogy a Joe Biden amerikai elnök által szorgalmazott – és valószínűséggel

végre nemzetközileg elfogadottá váló – globális minimáladó koncepciója is az OECD eredeti elképzelésein alapul.

## Az OECD globális szerepe

Összefoglalásként elmondható, hogy az OECD csak fokozatosan érte el, hogy globális szereplővé váljon. A második világháború utáni évtizedekben európai intézményként működött, és csak évtizedekkel később nyitott, akkor is a fejlettebb országok irányába. Mára azonban a szűken vett tagságát is meghaladó, immáron valódi globális hatása van a szervezetnek.

Ennek a hatásnak a jellegzetessége, hogy puha eszközökkel képes a kormányzatok szakpolitikáit befolyásolni, ezen keresztül pedig az egyes országok szocioökonómiai modelljeire hatni. Ez az OECD-t élesen szembeállítja a többi ismert nemzetközi szervezettel, az IMF-el, a Világbankkal, illetve még az Európai Unióval is. Ezek ugyanis kemény eszközökkel (hitelnyújtás, stabilizációs programok, az Unió esetében kiterjedt szupranacionális jogrendszer) képesek közvetlenül, akár kényszerítő erővel is hatni.

De különbség mutatkozik tartalmi kérdésekben is. Míg a többi említett nemzetközi pénzügyi intézmény a neoliberais társadalomfilozófia kikényszerítőjeként lépett fel globálisan évtizedeken keresztül, addig az OECD-ről elmondható, hogy ennek oktatásgazdaságtani és adóigazságsági logikája végig szembement ezzel a világnézettel, még akkor is, hogyha ezt a szervezet korlátozott mandátuma miatt csupán puha eszközökkel volt képes megfogalmazni. Az a cél ugyanis, hogy a világ minél több országa vegyen részt az OECD különböző nemzetközi összehasonlító vizsgálataiban, nem volt összeegyeztethető azzal, hogy az OECD nyíltan kritikát fogalmazzon meg azzal a neoliberais renddel szemben, amelynek a legtöbb együttműködő kormányzat aktív támogatója és kiépítője volt. Ezzel szemben a humán tőkére alapozó, technokrataként pozicionált narratíváján keresztül az OECD mégis képes volt érdemben ellentartani a kiépülő globális neoliberalizmusnak.

## IRODALOM

- ARMINGEON, K. & BEYELER, M. (2004) *The OECD and European Welfare States*. Edward Elgar.
- BLYTH, M. (2002) *Great Transformations: Economic Ideas and Institutional Change in the Twentieth Century*. Cambridge University Press.
- BLYTH, M. (2015) *Austerity: The History of a Dangerous Idea*. Illustrated edition. Oxford (NY), Oxford University Press.
- BOEL, B. (2003) *The European Productivity Agency and Transatlantic Relations 1953–1961*. Museum Tusulanum Press.
- BOHLE, D. & Greskovits, B. (2012) *Capitalist Diversity on Europe's Periphery*. Cornell University Press.
- BÜRGI, R. (2019) Learning Productivity: The European Productivity Agency – An Educational Enterprise. In: *The OECD's Historical Rise in Education – the Formation of a Global Governing Complex*. Springer. pp. 17–37.

- DUMÉNIL, G. – LÉVY D. (2004) *Capital Resurgent: Roots of the Neoliberal Revolution*. Cambridge, Harvard University Press.
- FOUCAULT, M. (2010) *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978–1979*. First edition. New York, Picador.
- GALBRAITH, J. K. (2016) *Welcome to the Poisoned Chalice: The Destruction of Greece and the Future of Europe*. Yale University Press.
- HALL, P. A. & SOSKICE, D. (2001, eds) *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Illustrated edition. Oxford (UK), Oxford University Press.
- JOHNSON, CH. (1982) *MITI and the Japanese Miracle: The Growth of Industrial Policy, 1925–1975*. 1st edition. Stanford University Press.
- MIROWSKI, PH. (2011) *Science-Mart: Privatizing American Science by Philip Mirowski*. Harvard University Press.
- MIROWSKI, PH. (2015) *The Road from Mont Pèlerin: The Making of the Neoliberal thought Collective, with a New Preface*. Harvard University Press.
- NÖLKE, A. & Vliegenthart, A. (2009) Enlarging the Varieties of Capitalism: The Emergence of Dependent Market Economies in East Central Europe. *World Politics*, Vol. 61. No. 4. pp. 670–702.
- OECD (1961) *Ability and Educational Opportunity*. Paris, OECD.
- OECD (2021) *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris, OECD.
- OSTRY, J. D., LOUNGANI, P. & FURCERI, D. (2016) Neoliberalism – Oversold? *Finance and Development*, June. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2016/06/ostry.htm> [Letöltve: 2021. 09. 09.]
- PIKETTY, TH. (2017) *Capital in the Twenty-First Century*. Reprint edition. Cambridge (MA); London, Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press.
- PIKETTY, TH. (2020) *Capital and Ideology*. Cambridge (MA) Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press.
- POLÓNYI I. & TÍMÁR J. (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest, Új Mandátum.
- RUBENSON, K. (1994) Recurrent Education in Sweden: A Moving Target. *International Review of Education*, Vol. 40. No. 3/5. pp. 245–56.
- SAEZ, E. & ZUCMAN, G. (2019) *The Triumph of Injustice: How the Rich Dodge Taxes and How to Make Them Pay*. 1st edition. New York (NY), W. W. Norton & Company.
- SLOBODIAN, Q. (2018) *Globalists: The End of Empire and the Birth of Neoliberalism*. Cambridge (MA), Harvard University Press.
- SOLOW, R. (1956) A Contribution to the Theory of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 70. No. 1. pp. 5–94.
- STIGLITZ, J. (1994) *Globalisation and Its Discontents*. 33492nd edition. New York (NY), W. W. Norton & Company.
- STIGLITZ, J. (2016) *The Euro: How a Common Currency Threatens the Future of Europe*. New York (NY), W. W. Norton & Company. [https://www.amazon.com/Euro-Common-Currency-Threatens-Future-ebook/dp/B015TDWSCU/ref=sr\\_1\\_1?crd=2E6FGCYW-BU89H&dchild=1&keywords=joseph+stiglitz+the+euro&qid=1631219276&sr=8-1](https://www.amazon.com/Euro-Common-Currency-Threatens-Future-ebook/dp/B015TDWSCU/ref=sr_1_1?crd=2E6FGCYW-BU89H&dchild=1&keywords=joseph+stiglitz+the+euro&qid=1631219276&sr=8-1) [Letöltve: 2021. 09. 09.]
- TOOZE, A. (2019) *Crashed: How a Decade of Financial Crises Changed the World*. Illustrated edition. New York, Penguin Books.
- TOOZE, A. (2021) *Shutdown: How Covid Shook the World's Economy*. New York City, Viking.



- VAROUFAKIS, Y. (2017) *Adults in the Room: My Battle with the European and American Deep Establishment*. Illustrated edition. New York, Farrar, Straus and Giroux.
- VAROUFAKIS, Y., THEOCARAKIS, N. & HALEVI, J. (2011) *Modern Political Economics: Making Sense of the Post-2008 World*. Routledge. <https://www.amazon.com/Modern-Political-Economics-Making-Post-2008/dp/0415428882> [Letöltve: 2021. 05. 11.]
- YDESEN, CH. (2019, ed.) *The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex*. Palgrave Macmillan. <https://www.palgrave.com/gp/book/9783030337988> [Letöltve: 2021. 09. 10.]
- ZUCMAN, G. (2016) *The Hidden Wealth of Nations: The Scourge of Tax Havens*. Illustrated edition. Chicago (IL), University of Chicago Press.

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)

# AZ OECD HATÁSA AZ OKTATÁS GLOBÁLIS ÉS MAGYARORSZÁGI FEJLŐDÉSÉRE

HALÁSZ GÁBOR

ELTE PPK

*Beérkezett: 2021. szeptember 2., elfogadva: 2021. október 22.*

E tanulmány témája az OECD hatása az oktatás globális és magyarországi fejlődésére. A nemzetközi kapcsolatok és a kormányközi szervezetek elméletének keretei között értelmezi az OECD szerepét, reflektálva a kritikai irodalom ezzel kapcsolatos megállapításaira. Elemzi, hogy a szervezet milyen módon alkalmazza az indikátorokat a nemzeti oktatáspolitikák befolyásolása érdekében, továbbá azokat az intézményi mechanizmusokat, melyek a hatásait közvetítik. Külön kitér arra, hogy Magyarország milyen módon használja az OECD által létrehozott tudást, és ennek milyen korlátjai vannak. Megállapításait a szerző részben az OECD-ben szerzett két és fél évtizedes személyes tapasztalataira alapozza.

**Kulcsszavak:** OECD, nemzetközi szervezetek, globalizálódás, a nemzetközi hatásmechanizmusok, oktatás és nemzetközi hatások

This paper focuses on the impact of OECD on the global and Hungarian development of education. He interprets the role of the OECD in the context of the theory of international relations and intergovernmental organizations, with reflections on the findings of the critical literature in this regard. It analyses how the organization uses indicators to influence national education policies, as well as the institutional mechanisms that mediate its effects. It specifically discusses how Hungary uses the knowledge created by the OECD and what its limitations are. The author bases his findings in part on his two and a half decades of personal experience in the OECD.

**Keywords:** OECD, international organisations, globalisation, mechanisms of international impact, education and international influences

**H**a az oktatás globális fejlődésének történeti térképét valaki az OECD nélkül próbálná megrajzolni, valószínűleg valami nagyon más tárulna elé, mint az, amit ma ismerünk. Noha a modern tömegoktatási rendszerek történetileg nemzeti keretek között alakultak ki, és ma is nemzeti keretek között működnek, a kívülről jövő hatások mindig komoly szerepet játszottak a fejlődésükben. A fejlett világ legtöbb országába az elmúlt évtizedekben e hatások jelentős hányada az OECD közvetítésével érkezett, sőt, egy részüket egyenesen e szervezet maga generálta. Annak ellenére, hogy szinte kizárólag szimbolikus eszközök vannak birtokában, az oktatás globális fejlődését alakító ágensek közül e szervezet rendelkezik az egyik legnagyobb befolyással.

Ennek illusztrálására talán érdemes hosszabban idézni a globalizálódás oktatási hatásainak egyik legismertebb kritikusát, és egyik legalaposabb elemzőjét, Stephen J. Ballt, a University College London professzorát. Egy vele készült interjúban így fogalmazott: *„az OECD nagyon befolyásos jelentésadó (discursive) hatással van a politikai gondolkodásra. Sok országban a politikai gondolkodás kereteit, határait és lehetőségeit, legalábbis bizonyos mértékben, korlátozzák azok a nyelvek, feltételezések és koncepciók, amelyeket a Világbank és az OECD megfogalmaz, támogat, kibírdet, ír és beszél, konferenciákon, és beszélgetésekben az oktatási minisztériumokban tett látogatások és konferenciák során. [...] Ha például olyan dolgokat vizsgálunk, mint a felsőoktatás minőségbiztosítása, ez az OECD politikai gondolkodásának diadalát mutatja. Az, amit az OECD 1990-es és 2000-es években számos dokumentumban kidolgozott, ma a gondolkodás világkerete arról, hogyan tudhatjuk meg, hogy az egyetemek jól működnek-e vagy sem.”* (Avelar 2016.)

E tanulmány azzal a kérdéssel foglalkozik, milyen hatással volt az elmúlt évtizedekben az oktatás fejlődésére az OECD globális szinten és Magyarországon. Mivel több mint negyed évszázadot töltöttem el az OECD Oktatáskutatói és Innovációs Központja (CERI) Igazgató Tanácsának tagjaként – két alkalommal e testület elnökének a szerepét is betöltve, és ennek az időnek jelentős hányadában a szűkebb koordináló csoport, a „Bureau” tagja is voltam –, úgy éreztem, az a leghasznosabb, ha személyesebb hangvételű esszét írok, erősen támaszkodva személyes tapasztalataimra. Érdemes megemlíteni azt is, hogy korábban e témáról két magyar nyelvű írásom is megjelent (*Halász 2002a, 2014*), az ezekben írottakat nem ismétlem meg itt, az érdeklődő olvasó ezeket is használhatja forrásként.

### Globalizálódás: az OECD-hatás kontextusa

Az olyan nemzetközi szervezetek oktatási hatását, mint amilyen az OECD, a globalizálódás kontextusában lehet értelmeznünk. E folyamat drámai módon átalakította azt a teret, melyben az oktatás világát értelmezzük és az ebben megjelenő problémákat kezeljük. A téma általam egyik leginkább figyelemre méltónak tartott kutatója, Antoni Verger szerzőtársaival pár éve megjelentetett könyvében (*Verger et. al. 2018*) az oktatás globalizálódásának kilenc olyan jellemzőjét foglalta össze, melyeket egyszerre szükséges látnunk ahhoz, hogy e komplex jelenséget értelmezni tudjunk. Ezek egyike a nemzetközi szervezetek szerepének felerősödése.

Fontos hangsúlyozni – miképpen az említett szerzők is teszik –, hogy a nemzetközi szervezetek köre jóval tágabb, mint az OECD-hez hasonlóké. Ebbe bele kell értenünk a nemzetközi térben működő olyan nem kormányzati szervezeteket is, mint a különféle szakmai, civil és tudományos szervezetek, a jótékonyági vagy karitatív funkcióval bírók

és az oktatási javakkal kereskedő multinacionális cégek. Ezek népesítik be az oktatási folyamatok értelmezésének és alakításának, az oktatási szakpolitikák formálódásának bővülő globális terét. Az OECD-t is ebben a térben kell elhelyeznünk.

## Az OECD mint kormányközi szervezet

A nemzetközi kapcsolatokkal foglalkozó irodalom az OECD-t kormányközi szervezetként írja le. Ez azt jelenti, hogy szuverén államok kormányai egyeztek meg létrehozásáról, ezek válhatnak tagjaivá, és ezek ellenőrzik a működését. Az általuk delegált, nagykövetségi státusban lévő személyek közössége, a Tanács hagyja jóvá a szervezet működését meghatározó dokumentumokat, e testület dönti el, ki legyen a vezetője, és persze azt is, hogy mekkora költségvetéssel gazdálkodjon és mire fordítsa az erőforrásait. A Tanács időnként úgy ülésezik, hogy miniszterek képviselik az országokat: a jelentős stratégiai döntéseket szinte mindig így hozzák. Egy-egy szakterületen – ilyen az oktatás is – a nemzeti minisztériumok által delegált, általában magas rangú tisztviselőkből álló tematikus bizottságok döntenek az adott területet érintő programokról, a keletkező elemzések tematikus fókuszáról, a felmerülő tartalmi kérdésekről, sőt a nyilvánosságra hozatalról is. Bármelyik kormány bármikor kiléphet a szervezetből vagy akár egy-egy programból is, ha nem elégedett a működésével. Ha valamit szeretne megváltoztatni, szövetségeseket kereshet, és ha sikerül többeket maga mellé állítania, elérheti, amit akar.

Joggal vethető fel a kérdés: vajon a befolyással maga a szervezet rendelkezik-e, vagy az őt létrehozó és működtető *országok közössége*, amely egyszerűen eszközként használja ezt az intézményt, hogy tagjai viselkedését befolyásolja. Azok, akik az OECD-t bírálják – ilyenek nem kevesen vannak, messze nem az említett Stephen J. Ball az egyetlen –, vajon a szervezettel hadakoznak-e vagy saját kormányukkal? Azzal a kormánnyal, amely – nyilván azért, mert több haszna, mint kára van ebből – tagja maradt a „klubnak”. Így például az a csaknem száz oktatáskutató, akik 2014 májusában aláírták azt a *The Guardian* nevű brit újságban megjelent nyílt levelet, melyet az OECD oktatási igazgatójának, *Andreas Schleicher*nek címeztek,<sup>1</sup> és amelyben a PISA vizsgálat azonnali leállítását követelték, talán logikusabb módon cselekedett volna, ha saját kormányához fordul. E vizsgálat elindítása politikai értelemben nem az OECD, hanem a szervezet mögött álló kormányok döntése volt, és leállításáról is csak ezek hozhatnának politikai döntést.

Vajon egy ilyen, szuverén kormányok által létrehozott szervezet tekinthető-e olyan ágensnek, amely saját jogán, saját érdekek alapján cselekszik a nemzetközi térben ugyanúgy, ahogyan a szuverén államok? Erről megoszlanak az álláspontok. Vannak olyan kutatók, akik szerint nem kétséges, hogy az államok vagy kormányok által létrehozott nemzetközi szervezetek, amilyen az OECD is, miután létrejöttek, önálló életre kelnek és saját jogon cselekvő ágenssé válnak, amely már nem feltétlenül követi megbízói érdekeit. Egy sokat idézett tanulmány szerzői meggyőző módon érvelnek amellett, hogy ez a helyzet, megjelölve több olyan konkrét szervezeti mechanizmust, ami ezt lehetővé teszi, mindegyiket konkrét esetekkel illusztrálva (*Barnett–Finnemore 2017*). Jellegetes megbízó/megbízott (*principal-agent*) problémát látnak itt, azaz az ezzel foglalkozó elméletnek abból a tételéből indulnak ki, hogy a megbízott soha nem pontosan azt teszi, amit a meg-

<sup>1</sup> Lásd az „OECD and PISA tests are damaging education worldwide – academics” című cikket. *The Guardian*, 2014. 05. 06.

bízó vár tőle, és az utóbbi eldöntheti, meddig érdemes ebbe belenyugodnia, mikor válik ez a számára ráfizetésessé.

A téma egyik alapvető kézikönyvének számító mű szerzője az olyan nemzetközi szervezeteknek, mint amilyen az OECD, három eltérő szerepét különbözteti meg: az eszköz, az *aréna* és az *agens* szerepeket (Archer 2014). Az első éppen arra utal, aminek kizárólagosságát az imént említett szerzők kétségbe vonták: ebben az esetben az alapító tagállamok egyszerűen saját céljaik elérésére használják a szervezetet. Az eszközt használó ágens persze nem csak a tagokból álló közösség egésze lehet: esetenként lehet ez csupán egyikük, aki a többit nyíltan vagy számukra észrevehetetlen módon ráveszi saját akaratának elfogadására. Az OECD oktatással kapcsolatos történetében több olyan eset lehet felidézni, amikor a legnagyobb finanszírozó és egyben a szervezet legfontosabb alapítója, az Egyesült Államok akaratára érvényesült.

Hogy csak egy esetet említsek azok közül, melyeknek személyesen is részese voltam: ilyen volt, amikor az amerikaiak az oktatáskutatásnak azt a felfogását próbálták globális szinten elfogadtatni, amely a *No Child Left Behind* törvényben jelent meg, és amely a randomizált kísérleti kipróbálás módszerét helyezte mindenek fölé.<sup>2</sup> Ebből született az OECD „Tényeken alapuló politikakutatás az oktatásban” című programja (OECD 2007). Ez az eset azonban rögtön azt is mutatja, milyen korlátokba ütközhet, amikor az egyik tagállam próbálja eszközként használni a szervezetet: a program ugyanis nem úgy alakult, ahogyan azt a kezdeményezői elképzelték, a többi tagállamnak sikerült más irányba terelnie. A tényekre épülő szakpolitikával foglalkozó projektben a randomizált kísérleti kipróbálás helyett a tudomány és a szakpolitika közötti párbeszéd és ennek intézményei, a közvetítő ügynökségek (*brokerage agencies*) kérdése került a középpontba.

Az imént említett mű (Archer 2014) az *aréna* szerepet emelte ki második helyen. A szerző ezzel arra is utal, hogy az OECD olyan kommunikációs fórum vagy platform, ahol különböző vélemények, szakmai elképzelések, szakpolitikai megközelítések képviselői találkozhatnak és vitatkozhatnak egymással, amiből új gondolatok és új tudás születhet. Olyan tér, melyben ütközni tudnak egymással az eltérő álláspontok, ahol érvek érvekkel szembesülnek, és ahol láthatóvá és érthetővé válhatnak olyan dolgok, melyeket a zárt nemzeti rendszerekben élő, és ezért szükségképpen beszűkült perspektívába szorított szereplők nem láthatnak meg, és nem tudnak jól értelmezni.

Alig pár évvel a CERI létrehozása után, a hetvenes évek elején egy amerikai oktatáskutató, aki abban az időben az OECD munkatársaként dolgozott, így írt a szervezet működéséről: „Minden projektet olyan irányító csoportok aktív támogatásával és részvételével végeznek, melyek tagjai a tagállamokat képviselik. Ennek eredményeképpen olyan széles együttműködési hálózat keletkezett, amely az oktatási innováció és kutatás területén felelősséggel bíró egyénekből, intézményekből és hatóságokból áll.” (Austin 1972.) Ez azóta sem változott. Igen sok ilyen „irányító csoportnak” (*steering group*) vagy „tanácsadó testületnek” (*advisory group*) voltam tagja. Az előbbieket nagyon hasonlóak ahhoz, amilyen az Igazgató Tanács, csak éppen az üléseik egy konkrét témára fókuszálnak, az utóbbiak nem sokban különböznek attól, amivel a speciális téma megvitatására szerveződött nemzetközi tudományos szemináriumokon találkozunk. A résztvevők nagy része egye-

<sup>2</sup> Erről részletesebben lásd Az oktatáskutatás globális trendjei című könyvem „A tényeken alapuló megközelítés” című fejezetét (Halász 2013; [http://halaszg.elte.hu/download/Oktataskutatas\\_MTA.pdf](http://halaszg.elte.hu/download/Oktataskutatas_MTA.pdf)).

temeken vagy kutatóintézetekben dolgozó, az adott témára specializálódott oktatáskutató, aki saját szakmai tudását és véleményét hozza be a vitákba.

A CERI esetében – az OECD-ben egyedülálló módon – ez az Igazgató Tanácsban is így van. A szervezet mandátumát meghatározó alapdokumentum explicit módon megfogalmazza, hogy ebbe a testületbe a tagállamoknak olyan kiemelkedő szakértelemmel bíró személyeket kell delegálniuk, „akik a szakpolitika felé erős kapcsolatokkal rendelkező kutatók, vagy az oktatáskutatás és innováció felé erős kapcsolatokkal rendelkező szakpolitikai döntéshozók” (OECD Council 2016). A CERI GB az OECD egyetlen olyan magas szintű (a Tanácsnak közvetlenül alárendelt) állandó testülete, ahol a delegáltak előtt nem országuk névtáblája jelenik meg, hanem saját nevük, és amelynek tagjai explicit módon arra kaptak bátorítást, hogy saját szakvéleményüket, és ne egyszerűen országuk álláspontját fejtse ki.

Az alatt a hosszú idő alatt, amíg a CERI GB és más szakmai testületek tagjaként a szervezet munkájában részt vettem, ritkán találkoztam azzal, hogy a résztvevők a diplomáciai protokoll formális szabályait követve viselkedtek volna: ugyanúgy vitatkoztak, ugyanúgy érveltek, ahogyan saját egyetemük vagy tudományos társaságuk ülésein teszik. Nem politikai alkudozások folytak, hanem nyílt szakmai vita, olyankor is, ha a tagok között egészen magas rangú kormánytisztviselők voltak jelen. Azok, akik ezekben a folyamatokban részt vesznek, olyan „*episztemikus közösséget*” (Haas 1992) alkottak, melynek tagjai a tudományos megismerés racionális keretei között mozogva, közösen próbálnak magyarázatokat keresni az oktatás világában megfigyelhető jelenségekre, és megoldásokat kitalálni az azonosított problémákra.

E közösség tagjait – a CERI GB korábban idézett mandátuma szellemének megfelelően – összeköti egy fontos közös sajátosságuk: egyszerre beszélnek a tudományos kutatás és a szakpolitika nyelvét. Ha kutatók, szinte mindig szakpolitikai relevanciával bíró kutatásokat végeznek, és fontosnak tartják a szakpolitikussal történő párbeszédet. Ha szakpolitikussok, legtöbbször van kutatói hátterük, használják a tudományos kutatás eredményeit, és abban hisznek, hogy a szakpolitikai döntéshozatalnak a tényeken kell alapulnia.

Az *aréna* szó küzdőteret jelent, de ebben az esetben talán pontosabb lenne a kommunikációs *forum* vagy *platform* szó használata. Az OECD-ről írt egyik leggazdagabb elemzés szerzői interjúk sokaságát készítették olyan személyekkel, akik különböző szerepekben részt vettek a szervezet programjaiban, és azt találták, kivétel nélkül mindenki említette a *tanulás* szót, amikor ki kellett emelniük a részvételük legfontosabb hozadékát (Carroll–Kellow 2011). Az OECD inkább tekinthető a szakpolitikai tanulás, mintsem a szakpolitikai érdekküzdelmek színterének. E tanulás természetesen a (nemzetközi) politika által determinált térben zajlik, melyben az érintett országok nemcsak kooperálnak, hanem versengenek is egymással, és amelyet arra használnak, hogy egymást ellenőrzés alatt tarthassák. Ez az ellenőrzés azonban az alkalmazott módszereknek és a kialakult munkastilusnak a hatására kölcsönös tanulásra és közös tudásépítésre tudott alakulni.

A korábban említett elemzésben a kormányközi szervezetek harmadik szerepe az *agens* szerep. Mint utaltam rá, ez az, ami talán a legvitatottabb, és ez az, ami a leginkább felkelti a kritikus elemzők figyelmét. Azokét, akik szerint az ilyen szervezetek valójában már nem azt teszik, amiért alapítói létrehozták őket, hanem saját agendát alakítanak ki, és ezt követve, lényegében felhatalmazás nélkül maguk kezdik formálni a nemzeti

rendszereket. A téma egyik gyakran idézett kutatója, aki maga is Clive Archer említett elemzéséből indult ki, ezt helyezi az első helyre (Centeno 2021). Ahogy más szerzőket is idézve fogalmaz: „a kormányközi szervezetek olyan bürokráciák, melyek a hatalom kulturálisan legitim formáját testesítik meg, és a létrehozóiktól önállósuló hatalmi központokká válnak.”

A nemzetközi szervezetek, miután önálló életre kelnek, nem pont úgy viselkednek, mint ahogyan azt alapítóik elképzelték. Barnett és Finnemore idézett tanulmánya (2017) szerint ez nem is lehet másképp. Logikusan következik ez abból a Max Weberből eredtetett elméletből, mely szerint előbb-utóbb minden bürokrácia elkezd saját célokat követni. A nemzetközi szervezeteket létrehozó államok e tekintetben ellentmondásos módon viselkednek. Egyfelől ellenőrzésük alatt akarják tartani az általuk létrehozott intézményt, másfelől abban érdekeltek, hogy ez hatékony, speciális szakértelemmel rendelkező szervezetté váljék. E speciális szakértelem teszi képessé a nemzetközi szervezetet arra, hogy önállóan cselekedjék, és a szakértelméből fakadó befolyását akár megbízóitól független módon gyakorolja. Ezt fogalmazta meg szemléletes módon a PISA vizsgálat hatásainak egyik elemzője ezekkel a szavakkal: „a technikai farok csóválja a tartalmi kutyát” (Goldstein 2017: 55).

Az OECD különösen erős szakmai tekintélye és meggyőző ereje abból fakad, hogy ebben a szervezetben nem a politikusoké, hanem a szakértőké az uralkodó hang. A tagállamok épp annak köszönhetik, hogy egy különlegesen magas szintű tudással és elemző kapacitással rendelkező szervezet szolgálatait élvezhetik, hogy nem próbálják meg közvetlenül befolyásolni a működését. Emiatt lehetséges az, hogy az OECD-ben nem a politikai alkuké és nem a diplomáciai protokollé a főszerep, hanem a szakértelem és a tényeken alapuló racionális érvelésé.

Az OECD globális oktatáspolitikai-alakító ágenssé válása egy sajátos szervezeti dinamika eredményeképpen alakult ki a hatvanas és hetvenes évek fordulóján. E dinamika nem egyszerűen a szervezetet alkotó országok akaratát tükrözte, hanem olyan öngerjesztő folyamatot hozott létre, aminek hatásait nem feltétlenül tudatos szándékok alakították. Egy ennek részleteit feltáró elemzés (Centeno 2019) szerint e folyamat azzal a döntéssel kezdődött, melynek nyomán a hatvanas évek végén a szervezetten belül létrehoztak egy oktatási kérdésekkel foglalkozó központot, a CERI-t. E döntéssel a szervezetten belül keletkezett egy olyan fórum, amely „kilógott” a működés megszokott rendjéből: olyan szereplők bevonását tette lehetővé, akik nem a gazdaság világát képviselték, behozva ezzel egy olyan ágazat problémavilágát, amely hagyományosan inkább a kultúra területéhez kötődött, és amelynek fejlődését nagymértékben alakítják általános humán értékek.

### Az OECD globális hatásának kritikája

Az OECD globális oktatási hatásaival foglalkozó, egyre bővülő irodalom döntő hányada az önálló politikaalakító ágens szerepet emeli ki, és implicit vagy – gyakrabban – explicit módon bírálja a szervezetet. Némi leegyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy e bírálatokban két – egymástól nem független – tartalmi elem fogalmazódik meg. Az egyik az, hogy az OECD befolyásával olyan területekre hatol be, ahol nem lenne keresnivalója, mert ez a szuverén nemzetállamok hatókörébe tartozik. A másik az, hogy e befolyás az oktatásról való gondolkodás nem kívánatos formáját erősíti: azt, amely

e területre nem az egyetemes emberi értékek, hanem a gazdaság szűk perspektívájából tekint. Az oktatás globális kormányzásának olyan szereplőjét látják az OECD-ben, amely nemcsak olyasmint csinál, amire senkitől nem kapott felhatalmazást, de ráadásul azzal, amit csinál, rossz irányba is viszi a dolgokat.

Az OECD-t bírálók írásaiban leggyakrabban megjelenő, egyértelműen negatív tartalmú jelző a „neoliberális”. A legtöbb kritikus számára a szervezet „bűne” az, hogy az oktatásról való gondolkodás és az erre irányuló szakpolitikai gyakorlat olyan formáját építi és terjeszti, melyet ezzel az eredendően rossz dologra utaló jelzővel jellemeznek. A fogalom eredetileg a közgazdasági gondolkodásnak arra a paradigmájára utalt, amely az állami költsékeztést támogató, John Maynard Keynes nevéhez köthető megközelítést váltotta fel a hetvenes években, és amely visszatérés volt a piac szerepét hangsúlyozó klasszikus, Adam Smith nevéhez kötött felfogáshoz. Szellemi forrásként leggyakrabban a Chicagói Iskola közgazdászait említik, mindenekelőtt Milton Friedmant. A jelentése később kitérült, és annak az átfogó gondolkodásmódnak és politikának a megjelölésére kezdték használni, melynek Margaret Thatcher és Ronald Reagan voltak az első prominens képviselői. Érdemes megjegyezni: a neoliberális jelzőt szinte szitokszóként használók jelentős hányada meglehetősen kevésbé ismeri e fogalom jelentéstörténetét, és azokat a mögötte meghúzódó történeti folyamatokat, melyek megszületését eredményezték (ehhez lásd pl. Slobodian 2018).

Az oktatás fejlődését alakító globális nemzetközi szervezetek talán legismertebb radikális kritikusa, a korábban már említett Stephen Ball egy 2016-ban megjelent írásában – Yeats apokaliptikus képeket festő versére utalva<sup>3</sup> – „lomhán araszoló fenevad”-nak nevezi a neoliberális oktatáspolitikát. Ball, aki a bírálók közt nemcsak az egyik legnagyobb hatású, de az egyik legjobban felkészültnek és leginkább tájékozottnak is tekinthető, egy izraeli kollégáját idézve próbálja definiálni e fogalmat. Eszerint a neoliberalizmus „komplex, gyakran inkohérens, instabil, sőt ellentmondásos gyakorlatok együttese, melyek a »piac« valamiféle elképzelése körül szerveződnek, ez válik a társadalmi kapcsolatok univerzális alapjává, behatolva az életünk szinte minden területére” (Ball 2016: 1047).

Ball írásában az „araszoló fenevad” egyebek mellett az OECD képében jelenik meg. Ahogy fogalmazott: „a neoliberális reformokat nagyon erős és nagy meggyőző erővel bíró ágensek, köztük a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet és a Világbank, a Kereskedelmi Világszervezet, a Nemzetközi Pénzügyi Társaság, az Európai Unió [...], valamint a piac iránt elkötelezett agytrösztök [...], tanácsadók és szakpolitikai vállalkozók sokasága legitimálják” (Ball 2016: 1047–1048).

A neoliberális gondolkodásmódot és társadalmi gyakorlatot célkeresztjünkbe fogó elemzők, Ballhoz hasonlóan, hol finomabb módon, hol keményebb stílusban, szívesen „démonizálják” az OECD-t. E bírálatok néha az összeesküvés-elméletek határát súrolják: szerzőik képzeletében a szervezet már-már úgy jelenik meg, mint olyan hely, ahol a világ megrontásán dolgozók találkoznak, hogy kiagyalják, miképpen tudnának nagyobb kárt okozni. A legtöbbjük persze csak dokumentumokból, jobb esetben nem nyilvános levéltári anyagokból, egy-két szakmai rendezvényen szerzett élményből és pár bennfentessel készített interjúkból ismeri a szervezetet. Emellett még egy törésvonal rajzolódik ki: az, amelynek egyik oldalán azok vannak, akik számára természetes, hogy az okta-

<sup>3</sup> *The Second Coming* (magyarul: A második eljövétel).



tásról közgazdasági perspektívában is lehet és kell gondolkodni, a másik oldalon pedig azok, akik kétségbe vonják ennek jogosságát.

Az OECD azon szervezetek közé tartozik, melyekben az oktatás problémavilágának elemzésében a – lehető legtágabb értelemben vett – közgazdaságtani megközelítés az uralkodó. Ilyen műhelyek természetesen nemcsak a nemzetközi szinten léteznek: ezek megtalálhatóak minden országban, és mindenhol nagy hatással vannak nemcsak a tudományos kutatásra, hanem a kormányzati szakpolitikák alakulására is. A bírálatok célpontjában, a tapasztalataim szerint, nem egyszerűen a neoliberális megközelítés vagy ideológia áll, hanem tágabban az erről történő közgazdaságtani gondolkodás. Az, amely az oktatásra úgy tekint, mint *emberi erőforrások* termelőjére, és amely az oktatási kiadásokat a *humán tőkébe* történő befektetésként értelmezi. A törésvonal másik oldalán azok állnak, akik számára az oktatás célja az emberi kultúra megőrzése, a társadalmi igazságosság biztosítása vagy az egyetemes humán értékek szolgálata. Én magam mindig mesterkéltnek éreztem ezt a szembeállítást, és a kettő között nem éreztem elvi ellentmondást, de az oktatási szakpolitika formálódásának létező intézményrendszereiben – legyen szó akár nemzetközi, akár nemzeti intézményekről – ezek kétségtelenül mindenütt és mindenhol szembekerülnek egymással.

Az oktatás „ökonómizálásának” (*economization of education*) bírálói számára a nemzetközi szervezetek – nemcsak az OECD, hanem akár a globális trendekhez alkalmazkodó, korábban a „filozófusok által uralt” (*Elfert 2018*) UNESCO is – érthető módon váltak kedvelt célponttá. A témát átfogó módon elemző művében Joel Spring a Chicagói Egyetem olyan közgazdászaihoz köti ezt a gondolkodásmódot, mint Milton Friedman, Theodore Schultz, Gary Becker és James Heckman, akik mind Nobel-díjat kaptak munkásságukért (*Spring 2015*). Ők az oktatásról való neoliberális közgazdasági gondolkodás atyjai. Az OECD közismerten úttörő volt a humán tőke elméletének konkrét szakpolitikai gyakorlattá alakításában. Az oktatásban játszott szerepének történeti elemzői alaposan feltárták, hogyan született meg – döntően amerikai befolyás hatására – az a szakpolitikai gondolkodásmód, amely az oktatást nem *fogyasztásnak*, hanem *befektetésnek* tekinti, és amely arra serkenti az államokat, hogy növeljék az erre szánt kiadásukat (lásd pl. *Elfert 2019*). Sajátos ellentmondás, hogy az iskolák világát fenyegető veszélyek miatt aggódó kritikusok ezt aggodalommal fogadják.

Ennek az aggodalomnak egyik forrása az lehet, hogy a közgazdászok – így azok is, akik az OECD elemzéseit készítik – nemcsak azt szorgalmazták, hogy a társadalmak több pénzt fordítsanak az oktatásra, hanem azt is, hogy ezt lehetőleg ne herdálják el. Azaz elsősorban olyan emberi képességek fejlesztésére fordítsák, melyekre az életben történő boldoguláshoz és az eredményes munkavégzéshez van szükségünk. Ez az igény nem a közgazdászok elméjében keletkezett: az iskoláktól elsősorban ezt várják azok a társadalmak, melyek elfogadták, hogy erőforrásaik egyre nagyobb hányadát az iskolai oktatásra és az emberi tanulás támogatására fordítsák. Másik forrása az lehet az aggodalmaknak, hogy a közgazdászok – nemcsak az OECD-ben, hanem hasonlóképpen más nemzeti és nemzetközi szervezetekben – nem elégednek meg azzal, hogy a politikusok általános szintjén deklarálják, hogy a növekvő kiadásokat az oktatási rendszerek hatékonyan fogják felhasználni. Azt is szükségesnek látják, hogy legyenek olyan mérhető mutatók, melyek segítségével tényekre alapozva meg lehet állapítani, hogy ez valóban megtörténik-e. Az OECD sokak körében a legnagyobb csodálatot kiváltó, ugyanakkor a kritikai irodalom által a legerősebben bírált jellemzője, hogy az oktatás területén ilyen

mutatók sokaságát alkotta meg. Erről szól a szervezet legnagyobb hatású oktatással kapcsolatos programja, az *INES* (erre rögtön visszatérek).

A hatékonyságot, a menedzsment minőségét, a teljesítmény mérhetőségét és az elszámoltathatóságot hangsúlyozó „neoliberális agenda” kétségtelenül meghatározó módon jelen van az OECD oktatással kapcsolatos tevékenységében. Fontos azonban ehhez hozzátenni még valamit, amit az elemzők egyike egy interjúalanyát idézve így fogalmazott meg: „*egyes tagállamok azt vetették az OECD szemére, hogy túlságosan szociáldemokrata módon viselkedik*” (Kallo 2020: 8).

Megint csak saját személyes élményeimmel tudom a fentieket alátámasztani. Az Oktatáspolitikai Bizottság, a CERI Igazgatótanácsa és más oktatással foglalkozó testületek ülésein gyakran volt olyan érzésem, hogy ami ott történik, inkább hasonlít egy, a politikai paletta bal oldalán található társadalmi szervezet belső világának történéseire, mint arra, amit egy liberális vagy konzervatív orientációjú szervezetben várnánk. Nem nagyon emlékszem olyan hozzászólásokra, melyek a piac pozitív szerepét hangsúlyozták volna, annál inkább olyanokra, melyek fókuszában az esélyegyenlőség, a társadalmi szolidaritás és az igazságosság, valamint egyre inkább a fenntarthatóság hangsúlyozása állt.

### „Számokkal történő kormányzás”

Az OECD-nek az oktatás globális fejlődésére gyakorolt hatásával foglalkozó elemzések többsége az indikátorok, azaz a mérhető mutatók, ezen belül különösen a PISA vizsgálat által termelt adatok hatására fókuszál. Az indikátorok nagy erejű kormányzási eszközök. Ahogy egy, a témával foglalkozó kézikönyvben olvashatjuk: „*A mérhető mutatók fejlesztése révén a mögöttes rendezetlen társadalmi világ konkrétságot és kezelhetőséget nyer: könnyebben megismerhetővé, elméletekkel jobban uralhatóvá, így könnyebben kormányozhatóvá, a cselekvés és beavatkozás számára inkább megközelíthetővé lesz*” (Bhuta–Malito–Umbach 2018). Az OECD egyik meghatározó jelleme ennek az eszköznek az alkalmazása a globális kormányzás világában. Az oktatási ágazatban a témával foglalkozó irodalom ezt gyakran azokhoz a tanulmányokhoz kapcsolja, melyek egy, e fejezet címével azonos nevű skóciai kutatási programból születtek.<sup>4</sup>

Fontos hangsúlyozni: az indikátorok kormányzási eszközként történő használata természetesen nemcsak a nemzetközi szervezetek és a globális kormányzás szintjén jellemző, és az utóbbi szinten sem csak az OECD sajátossága. Olyan általános eszközzé is válik, melynek nagy múltja van nemzeti rendszereken belül és a globális kormányzás más ágensei is használják, sőt, az OECD-t megelőzően kezdték alkalmazni. A Világbank már a hetvenes években létrehozott indikátorrendszert a fejlesztési hitelekről való döntései megalapozásához, ami hosszabb ideig csak a saját munkatársai számára volt hozzáférhető, de később nyilvánosan elérhetővé tették (Anheier 2018). E szervezetben a komplex társadalmi jelenségek, ezen belül oktatási folyamatok értékelésére alkalmas indikátorok fejlesztése és alkalmazása ma is kiemelt figyelmet kap. Ilyennek tekinthető a korábban említett SABER rendszer, melynek elméleti hátterét összetettebbnek és mélyebbnek látom, mint azt, ami az OECD oktatási indikátor programját jellemzi.

<sup>4</sup> A kutatási projekt bemutatását lásd itt: [https://www.ces.ed.ac.uk/old\\_site/research/FabQ/uk.html](https://www.ces.ed.ac.uk/old_site/research/FabQ/uk.html). Továbbá: Grek–Ozga 2008.

Nem meglepő, hogy a rendszerek és szakpolitikák értékelésére használt indikátorok fejlesztése az OECD-ben a kilencvenes években elérte az akkor már egyre nagyobb figyelemmel követett oktatási ágazatot is, és létrejött a szervezet oktatási indikátor programja, az INES. Ez egy hosszú, a hetvenes évek elejére visszanyúló fejlődési folyamat eredménye. Az Oktatási Bizottság már 1973-ban tárgyalta és jóváhagyta egy erre vonatkozó javaslatot, melynek „*A Framework for Educational Indicators to Guide Government Decisions*” volt a címe.<sup>5</sup> Ez jól tükrözte a szervezeti oktatással kapcsolatos korai megközelítést: az inputokban és outputokban gondolkodó, a rendszerhatékonyság növelésének lehetőségeit kereső szemléletet.

Ahogy az jól érzékelhető Kádárné Fülöp Juditnak ebben az *Educatio*-számban megjelent, az INES történetét is bemutató írásából, a „számokkal történő kormányzás” – és azoknak az intézményi mechanizmusoknak a kiépítése, melyek a nemzetközi térben teszik ezt lehetővé – döntően ahhoz a társadalomkutatói közösséghez kapcsolódik, amely a tudásra épülő racionális kormányzás ideáját követte, és amelynek számára az OECD jelentette nemzetközi tér általában kedvezőbb terepet kínált, mint a nemzeti politikai környezet. Itt jóval kevésbé kellett számolni történetileg kondicionált kulturális és ideológiai szembenállásokkal vagy az erőforrásokért történő küzdelem által meghatározott pártpolitikai küzdelmekkel, mint nemzeti szinten. Itt jóval nagyobb volt a receptivitás a szakpolitika tényekre alapozása iránt, és sokkal nagyobb esélye volt annak, hogy a tudás váljon a kormányzás egyik legfontosabb eszközévé.

A „számokkal történő kormányzás”, azaz az indikátorok szakpolitikai felhasználása azzal a céllal, hogy kívánatos irányba tereljék a társadalmi alrendszerek, ezen belül az oktatási rendszerek fejlődését, sokak által kutatott problémavilágot alkot. A témával foglalkozó tanulmányok egyike (*Bartl–Papilloud–Terracher-Lipinski 2019*) három olyan okot emel ki, melyekre az indikátorok iránti politikai és társadalmi érdeklődés a hetvenes éveket követő időszakban visszavezethető volt. Az első ezek közül a kormányzott rendszerek *komplexitásának* növekedése, ami kikényszerítette, hogy bonyolult folyamatokat egyszerű, az adott folyamat lényegi elemeit kiemelő mutatókkal lehessen megragadni. Ez minden területen felerősítette az igényt, hogy korlátozott számú, mérhető változóval próbáljunk bonyolult társadalmi jelenségeket leírni és az ezeket magyarázó oksági összefüggéseket is feltárni. A másik ok a teljesítményérdekltség és a *hatékonysági* szempontok előtérbe kerüléséhez az elszámoltathatóság politikai felértékelődéséhez, azaz táyan az Új Közmenedzsmenthez (NPM) köthető. Ennek hatására kezdtek el a közszférában is egyre inkább alkalmazni a vállalati vezetők által mindig is használt mérhető mutatókat, melyekkel nyomon lehet követni a bevételek és a termelékenység alakulását. Ezek nemcsak időben figyelmeztetik a vezetést, ha valahol be kell avatkozni, de arra is szolgálnak, hogy meggyőzzék a tulajdonosokat vagy a befektetőket arról, hogy a dolgok jó irányba mennek. A harmadik ok technikai jellegű. Az adatgyűjtési és adatfeldolgozási technológiák, a statisztikai módszertan és az e területeken rendelkezésre álló szakértelem fejlődése olyan mérési lehetőségeket és a mérési adatok kommunikálásának olyan új formáit teremtette meg, melyek e területen a korábbiaknál komolyabb fejlődést tettek lehetővé.

<sup>5</sup> Lásd az *OECD Observer* „*Measuring performance in the field of education*” című cikkét. N° 65/August 1973. (<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/observer-v1973-4-en.pdf?expires=1628158990&id=id&accname=guest&checksum=2C8A3B04ABDA8649AEFBDDE15E778EB3>)

Ezeket az okokat természetesen lehetne másokkal kiegészíteni, de a lényeg az, hogy a külső és belső feltételek az oktatási ágazatban is adottak voltak arra, hogy megerősödjék a „számokkal történő kormányzás”, és az OECD különösen kedvező terepet nyújtott arra, hogy ez a nemzetközi térben is egyre nagyobb szerepet kapjon. Az OECD-nek az oktatás globális fejlődésére gyakorolt hatása a kétezres évektől kezdve elsősorban ezen a csatornán keresztül érvényesülhetett. Azon a mechanizmuson keresztül, melyet néha a „*name and shame*” kifejezéssel („mutass rá, hadd szégyellje magát!”) írunk le, és amit látványosan felerősíthet a nagy meggyőző erővel bíró adatok birtoklása. Az OECD az oktatás területén mindenekelőtt ennek a mechanizmusnak köszönheti azt a képességét, hogy közvetlen jogi és pénzügyi hatalmi eszközök nélkül módosítani képes azt a fejlődési vonalat, amelyet a nemzeti oktatási rendszerek követnek.

### Az OECD és a kormányok közötti párbeszéd

A nemzeti szintű politika természetesen képes felülről az OECD-nek azokat az üzeneteit, melyeket megfogalmazóik a tudásra és a tényekre próbálnak építeni. Ennek illusztrálására érdemes felidézni Lengyelország esetét, ahol az elmúlt évtizedben a hatalomra került populista, nemzeti-konzervatív erők felülírták az OECD felől érkező tudásalapú üzenetet, és elkezdték restaurálni a korábbi reformok előtti struktúrákat, annak ellenére, hogy az OECD vizsgálatai szerint e reformok látványosan javították a lengyel oktatási rendszer eredményességét. Talán jól segítheti e folyamat megértését, ha felidézem, amit a lengyelországi oktatási viszonyokkal foglalkozó kutató kollégám elbeszéléséből hallottam. Amikor interjúkat készített lengyel oktatáspolitikusokkal, feltette nekik a kérdést: „De hát nem ismeritek az OECD adatait? Nem tudjátok, hogy éppen azoknak a reformoknak nyomán lettek eredményesebbek a lengyel iskolák, amiket most leromboltok?” A tipikus válasz, amit erre kapott, valami ilyesmi volt: „Igen, ismerjük az adatokat. De nekünk, politikusoknak az a dolgunk, hogy a nép akaratát végrehajtsuk, a választási győzelmünk pedig azt mutatja, az emberek vissza akarnak térni a korábban megszokott struktúrákhoz.” Ez az anekdotikus példa talán jól illusztrálja, hogy az a szövetség, amely az OECD-ben „a tudomány és a szakpolitika találkozására” épül, csak akkor képes hatással lenni a továbbra is nemzeti keretek között működő oktatási rendszerekre, ha ez a meglehetősen törekeny szövetség nemzeti szinten nem bomlik fel.

Fontos hangsúlyozni, hogy az OECD nemcsak számokkal gyakorolja a globális kormányzást. Amikor a 2008-as pénzügyi és gazdasági válság kitört, sokan – magán a szervezeten belül is – megkérdőjelezték a matematikai modellekkel dolgozó és statisztikai érvelést használó közgazdászok dominanciájának legitimitását. Explicit módon megfogalmazódtak ilyen kérdések: „Hogyan lehetséges, hogy ti, akik az egész világon a legjobb minőségű adatok birtokában vagytok, nem tudtátok előre megmondani, hogy valami nagyon nagy baj készül?” Egyes tagállamok képviselői egyenesen a felelősök megnevezését és felelősségre vonásukat követelték.

Ennek nyomán indította el a szervezet a „*Gazdasági Kihívások Új Megközelítései*” (NAEC)<sup>6</sup> elnevezésű programját. Ennek köszönhető, hogy felértékelődött az általá-

<sup>6</sup> NAEC = New Approaches to Economic Challenges (a program honlapját lásd itt: <https://www.oecd.org/naec>).

ban kvalitatív eszközökkel dolgozó *komplexitástudomány* és *történettudomány* szerepe a gazdasági és társadalmi folyamatok értelmezésében és értékelésében olyan mértékben, ahogyan ez a válság előtt elképzelhetetlen lett volna. Ugyanebbe a vonalba illeszkedik a korábban indult „*Making reforms happen*” elnevezésű program, melyet eredetileg a „reformok politikai gazdaságtana” névvel jelöltünk. Ennek az oktatási ágazatban történő alkalmazása<sup>7</sup> épít ugyan az indikátorrendszerre, de alapvetően kvalitatív elemzésekre támaszkodik, és a hangsúly a tagországok kormányainak nyújtott közvetlen, célzott tanácsadáson van.

A kormányoknak történő közvetlen tanácsadásnak a kezdetektől minden ágazatban, így az oktatásban is meghatározó része az OECD tevékenységének. Én magam tíz alkalommal, tíz különböző országban voltam tanácsadó olyan OECD-misszióban, ahol nemzeti minisztériumoknak kellett egy-egy területen vagy átfogó módon szakpolitikai támogatást adnunk, közvetlen kapcsolatba lépve a nemzeti szakpolitikai tér legkülönbözőbb szereplőivel. Az ilyen missziók olyan kommunikációs teret hoznak létre, melyben a hangsúly a dialóguson van, és bár ebben fontos szerepet játszanak a számokra vagy adatokra történő hivatkozások, nem ez a lényeg. Az ilyen missziók a közös tudásteremtés, a kölcsönös tanulás és tudásmegosztás mellett a nemzetközi bizalomépítés és – ami ennek fontos eszköze – a társak általi ellenőrzés eszközei. Az OECD számára ezek az országokra gyakorolt hatás fontos csatornáját jelentik, de valójában ilyenkor nem egyszerűen az OECD hat a tagországokra, hanem a tagországok is egymásra, az OECD-t használva a kölcsönös hatásgyakorlás intézményes eszközeként.

Végül a hatásgyakorlás sokféle módja közül még egyet érdemes itt kiemelni: ez olyan átfogó horizontális stratégiáknak a megalkotása, melyeket a tagállamok közvetlenül felhasználhatnak, és gyakran fel is használnak akkor, amikor nemzeti stratégiákat alkotnak. Kettő olyat említenék, melyek alakításába a CERI Igazgató Tanácsa delegáltjaként bekapcsolódhattam: az egyik az Innovációs Stratégia,<sup>8</sup> a másik a Képességstratégia.<sup>9</sup> Ezek közül különösen az utóbbi esetében figyelhetünk meg látványos hatást, mivel itt az OECD egy sor országban közvetlenül támogatta nemzeti képességstratégiák létrehozását, ami az OECD-tudás közvetlen nemzeti szintű alkalmazásának tekinthető.<sup>10</sup>

## A hatásgyakorlás intézményi mechanizmusai

Többször tettem utalást azokra a mechanizmusokra, melyeken keresztül az OECD az oktatási rendszerek globális fejlődését – ezen belül természetesen a magyarországi oktatási rendszer alakulását is – befolyásolta és befolyásolja. E tanulmány záró részében – a rendelkezésre álló szűk terjedelmi keretek között – ezekről lesz szó.

Az első dolog, amit fontosnak tűnik kiemelni, az az, hogy az OECD-re nem érdemes pusztán úgy tekinteni, mint külső ágensra, amely kívülről befolyást gyakorol a nemzeti rendszerekre. A korábban említett három szerep közül a fórum szerep azt is jelenti, hogy ez az ágens nemcsak hatást gyakorol, hanem maga is hatásoknak van kitéve. A tagállam-

<sup>7</sup> Lásd a „*Implementing Policies: Supporting Effective Change in Education*” programot (<https://www.oecd.org/education/implementing-policies>).

<sup>8</sup> A kapcsolódó honlapot lásd itt: <https://www.oecd.org/site/innovationstrategy>

<sup>9</sup> A kapcsolódó honlapot lásd itt: <https://www.oecd.org/skills>

<sup>10</sup> A Képességstratégia Tanácsadó Csoport (*Skills Strategy Advisory Group*) üléséről évekre visszamenően rendelkezésre állnak elemző beszámolók.

mok közössége sokkal inkább alakítja, amit ő tesz, mint amennyire ő alakítja azt, amit a tagállamok tesznek. A szervezetről írt, korábban már idézett könyvüknek *Carroll és Kellow (2011)* nem véletlenül adták ezt az alcímet: „*A szervezeti adaptálódás elemzése*”. Ha példát kellene mondanom olyan szervezetre, melyben a tanulószervezetek minden jegye megtalálható, elsőként talán az OECD-t említeném.

Mindig úgy láttam, hogy az OECD olyan kulturális modellt közvetít az országok felé, melyben a tanulást az ehhez nélkülözhetetlen nyitottság és bizalom támogatja, és ahol a tudás és a tényekre hivatkozó racionális érvelés uralkodik. Ebben a kultúrában nem kaphatnak hangot az emberi tudatlanságot kihasználó, identitásalapú vagy „törzsi hovatartozásra” apelláló populisták megközelítései. E szervezet a természeténél fogva kevésbé racionális politika racionalizálásának kultúráját hordozza, erősítve a hitet, hogy ez nem teljesen reménytelen vállalkozás. Az OECD által gyakorolt hatásnak ez lényegi eleme: döntően ebből fakad a szervezet hitelessége. Ehhez – visszautalva a korábban említett, az oktatási ágazatban különösen nagyszámú kritikus elemzésre – érdemes hozzátenni: soha nem találkoztam olyan kritikával, melynek a szerzője az OECD tevékenységét saját kormánya tevékenységével hasonlította volna össze. A legtöbb kritikus elemzés azért ad megtévesztő képet az OECD-ről, mert azt az érzetet kelti az olvasókban, hogy a kritikák megfogalmazók saját nemzeti kormányukról jobb véleménnyel lennének. Mintha implicit módon azt sugallnák, vissza kell szorítani az OECD befolyását, és a nála jobb minőségű szakpolitikát követő nemzeti kormányoknak kell visszaadni a dolgok alakításának kizárólagos lehetőségét. Úgy vélem azonban, a kritikusok jelentős része saját kormányával még kevésbé lehet elégedett, mint az OECD-vel, de kritikájukat különböző megfontolásokból mégis szívesebben fordítják a nemzetközi ágens ellen.

Az OECD akár az állandó konferenciák (*standing conferences*) vagy – hiteleti példával – a zsinatok metaforáival is leírható. Hatása a gondolkodás átalakulásában, a fogalmak jelentésének változásában, új elnevezések kigondolásában ragadható meg. Részben abban, amit *Barnett és Finnemore* korábban idézett tanulmányukban (2017) patológus jelenségként, a bürokratikus hatalom forrásait felidézve említik: az osztályozás, a jelentésadás és a normaalkotás vagy normaterjesztés képességén. Ez azonban pozitív módon is megragadható, hiszen ezek az új, a világban való létezéshez szükséges tudás születésének mozzanataiként is leírhatóak.

Nemcsak az OECD, hanem minden nemzetközi szervezet nemzeti ágenseken keresztül gyakorol hatást. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a nemzeti szintű szereplők a saját céljaikat és érdekeiket követve „használják” a nemzetközi szervezeteket, amelyek azért tudnak hatást gyakorolni, mert a nemzeti szakpolitikai térben vannak olyan szereplők, akiknek szükségük van erre a hatásra, és képesek azt a saját szolgálatukba állítani.

E nemzeti rendszereken belül látható mechanizmusokról az Európai Unióval kapcsolatban korábban részletesen írtam (*Halász 2002b*): itt hasonló folyamatokról van szó. Ennek remek elemzése olvasható egy finn kutató értekezésében, aki a PISA vizsgálat finnországi hatásait vizsgálva a „domesztikáció” fogalmát használja. Érdemes hosszabban idézni, ahogyan e mechanizmusokat bemutatja:

„A helyi szereplők nem egyszerűen exogén politikai modellekre reagálnak saját országuk érdekeiből kiindulva. Ha tehetik, nemzetközi összehasonlító adatokhoz folyamodnak, hogy saját céljaikat a belpolitikában előmozdítsák. Megfontolt retorikával irányítják rá honfitársaik figyelmét a más országokban alkalmazott szakpolitikákra vagy a saját országukban már meglévő gyakorlatokra, így különféle modelleket építenek fel

vagy bizonyítékokat mutatnak be ezek sikeréről. E helyi beszámolók révén a globális politikai elképzelések összefonódnak a helyi szereplők érdekeivel és indítékaival. Ezáltal az eredetileg globális kontextusban felvetett ötlet exogén eredete eltűnik, és belföldinek kezdik tekinteni. Az új politika akár a nemzet jellemző vonásának is tekinthető, és más országokba is átvihető, ezáltal reprodukálva a globális társadalmi változások körforgását.” (Rautalin 2013.)

Az, amit a finn kutató a domesztikáció szóval jelöl, arra is utal, hogy a külső hatások a nem eléggé figyelmes elemző számára akár láthatatlanná is válhatnak, ezek feltárása csak olyan, komoly adatgyűjtésre épülő elemzés képes, mint amit ő maga is készített. A láthatatlanná válás egyik formája az Európai Unió tagországaiban, így Magyarországon is az, amikor az OECD-hatások az Unió közvetítésével érnek el minket.

Az OECD és az Európai Unió kapcsolatáról, ezen belül arról, hogy az Unió milyen módon használja az OECD-indikátorokat saját kormányzási gyakorlatában és ezzel kapcsolatban milyen dilemmák merülnek fel, hosszabban írtam egy korábban már említett, az Európai Parlament felkérésére készült elemzésben (Halász 2016). Itt annyit érdemes ebből felidézni, hogy az Európai Unióban mindig voltak olyan szakpolitikusok és kutatók, akik kifejezetten károsnak tartják, hogy az Unió „túlságosan” támaszkodik az OECD-re, és azt szorgalmazzák, építsen ki saját értékelő rendszereket – pl. a PISA-hoz hasonló európai tanulmányi eredményesség mérési rendszert. Úgy vélik, az angolszász és a kelet-ázsiai országok túlságosan erős hatást gyakorolnak az OECD megközelítésére, és ezt az Európai Uniónak semlegesítenie kellene. Korábban közismerten voltak súrlódások az OECD és az Európai Bizottság között, de az elmúlt egy-másfél évtizedben egyszer sem tapasztaltam olyat, hogy ezek szignifikánsan eltérő módon közelítettek volna oktatási szakpolitikai kérdésekhez.

Az OECD programjaiba való bekapcsolódás – egy-két kivételt leszámítva – csak a nemzeti kormányokon keresztül lehetséges. Az, hogy Magyarországon az OECD milyen hatással lehet az oktatás fejlődésére, alapvetően attól függ, a kormány akarja-e ezt a hatást. Az OECD-tudás természetesen nemcsak kormányzati csatornákon juthat be az országba: a szervezet nyilvános kiadványai és adatbázisai bárki számára elérhetőek. Az oktatáspolitikai formálásába bekapcsolódó nem kormányzati szereplők fel tudják használni ezt a tudást, és ezt gyakran meg is teszik. A kormányzati csatorna azonban meghatározó fontosságú: a hatás azokban az országokban jelentős, ahol kormányzati szereplők tudatosan építenek az OECD-vel történő együttműködésből fakadó lehetőségekre. Ez bizonyos országokban rendkívül erős.

Ha nincs kormányzati érdeklődés, az OECD hatása igen alacsony szintre csúszhat vissza. Személyes tapasztalatom, hogy az elmúlt egy évtizedben az oktatási ágazatban Magyarország egyre inkább passzívvá vált. Ezt némileg oldotta az oktatásért való ágazati felelősség kettéválása: a felsőoktatási és szakképzést felügyelő Innovációs és Technológiai Minisztérium inkább igényli az OECD-tudás felhasználását, mint az alap és középfokú oktatást felügyelő Emberi Erőforrások Minisztériuma. Az utóbbiban ezzel kapcsolatban az elmúlt évtizedben meglehetősen nagy érdektelenséget éreztem (ez alól főképp a PISA vizsgálat jelentett kivételt, amit teljes mértékben az utóbbi szakárca, pontosabban annak háttérszervezete, az Oktatási Hivatal ellenőriz). Az OECD-hatások beszűkülésének részben a magyarországi közoktatási szakpolitikai-tartalmi orientációja, ezen belül a modernizációban való érdekeltség visszaszorulása volt az egyik oka. Ezt jó illusztrálta a Nemzeti alaptanterv 2018-19-ben zajlott felülvizsgálata. Ezt

ennek szakmai irányítója közvetlenül hozzákapcsolta az OECD e területen folyó programjához,<sup>11</sup> a szakértők által kidolgozott javaslat kormányzati fogadtatása azonban azt jelezte, e modernizációs törekvés az ágazat irányítóiban nem keltett érdeklődést.

\*\*\*

Összefoglalásként azt fogalmaznám meg, hogy e tanulmány elkészítésének idején és az azt megelőző években Magyarország azon kevés ország közé került, amely az oktatási ágazatban töredékét sem használja ki annak a különleges potenciálnak, melyet az OECD-tagság jelent. Úgy is fogalmazhatnánk, a modernizáció iránt kevésbé nyitott, az OECD-tagországok többsége által túlhaladottnak tekintett szakpolitikai paradigmát követő ágazati kormányzati filozófia és cselekvés kevésbé kedvez annak, hogy az OECD hasonló hatással lehessen az oktatás fejlődésére, mint más tagországokban. Egy olyan klub tagjai vagyunk, melynek értékei távol kerültek azoktól az értékektől, melyek a magyarországi oktatási ágazati szakpolitikát – különösen a közoktatás területén – aktuálisan orientálják. E tekintetben érdekes lenne megvizsgálni, vajon az OECD oktatási tevékenységét és túlzott befolyását bíráló, egyre bővülő irodalom termelői ajánlanák-e saját kormányuknak a magyar kormány által követett irányvonalat. Számomra ez rendkívül kevésbé valószínűnek tűnik. Sőt, korábbi tapasztalataim alapján megkockáztatnám: ha a kritikus tanulmányok szerzőit az OECD-szakértőként felkérnék, adjanak tanácsot a magyarországi szakpolitikásoknak, a legtöbben olyan dolgokat tanácsolnának, amelyek meglehetősen nagy összhangban lennének az általuk bírált szervezet létező stratégiájával.

## IRODALOM

- ANHEIER, H. K. (2018) Governance Indicators: Development and Assessment. In: H. K. ANHEIER, M. HABER, M. A. KAYSER (eds) *Governance Indicators: Approaches, Progress, Promise*. Oxford, Oxford University Press. pp. 1–10.
- ARCHER, C. (2014) *International Organizations*. Routledge.
- AUSTIN, G. R. (1972) OECD/CERI: Fostering Cooperation in International Educational Research. *Educational Researcher*, Vol. 1. No. 11. pp. 5–7.
- AVELAR, M. (2016) Interview with Stephen J. Ball: Analysing His Contribution to Education Policy Research. *Education Policy Analysis Archives*, 24. (<https://www.redalyc.org/jatsRepo/2750/275043450049/html/index.html>)
- BALL, S. J. (2016) Neoliberal Education? Confronting the Slouching Beast. *Policy Futures in Education*, Vol. 14. No. 8. pp. 1046–1059.
- BARNETT, M. N. & FINNEMORE, M. (2017) The Politics, Power, and Pathologies of International Organizations. In: J. J. KIRTON (ed.) *International Organization*. Routledge. pp. 471–503.
- BARTL, W., PAPILOU, C. & TERRACHER-LIPINSKI, A. (2019) Governing by Numbers – Key Indicators and the Politics of Expectations: An Introduction. *Historical Social Research*, Vol. 44. No. 2. pp. 7–43.

<sup>11</sup> Ez az „Education 2030” program (a honlapját lásd itt: <https://www.oecd.org/education/2030-project>). Lásd még a Nat reformprojekt honlapján az „Iránytű a jólléthez – az OECD ajánlásai és az új Nat-tervezet” című lapot.



- BHUTA, N., MALITO, D. V. & UMBACH, G. (2018) Introduction: Of Numbers and Narratives – Indicators in Global Governance and the Rise of a Reflexive Indicator Culture. In: D. V. MALITO, G. UMBACH & N. BHUTA (eds) *The Palgrave Handbook of Indicators in Global Governance*. Springer International Publishing, Palgrave Macmillan. pp. 1–29.
- CARROLL, P. & KELLOW, A. (2011) *The OECD: A study of Organisational Adaptation*. Edward Elgar Publishing.
- CENTENO, V. G. (2019) The Birth of the OECD's Education Policy Area. In: C. YDESEN (ed.) *The OECD's Historical Rise in Education*. Basingstoke, Palgrave Macmillan. pp. 63–82.
- CENTENO, V. G. (2021) The OECD: Actor, Arena, Instrument. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 19. No. 2. pp. 108–121.
- ELFERT, M. (2018) *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning: An Intellectual History*. Routledge.
- ELFERT, M. (2019) The OECD, American Power and the Rise of the “Economics of Education” in the 1960s. In: C. YDESEN (ed.) *The OECD's Historical Rise in Education*. Basingstoke, Palgrave Macmillan. pp. 39–62.
- GOLDSTEIN, H. (2017) Measurement and Evaluation Issues with PISA. The PISA Effect on Global Educational Governance. In: L. VOLANTE (ed.) *The PISA Effect on Global Educational Governance*. Routledge. pp. 49–58.
- GREK, S. & OZGA, J. (2008) *Governing by Numbers? Shaping Education through Data*. Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.
- HAAS, P. M. (1992) Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination. *International Organization*, Vol. 46. No. 1. pp. 1–35.
- HALÁSZ G. (2002a) *Az oktatás az Európai Unióban – tanulás és együttműködés*. Budapest, Új Mandátum.
- HALÁSZ G. (2002b) Az OECD tevékenysége az oktatás területén. In: BÁBOSIK I., KÁRPÁTI A. (eds) *Összehasonlító pedagógia – A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. Books in Print. Budapest, 2002. pp. 71–86.
- HALÁSZ G. (2013) *Az oktatáskutatás globális trendjei*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- HALÁSZ G. (2014) Az OECD és az oktatás. In: SZÉLL K. (ed.) *Az OECD az oktatásról*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 7–16.
- HALÁSZ G. (2016) *Evaluation of Education at the European Level*. European Parliament, Luxembourg. 2016 ([https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL\\_STU\(2016\)573424](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL_STU(2016)573424))
- KALLO, J. (2020) The Epistemic Culture of the OECD and Its Agenda for Higher Education. *Journal of Education Policy*, Vol. 36. No. 2. pp. 1–22.
- OECD (2007) *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris.
- OECD Council (2016) *Resolution of the Council [C(2016)91/REV1, Annex and C/M(2016)15 item 241]*.
- RAUTALIN, M. (2013) *Domestication of International Comparisons: The Role of the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) in Finnish Education Policy*. Academic Dissertation. University of Tampere.
- SLOBODIAN, Q. (2018) *Globalists: The End of Empire and the Birth of Neoliberalism*. Cambridge (MA), Harvard University Press.
- SPRING, J. (2015) *Economization of Education: Human Capital, Global Corporations, Skills-based Schooling*. Routledge.

- The Guardian (2014) *OECD and Pisa Tests Are Damaging Education Worldwide – Academics*. 6 May 2014. (<https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oeed-pisa-tests-damaging-education-academics>)
- VERGER, A., ALTINYELKEN, H. K. & NOVELLI, M. (2018, eds) *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*. Bloomsbury Publishing.

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)

# A TÚLÉLŐ SZERVEZET

KOZMA TAMÁS

Debreceni Egyetem

*Beérkezett: 2021. május 4., elfogadva: 2021. október 21.*

A szervezetkutatások egyik régóta ismert megállapítása a „szervezeti túlélés”. Ez annyit jelent, hogy a szervezet képes fennmaradni akkor is, ha a szükséglet, amelynek betöltésére létrejött, többé már nem létezik. Az OECD története jól illusztrálja a szervezeti túlélést. Elődszervezetének keletkezése (1947), eredeti funkciója, majd szervezeti válsága (1961) és új szükségletek felfedezése, illetve kialakítása modell értékű. Arra példa, hogy egy nemzetközi szervezet hogyan alakult át, hogyan tudott beilleszkedni a 20. század második felének rohamosan globalizálódó világába, és hogyan tette magát nélkülözhetetlenné. Kialakított egy narratívumot, amely az OECD énképén és filozófiáján alapszik, és amelyet saját nyelvezet hordoz. Mindenekelőtt pedig olyan új szükségleteket termelt ki, amelyeket saját maga képes kielégíteni. Mindez jól tanulmányozható abban, ahogyan az OECD a rendszerváltozás után Kelet-Közép-Európában megjelent.

**Kulcsszavak:** szervezetkutatás, globalizáció, OECD, Kelet-Közép-Európa

The phenomenon ‘organisational survival’ is known in organisational research. It means that an organisation remains still active even if the need for it does not exist any more. The history of the OECD is an illustration of organisational survival. The emergence of its predecessor (OEEC, 1947), the original function of the 1947-organisation, its crisis (1961), and the hunt for new needs have model values. It is an example of how an international organisation has evolved, integrated into the rapidly globalising world of the end of the twentieth century and how it made itself indispensable. The OECD has developed a narrative based on its self-image and philosophy and carried by a specific ‘OECD-language’. Above all, OECD has produced new needs that only it could meet. The process can be studied in the appearance of the OECD as it moved to Central and Eastern Europe after the political turn of 1989/90.

**Keywords:** organisational survival, globalisation, OECD, Central and Eastern Europe

---

Levelező szerző: Kozma Tamás, Debreceni Egyetem, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.  
E-mail: kozmat@iif.hu, ORCID: 000-0002-6971-8104

## Bevezetés

**A** rendszerváltozás hajnalán az akkori oktatásügyi miniszter nem tudta, mi az az OECD; keresnie kellett egy olyan beosztottját, aki tudta. Nem volt könnyű rátalálni. Az 1990-es évek elején az OECD jórészt ismeretlen volt Magyarországon (az UNESCO-t ismerték a legtöbben). Az MTA Pedagógiai Bizottságának egyik tagja egy ülés után lehalkított hangon, hogy mások ne hallják, azt kérdezte: tulajdonképpen mi is az az OECD? Sokak nevében beszélt.

Azóta harminc év telt el. Az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) Gazdasági és Fejlesztési Együttműködési Szervezet fontos lett az ország számára – Magyarország 1996 óta a szervezet tagja –, és fontos nekünk, oktatáskutatóknak is. Nem annyira fontos persze, hogy fönntartás nélkül dicsérjük; inkább távolságtartással. Az alábbi írás egy ilyen távolságtartó vélemény. Az OECD-t a túlélő szervezet példaként látta. Előbb értelmezzük, hogy mit értünk „túlélő szervezeten”, majd az OECD történetén illusztráljuk a szervezeti túlélést; rámutatva a túlélés okaira és eszközeire. Végül visszapillantunk azokra az évekre, amelyekben az OECD itthon és Kelet-Közép-Európában megjelent.

### Szervezeti túlélés

Szervezeti túlélésről akkor beszélünk, ha egy szervezet elveszti az eredeti funkcióját a társadalomban, mégis megmarad, új szükségleteket és funkciókat keresve magának (Szczepański 1969; Haas 2008 – további irodalommal). A jelenség közismert. Nagy társadalmi szervezeteink alakváltozásaira gondolhatunk; például a gazdasági szervezetek termékváltásaira. Hasonlóképp élnek túl a társadalom szervezeti tartóoszlopai, például az egyházak, a politikai és szakszervezetek vagy a közigazgatás (a bürokratikus szervezetekről l. Morawski 1979; Szentpéteri 1985).

Bár a jelenségek szerteágazók, a szervezetkutatás mégis talál bennük hasonlóságokat. Már a „szervezet” definíciója is a tartósságra utal. Ha az emberi tevékenységek összehangolásának fogjuk föl a szervezést – terméke a szervezet –, akkor éppen a koordináció biztosítja a tevékenységek (a munka) állandóságát, ismételhetőségét és fenntarthatóságát. (Az itt következők részletesebben is olvashatók a *Bevezetés a nevelésszociológiába* megfelelő lapjain, vö. Kozma 1999, 2001: 85–103).

Éppen ez a szervezés jelentősége az innovációval szemben. Az innováció a változást, megújulást, átalakulást – hosszú távon a fejlődést – hordozza; a szervezés pedig az innováció elterjesztését és fenntarthatóságát. A kettő – innováció és szervezés – összetartozik, az érem két oldala. Az innováció mozgalom: kezdete, fölívelése, hanyatlása, elmúlása van, mint minden társadalmi mozgalomnak, amely spontán módon, egy adott közösségben megindul és terjedni kezd. A szervezet állandóság: arra szolgál, hogy a mozgalmat tartósítsa, biztosítva a múlt sikeres tapasztalatainak továbbadását és tartóssá tételét.

*Tér és torony* című monumentális írásában Niall Ferguson a kettőt frappánsan szembeállítja (Ferguson 2019). Azt mondja, hogy a közösségek mozgalmai hordozzák az innovációt – ezt jelképezi a tér, még inkább a piac –, a társadalmi szervezetei pedig

lassítják, akadályozzák, végső soron elfojtják az innovációkat. Ez persze nem igaz. Tér és torony – vagyis szervezetek és mozgalmak, innovációk és a fenntarthatóság csak a vita kedvéért van szembeállítva. A megőrzés, a továbbadás és az újítás minden átalakulás kulcsfontosságú lépései, amelyeket a közösségi tanulás köt össze egymással (Márkus–Kozma 2019).

A szervezetek stabilitásának titka – a spontán közösségekkel és mozgalmakkal szemben – a hierarchikus felépítés. A hierarchikus fölépítés alá-fölelendeltséget jelent, és centralizált formában működik. A hierarchia lépcsőin fölfelé haladva a szervezet tagjainak mind több a hatalmuk és egyre több a felelősségük is (az eredeti papi szervezetek csúcsán a transzcendens hatalom állt). A centralizált működésen pedig azt kell érteni, hogy a döntések (felelőssége) a hatalmasok kezében van; a végrehajtás pedig az alsó fokon lévőkre marad.

Minél hagyományosabb egy szervezet és minél hosszabb ideje működik, annál erősebb benne a hierarchia és a centralizáció. Némi túlzással azt is mondhatnánk, hogy nem emberek, hanem szerepek struktúrája, amelyben a szervezeti szerepek a fontosak, nem pedig azok, akik betöltik ezeket a szerepeket. Ha a szervezet egy tagja kilép, helyére nem hozzá hasonlót keresnek, hanem olyan valakit, aki az adott szerepet be fogja tölteni. Ehhez is tanulás kell; de a szervezeti betanítás nem tévesztendő össze a közösségi tanulással, amely javarészt spontán.

Bár a szervezet is „él” – azaz születik, fejlődik és elmúlik –, mégis az állandóság jellemző rá.

A szervezet „életciklusai” az egyik kedvenc témája a különböző szervezetkutatásnak, amilyen például a családkutatás. A szervezeti változások egyik magyarázata a szervezeteken belül rejlő közösségek folyamatos átalakulása. (Lásd: Mayntz 1969.)

Az állandóságot látható jelek szimbolizálják – pl. zászlók, címerek, formaruhák –, hangsúlyozva, hogy minél régebbi a szervezet, annál megbízhatóbb. A szervezeti szerepek állandósága miatt jellegzetes szervezeti kultúra alakul ki (intézmények, magatartásminták, értékek, szankciók). Mindez azt sugallja, hogy válságok, váratlan kihívások és rögtönzött döntések idején a szervezethez érdemes fordulni, amely hitelesen megőrzi az egyszer már bevált tapasztalatokat.

Ez éppen fordítottja annak, ami egy társadalmi innováció alkalmával történik. Társadalmi innováció ugyanabból a válságból születik meg, amelyre a szervezet a maga állandóságával válaszol. A szervezet adja a hagyományos választ a kihívásra, az innováció pedig olyan választ, amellyel még nem kísérleteztek. Ha beválik, ez volna a jó válasz, amelyet terjeszteni kellene. Csakhogy a szervezet – értelemszerűen – ellenáll (Moulaert et al. 2013).

Ez az ellenállás a túlélés magyarázata. A szervezetben együttműködők abban érdekeltek, hogy a szervezet biztonságot és tartósságot nyújtson nekik. Ezért érdekük a szervezet sikere. Ha a szervezet válaszai a nagy sikerekre már nem érvényesek, keresnek más kihívást, ahol megint sikeresek lehetnek. Vagyis a szervezet túléli a saját kudarcait és

főlösségessé válását azzal, hogy új problémákat keres, amelyeket meg tud oldani. S ha nem talál ilyen problémákat, akár ki is alakítja, meg is teremti őket.

A szervezeti túlélés, úgy véljük, alkalmas arra, hogy az OECD esetét értelmezni tudjuk. Alább az OECD történetét mint a túlélő szervezetek egy példáját fogjuk bemutatni.

## Narratívum és valóság

Az OECD 1961-ben alakult, létezését azonban elődintézményére, az 1947–1948-ban szerveződött OEEC-re (*Organisation for European Economic Cooperation, 1948*) vezeti vissza. Az OEEC-t azért alapították, hogy az európai Marshall-segélyt levezényelje. Az ún. Marshall-segély az európai országok újjáépítését volt hivatott támogatni a világháború után.

A Marshall-segély igazi amerikai vállalkozás volt. Arra hivatkozva, hogy a szövetségesek lebombázták Európa jó részét, újjáépítési segélyt ajánlottak Európának, beleértve a veszteseket csakúgy, mint a nyerteseket. Erről sokáig a közvélemény csak az amerikai pénzt és gesztust tudta (a KGST-országok szovjet kezdeményezésre elutasították). A rendszerváltozás óta azt is tudjuk, hogyan szerveződik az ilyen segély. Nemcsak a pénzek érkeznek, hanem a kikötések is, hogyan kell elkölteni őket. Így a segély beruházás és piacépítés is egyben. (*Mezei 2001.*)

Az OECD-narratívumok szerint mintha ez a segély csupán melléktevékenység lett volna egy fontosabb és erőteljesebb kezdeményezéshez: a kiterjedtebb és egységesebb európai piac kialakításához, amely természetesen politikai egyeztetéssel jár (lásd pl. *OECD 2021g; OECD 2021h; OECD 2021j*). S a Marshall-segély megszervezése és elosztása mintha ennek az egységesítő piacépítésnek az eszköze lett volna. Még inkább annak a szándéknak a kifejezése, hogy a pusztító európai háború után az amerikaiak is hozzájárulnak az egységesebb Európához – egy képzeletbeli „Európai Egyesült Államokhoz”. (A francia kezdeményezésű egyesült Európa projekt keresztezte ezt az elgondolást a maga montánuniójával, 1951).

Az OECD-narratívumok úgy folytatódna, hogy amikor a piacépítésnek ez a szakasza véget ért, a szervezet megváltoztatta a nevét, és OECD lett belőle (1961). A valóság ennél bonyolultabb. A Marshall-projekt lezárulásával kihátrált az amerikai kormányzati pénz a szervezet mögül, amellyel az egységes piacépítést folytathatta volna, és a szervezet növekvő válságba került. Az 1950-es évek második felében már eljutott odáig, hogy a megszűnés fenyegette (az európaiak, részben az amerikai kezdeményezések hatására is, megkezdtek a saját piacépítésüket, egy jövőbeni európai közös piac alapjainak lerakását). A szervezet új támogatókat kellett keresen, mert az európaiak mind kevesebb tanácsot kértek és mind kevesebb pénzt adtak egy amerikai piacépítéshez Európában. Az egyszerű névváltoztatás mögött szervezeti átalakulás állott: az Egyesült Államok és Kanada megnyerése egy új, gazdaságfejlesztő szervezet megalakítására, amelynek már nem Európa volt a célpontja, hanem az egész világ.

Ezzel a sikeres válságkezeléssel zárul az OECD első szakasza – az előtörténet –, és indul a szervezet történetének második fejezete. Ezt a fejezetet az OECD-narratívumok a kiteljesedés történeteként szokták elmondani. Ekkor alakult át – máig tartó érvénnyel – az OECD mint a „fejlett” (gazdag) országok tanácsadó irodája. Gaz-

dasági (és oktatási) indikátorokat munkál ki az egyes fejlesztési területek összehasonlíthatósága végett, hogy aztán tagjai (az egyes kormányok) közreműködésével föltöltse őket adatokkal, és elemzéseket készítsen belőle. Részben a tagok igényei szerint, részben a tagok fejlesztési eredményeinek egybevetésére (benchmarking). Ennek a tevékenységnek néhány eredménye szakmai körökben, sőt a tágabb közvéleményben is ismertté vált. Az *Education at a Glance* az oktatás és oktatáspolitiká általánosan használt referenciakiadványává alakult (OECD 2020). A PISA vizsgálatok eredményeit pedig hol az adott kormányzat sikereként könyvelik el, hol pedig nemzethalálként interpretálják (lásd: PISA 2015).

George Papadopoulos (1926–2013) – ennek a második állomásnak a leghitelesebb krónikása –, ezt a szakaszt nem egyszerűen kiteljesedésnek írja le, hanem a szervezet belső konfliktusainak történeteként (Papadopoulos 1994). Az „aranykor” után – ahogy Papadopoulos az újjászerveződés első évtizedét nevezi –, az 1970-es évek első felében az OECD ismét hullámvölgybe került. Ebből előbb belső reformokkal igyekezett kilábalni, majd „új kiegyezésre” törekedett „a társadalommal”. Az 1980-as évek első felében egy recessziós hullámot vészelt át, amelyből az évtized végére szervezeti átalakulással próbált szabadulni. Annál is inkább, mert az 1980–90-es évtizedek fordulóján új kilátások nyíltak előtte: A szovjet birodalomból kilábaló közép- és kelet-európai országok egymással versengve jelentkeztek az OECD tagságába, és igényelték gazdaság- és oktatásfejlesztési tanácsait. (Az OECD-tagdíj nem kevés, és hozzájárul a szervezet mint tanácsadó központ fennmaradásához.)

Az OECD-t magyarázó és népszerűsítő hosszabb-rövidebb előadások (lásd OECD 2021g; OECD 2021h) mit sem tudnak erről. Persze, nem is ez a dolguk. Inkább olyan narratívumokat adnak elő, amelyek nagyon hasonlítanak egy modern „üdvörtörténetre”. Eszerint az OECD a szociálisan megszólított szövetséges hadviselők kezdeményezésére jött létre, és amikor küldetését betöltötte, megváltoztatta a nevét, hogy tapasztalatait és jótéteményeit az egész világgal megoszthassa. Ez az „üdvörtörténet” – a kezdetektől máig – egyenesen halad előre, hogy elérje a végkifejletet, amely most van (a világkereskedelem fejlesztésével [sic!]) a koronavírus-járvány ellen, vö OECD 2021c). S amelyet a szervezet egyik jelszava fejez ki: *Tudás és méltányosság* (OECD 2021h). Tudás arról, hogyan kell a gazdaságot fejleszteni – és méltányosság azok iránt, akik a fejlesztést megszenvedik.

## A túlélés záloga

A túlélés záloga, hogy a szervezet kitalálja azt a szükségletet, amelyet ki tud elégíteni, a környezet pedig felismerje, hogy az valóban az ő szükséglete. Nem véletlenül nevezi Papadopoulos az OECD újjáalakulásának első szakaszát „aranykornak”. Az 1960-as évek első szakasza a háború utáni újjáépítés lezárulása, a volt gyarmati országok felszabadulása, a „világ háborújának” (Ferguson 2020) új szakasza volt. Kiderült: az OECD közreműködésére – különösen új támogatói bevonásával – még nagyobb szükség van, mint korábban.

Kiszabadulva egyrészt a Marshall-segély adminisztrációs béklyóiból, másrészt a piacépítés konfliktusaiból – amelyeket többek között az önállósodó európai „közös piac” jelentett – a szervezet előtt új távlatok nyíltak. A szűkre szabott és konfliktusossá vált

Európa helyett a legfejlettebb országok tanácsadója lenni olyan új funkció volt, amelyre az OECD több mint tíz év tapasztalatai és kapcsolatrendszere révén fölkészült lehetett és sikeressé vált. Ez okozhatta az „aranykor” érzetét. Egyben természetesen a szervezeti változások sorozatát, ahogy 1960-1970 fordulójának belső történései mutatták.

Ekkor alapozódott meg az OECD új, szervezeti narratívuma. Ez a narratívum részben a környezet meggyőzésére szolgált, és a sikereket emelte ki. Részben azonban megrajzolta a szervezet önképét is. Ebben az önképben az új szükségletek kialakítása és elfogadtatása a tagállamokkal a szervezet „hivatásának” tűnt, amellyel a kormányzatok segítségére siet; a szervezet saját maga által kialakított filozófiája pedig valamifajta tudományos fölismerésnek (pl. az oktatás szerepe a gazdaságfejlesztésben), amelyen a szervezet tevékenysége alapul. Az OECD mai narratívumai tudományosan megalapozottnak és történetileg szükségszerűnek tekintik azt, amit maga a szervezet egykor önmeghatározásként fogalmazott meg.

A szervezet átalakulásához új nyelvhasználat kellett. Ebben az új fogalomhasználatban pl. az „emberi jogok” nem valamennyiünk joga, hanem a szervezet tagjaié (részvényesei, shareholders) arra, hogy részesüljenek a profitból, és szabadon gazdálkodhassanak a részvényeikkel. A tájékozódás szabadsága jelenti a részvényesek jogát a vállalat működésének megismerésére; a részvétel szabadsága pedig a jogot arra, hogy részt vehessenek a gazdasági döntésekben (OECD 2021b).

Oktatási vonatkozásban talán a legbeszédesebb a „kompetencia” fogalmának színváltozása (OECD 2021i). A szó eredetileg „hozzaértést” jelentett, képességet és készséget valamilyen, rendszerint gyakorlati feladat elvégzésére. A nemzetközi tanulmányi teljesítményméréseket hosszabb ideig akadályozták a részt vevő kormányok azzal, hogy más és más tanterei vannak, amelyek más és más követelményeket fogalmaznak meg az iskolában, s ezért összehasonlíthatatlanok. Így tehát a szakértők tantervi követelmények helyett „kompetenciákat” fogalmaztak meg, amelyek adott életkorban mindenkitől elvárhatók, és így nemzetközileg egybevetethetők. A kifejezés karrierje mutatja az átértelmezés kényszerét, amelyet a szervezeti túlélés kitermel.

A szervezeti túlélés egyfajta ostromállapot. A szervezet tagjai sajátos magatartásokat vesznek föl és alakítanak ki, másokkal és egymással szemben tipikus elvárásokat támasztanak. Ez minden szervezetben így van – a nemzetközi szervezetekben azonban különösképpen. A magatartások – amelyek egy idő után személyiségvonásainak tűnnek – részben abból származnak, hogy az OECD munkatársai jóval tájékozottabbak a világban, mint az egyes tagállamok kormányzati tisztviselői. Részben természetesen szakértői tudásukból, mivel az OECD munkatársai közé emelkedni minden nemzeti szakértő karrierjének a csúcsa. Részben pedig a pozícióikból, mivel egy nemzetek fölötti szervezet képviselőinek tűnnek.

Az OECD szakértőinek – mint minden szakértőnek – nincs kormányzati felelőssége; csupán tanácsot ad. A kormánytisztviselőnek viszont van felelőssége, a kormánynak pedig még inkább (hiszen választják). Így az OECD-szakértő olyan tanácsokat adhat, amely a szakértelmétől telik és szerinte szakmai-tudományos szempontból a legjobb. A tagországok kormánya viszont udvariasan hallgatja és óvatosan alkalmazza. Ez



mélyen rejlő, de nyilvánossá váló konfliktusokat okozhat szakértő és kormányzati tisztviselő között. Az eredmény az olyan szakértői magatartás, amely lenézi a kormányzati tisztviselőt (vagy a nemzeti szakértőt) – miközben elidegenedik egy-egy tagország kormányzati valóságától. A nemzetközi szakértő megy, a kormányzati tisztviselő marad. Az egyik felvilágosultnak látszik, a másik maradnak – holott csupán saját helyzetükhöz alkalmazkodnak.

A nemzetközi szakértő – különösen, ha már befutott – honi szempontból „gyökértelennek” látszik. Miközben beilleszkedik szervezetébe, fokozatosan kimarad az otthoni kapcsolatokból (még magánéletileg is). Ez különösen karrierjének végén veszélyes: nincs kihez fordulni, nehéz hová visszavonulni. Ez teszi a nemzetközi szakértőt különösen sérülékennyé. (A hidegháború idején különösen sebezhetőek voltak azok a szakértők, akik a vasfüggöny mögül kerültek az OECD-hez; szerencsére a rendszerváltozás segítette rajtuk.) A sérülékenység a magánéletben is megmutatkozhat (pl. a családban vagy a nyelvhasználatban, a közéletben vagy az akadémiai életben). (Lásd erről: *Feitsma–Shillemans 2019.*)

Mindennek eredménye egy sajátos szakértői magatartás, amely kívülről fölényesnek és zárkózottnak látszik – meglehetősen ellenszenvet keltve –, míg a tárgyalások során törekeny és könnyen zavarba hozható, mivel nem ismeri kellően a környezetet, amelyben tanácsot kell adnia. Míg felkészültsége és áttekintő képessége megkönnyíti a tanácsadást, addig „felelőtlensége” és ismerethiánya kudarcossá teheti azt.

## Gazdaságfejlesztés és oktatás

Az OECD már idézett jelmondata – *Tudás és méltányosság* – jól tükrözi a szervezet filozófiáját. Ez a filozófia a 20. század második felében alakult ki, és jellemzi a nemzetközi gazdasági szervezeteket. Úgy foglalthatnánk össze, hogy a kormányzati gazdaságfejlesztés – ebben érdekelt és jártas az OECD – az államirányítás csúcspontjára előbb-utóbb leszivárog, és eléri a társadalmat, amely végső soron profitál ebből. A kormányzati gazdaságfejlesztés is egyfajta „társadalmi szolgálat” – csakhogy nem a szociálpolitika, hanem a gazdaságpolitika oldaláról. A gazdasági fejlődés növeli az egyenlőtlenségeket. Hogy a gazdaságfejlesztés politikailag stabil környezetben történhessen, természetesen az OECD is érdekelt az együttműködő kormányzatok stabilitásában – sőt, a gazdaságfejlesztés éppen ezt szolgálja (*OECD 2021g*).

Ebbe a filozófiába az oktatás fejlesztése – amely az OECD egyik prioritása – úgy illeszkedik be, mint a gazdaságfejlesztés egyik eleme (*Rizvi–Lingard 2009*). Az OECD oktatási szakértői visszanyúlnak a múlt század oktatásgazdászaihoz (Schumpeter, Douglas, Tinbergen), akik megalapozták az oktatásgazdaságtant, kialakítva azt a nézetet, hogy az oktatás a gazdaság fejlődésének egyik, ha nem a legfontosabb eleme. Ezt a nézetet azóta sokan bírálták (*Polónyi 2002: 72–82*) – mégis az OECD filozófiájának egyik alapját képezi. Innen nézve az oktatás és gazdaság ok-okozati összefüggése ideológiává vált: a szervezet filozófiájának része. Azaz nem tudományos probléma többé.

Az OECD CERi (Centre for Educational Research and Innovation, *OECD 2021a*) a szervezet oktatási szektorának igazgatóságához tartozik, tagjai pedig a tagországok képviselői. Programjai e sorok írásakor (2021): nemzetközi oktatásstatisztika (*Education at a Glance*); az innováció mérése az oktatásban; az oktatást formáló trendek;

a jövő oktatási kormányzása; tanárvizsgálat; az oktatás digitalizálása („smart data”); a 21. századi gyermek; a szociális és érzelmi készségek tanulmányozása.

A CERI jelentései, javaslatai és nyilvánosságra hozott dokumentumai sokszínű „pedagógiát” tükröznek. Egyrészt föltűnnek bennük a modern irányzatok (pl. az innováció fontossága vagy a közösségi tanulás elsődlegessége a formális tanítással szemben, vö. *Kearns–Papadopoulos 2000*). Másrészt azonban a tanár a kulcsembert, az oktatás különböző helyszínei közül pedig az iskola (lásd pl. *OECD 2021b*). Ezek működőképességét ugyanis kormányzatok biztosíthatják (míg például az egész életre szóló tanulást nyilvánvalóan nem). E pedagógiai keretben lehetséges az oktatás megújítása akár felülről – reformokkal –, akár alulról, innovációkkal. Az új és a hagyományos gondolati ötvözetét mutatja be Halász Gábor monumentális munkája, tükrözve, ahogy az OECD sokszínű „pedagógiája” formálja a CERI egyik vezetőjének gondolatvilágát (*Halász–Fazekas 2021*).

Az OECD oktatással kapcsolatos vállalkozásai közül napjainkra az ún. PISA vizsgálatok váltak a legismertebbekké (PISA: Programme for International Student Assessment, lásd erről: PISA *ibid.*). A PISA vizsgálatok a múlt század 60-as éveig nyúlnak vissza, amikor a nemzetközi tanulói teljesítménymérések az UNESCO (International Institute of Educational Planning) védnöksége alatt elkezdődtek (*Tudásszintmérés világszerte 1971; Kozma et al. 1979*). Ezek a teljesítménymérések azonnal az oktatáspolitikai viharába kerültek; részben mert rangsort mutattak ki a részt vevő országok között, részben mert egy-egy oktatási rendszerről bizalmas információk derültek ki (pl. óraszámok, tantervi adatok, tanítási feltételek és körülmények). Az 1990-es évek végén az OECD fölkarolta ezt a kezdeményezést, és kétévente elvégzi a maga vizsgálatát.

A PISA vizsgálatok (az első 2000-ben folyt le) több szempontból is beszédesek. Céljuk a kormányzati tájékoztatás. Adataikból nem lehet a résztvevőkre – sem intézményekre, sem tanulókra vagy pedagógusokra – visszakövetkeztetni, mert az OECD partnerei nem az intézmények, hanem a kormányok. Az egyes kormányzatokat igyekeznek meggyőzni az oktatásfejlesztésről azáltal, hogy a közvéleményt is bekapcsolják a média révén. A PISA-eredmények ismertetése kétévenként nagy médiakampánnyal indul. Ennek értelme a közvélemény nyomásán túl az összehasonlítás. Ha a szomszéd országok és/vagy a referenciaállamok eredményeit megismerik, az érintett kormányok számára ez már nem egyszerűen oktatáspolitikai probléma, hanem egyenesen külpolitikai. Soha ezelőtt nem történt meg, hogy az oktatási rendszer jövője összefonódjék a külpolitikával. Így válik az eredeti tanulói teljesítménymérésekből fejlesztéspolitikai kihívás.

Az összehasonlítások (benchmarking) az OECD fő nyomásgyakorló eszköze; egyéb eszköze (finanszírozási források, politikai hatalom) nincs is. Az OECD kezében az összehasonlítások kormányok közötti versengéseket szülnek anélkül, hogy bármilyen célokat tételesen megfogalmaznának. A PISA vizsgálatok szakértői sohasem mondják, milyennek kellene lennie egy-egy oktatási rendszernek. Csak az eredményeket közlik, és ezekből az egyes kormányok levonhatják a következtetéseket. Az egyik elgondolkod-

ató PISA-eredmény az ázsiai országok PISA-n mért, visszatérően magas eredménye, különösen, ha egybevetjük az adott országok oktatási rendszerével és pedagógiájával.

Nem állítjuk, hogy az összefüggés szándékos lenne a PISA-nyertes rendszerek – Sanghaj, Szingapúr, Hongkong, Tajvan, Dél-Korea, Makaó (Kozma 2015) – és az OECD filozófiája között. Azt azonban megkockáztatjuk, hogy a PISA-sikeres országok kormányzatai sikeres partnerek az OECD számára. A gazdaságfejlesztés, ahogyan a szervezet fölfogja, erős kormányzatot, befelé konszolidált politikai környezetet, kifelé pedig együttműködő (gazdaság-)politikát igényel (OECD 2021c; OECD 2021f; OECD 2021j). Éppen mint a sikeres PISA vizsgálatok.

### Új fordulat: Kelet-Közép-Európa

Az OECD 1993–1996 között megérkezett Kelet-Közép-Európába. Az új tagállamok közül az első Magyarország volt (kérelmet adott be 1993-ban, fölvételt nyert 1996-ban, vö. OECD 2021d, OECD 2021e, OECD 2021f); az eddigi utolsó pedig Litvánia (2018). Ez nemcsak az egykor megszállt (Szovjetunió) országok számára volt új fejlemény, hanem az OECD számára is. Nemcsak a „piaca” tágult világméretűvé – bejutott az egykori vasfüggöny mögé –, hanem a problémák, amelyekkel szembesült is új tudásokat és kompetenciákat igényeltek (*Jobb szakpolitikákkal a jobb életért*, OECD 2021c). A „jobb szakpolitikák” természetesen nagyobb szakértői hálózatot igényeltek, ami a szervezeti növekedést és az adminisztráció megnövekedését is magával hozta. Az OECD az 1990-es évek átalakulásai során a „fejlett országok” viszonylag szűk köréből – azok gazdasági tanácsadó cégéből – valódi világszervezetté vált, amely a legfejlettebb országoktól a fejlődésben lévőkig (Costa Rica, Chile, Izrael) átfogja a különböző szinten lévőket. Az 1990 óta fölverték újabb igényeinek megfelelően a szervezet tevékenysége egyre szélesebb körben érinti a tagállamok szakpolitikáit. (Az oktatáskutató számára ebből a széles körű tevékenységből természetesen az oktatáspolitikai a leginkább releváns, mint azt előzőleg már jeleztük. Ezt szokták oktatáskutató körökben az OECD-vel azonosítani.)

A dilemma azonban maradt ugyanaz. A megoldások annál törekenyebbek, mennél bonyolultabb a terep, amelyet a szakpolitika lefed. A fizikai infrastruktúra fejlesztését szabványos technológiával meg lehet oldani – a humán infrastruktúra fejlesztéséhez a technológiai transzfer nem elég. Ez a nemzetközi tanácsadás új kihívása. Annál is inkább, mivel egy-egy tagállam szakpolitikái összefüggenek egymással – és a rejtett összefüggéseket még a legfölkészültebb szakértő is nehezen (vagy sehogy sem) érti meg. Ez vezet az OECD vitatott kezdeményezéseihez – pl. migrációs politikában, menekült kérdésben (OECD 2021f) –, amelyek nyilvánosságot is kapnak annak ellenére, hogy a szervezet igyekszik kézben tartani az információkat.

Az új piacokkal nemcsak új célok jártak, hanem az OECD szervezetének átalakulása is. A látványosan kiszélesülő szakpolitikai tanácsadás – szükségletek fölmérése, fejlesztési célok együttes kijelölése, értékelés, visszacsatolás, médiakampányok – bürokratikus nagyszervezetté alakította az OECD-t. Megközelítése és megértése – az arra való törekvés – egyre bonyolultabb, idézve a korszerű bürokráciaelemzéseket (bürokráciaelemzések vö. Pierre 1995: 1–31; Bendor 1994). Kelet-Közép-Európa megnyitása mindkét félnek átalakulást hozott. A visegrádi országok, köztük Magyarország

számára gazdasági-politikai elfogadottságot; az OECD számára pedig a funkciók megváltozását és a szervezet átalakulását.

Magyarországon az OECD kezdetben meglehetősen ismeretlen volt. A belépés problémái megmaradtak a kormányzati körökben. Számos nemzetközi szervezettel – mindenekelőtt a Világbankkal, a NATO-val és az Európai Gazdasági Közösséggel – való kapcsolatépítés sürgősebb és fontosabb volt (Mong 2012: 150–156). Ehhez képest az OECD fölkeresése, úgy látszott, ráér. Inkább egyes szakterületek szakértői sürgették (pl. az oktatás), miközben a kormányzati szervezetek még csak tájékozódtak. Az információhiány kölcsönösnek mutatkozott. Ezért is húzódtott a kilencvenes évek közepéig Magyarország belépése az OECD-be.

A bizonytalanság éveit a szakértői viták uralták. Közülük az oktatáspolitikai vitákat ismerjük leginkább (vö. Lukács–Várhegyi 1989; Forray–Kozma 1991; Kozma 1992). E vitákat nem lehet közvetlenül az OECD-belépéshez kötni. A szakértők az 1990-es évtized első felében mindenképp hallatni akarták a hangjukat, formálni próbálva a kialakulatlan oktatáspolitikát (ezt a szerepet tanulták meg és gyakorolták az 1980–90-es évtized fordulójától, vö. Kozma 2010). Az OECD-hez való közeledés a hazai vitákban egyelőre nem játszott szerepet. Az OECD ebben az időben meglehetősen távoli és érdektelen szervezetnek látszott ahhoz, hogy súllyal lehessen hivatkozni rá a hazai oktatáspolitikában.

A hazai szakértők egy szűkebb köre figyelt csupán az OECD szakmapolitikai kezdeményezéseire. Azok, akik – főleg az UNESCO teljesítménymérései révén – a politikai viták helyett az oktatáspolitikát tudományos alapokra igyekeztek helyezni. Számukra az OECD vonzónak és ígéretesnek látszott, mert megtestesített egy funkcionista-tervező magatartást a vele összefüggő tudásokkal és készségekkel, amely teljesen hiányzott a konfliktusos-kritikus szakértőkkel (Bajomi 2010). Ez a kör lett később az OECD igazi hazai szakértői gárdája, amelyre a megjelenő szervezet hazánkban is számíthatott.

Az OECD hazai fogadtatásának története azt mutatja, hogy az intézeteik zártságából kiszabaduló szakértők útja kettévált. Azokból, akik hajlamosak voltak az oktatáspolitikát kritikai-konfliktusos módon megítélni, lettek a későbbi „oktatáskutatók”. Azokból pedig, akik funkcionista-tervező magatartással igyekeztek befolyásolni az oktatáspolitikát, kormányzati szakértők lettek.

Utóbbiakat legitímálta az, hogy Magyarország belépett az OECD-be. Mint kormányzati szakértők, visszatérően ki voltak téve a hazai kormányzat mindenkori változásainak – az 1990-es években az oktatási kormányzat vezetői két évente változtak –, de a nemzetközi szervezetekkel, köztük az OECD-vel tartott kapcsolataik valamennyire mégis folyamatossá tudta tenni a tevékenységüket.

Így vált Magyarországon az OECD egy szűk csoport hivatkozássá – távol iskolától és „katedrapedagógiától”. Az OECD-re hivatkozók helye mind a kormányzati hivatalnokok, mind a tudományos kutatók között marginális. Egy-egy PISA vizsgálatnak a médiában folyó csinnadrattája közben mégis ők azok, akiket a kétségbeeső politikusok megkeresnek.

## Összefoglalás

Ebben az írásban az OECD-t mint „túlélő szervezetet” mutattuk be. Egy több mint háromezer fős szervezetet (titkárság: 3300 fő, 2018-ban) az adott terjedelemben lehetetlen analizálni; legföljebb a sziluettjét rajzolhatjuk meg. Helyenként élesebb, helyenként elnagyoltabb vonásokkal, hogy a madártávlatú kép jellegzetességei jobban kiemelkedhessenek.

„Túlélő szervezeten” olyan szervezetet értünk, amely elvesztve eredeti funkcióját, új társadalmi szükségletet keres, hogy azt betöltve tovább tudjon működni és életben maradjon. Ilyen túlélő szervezetnek látatjuk az OECD-t, amely betöltve eredeti funkcióját a megsemmisülés szélére sodródott – mégis képes volt túlélni (1961). Számos szervezeti válságon túljutva az 1970/1980-as évekre az OECD a legfejlettebb országok „gazdasági tanácsadó” irodájává vált, és ennek megfelelően alakult a szervezete is.

Az OECD 1996-ben érkezett meg Kelet-Európába azzal, hogy Magyarország belépett a szervezetbe. Ez mindkét fél részére számottevő változást hozott. Az OECD gazdasági tanácsadó cégből szakpolitikai kutató, értékelő és fejlesztő irodává, bürokratikus nagyszervezetté vált. Tagsága (36 ország, 2018) ma már nemcsak a legfejlettebbek, hanem azok a fejlődők is, akik úgy határoznak, hogy az OECD szakpolitikai tanácsaira szükségük van, nem utolsósorban nemzetközi kapcsolatrendszerük erősítéséhez. Közéjük tartozik Magyarország is, külkapcsolatainak egyfajta hátterezése és hitelesítése végett.

Amikor az OECD megjelent Magyarországon (a rendszerváltozás első szakasza) a rendszerváltozás oktatáspolitikai vitái javában dúltak. E viták közben a szakértők két csoportja formálódott ki. Az egyikből (kritikai-konfliktusos) lettek az „oktatáskutatók”, a másiból (funkcionalista-tervező) pedig a „szakértők”. A mindennapi életben csak kevésbé látszanak. De amikor a kormányzati oktatáspolitikát egy-egy valós kihívás éri, kiderül, mennyire fontosak.

## IRODALOM

- BAJOMI I. (2010) A közpolitika-barkácsolás szereplői és színterei. *Educatio*, Vol. 19. No. 4. pp. 584–600.
- BENDOR, J. (1994) The Fields of Bureaucracy and Public Administration. *Journal of Public Administration, Research and Theory*, Vol. 4. No. 1. pp. 7–39.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (1991) *Hány plusz hány?* Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- FEITSMAN, J. & SCHILLEMANS, T. (2018) Behaviour Experts in Government. In: S. BECK & H. STRASSHEIM (eds) *Handbook of Behavioural Change and Public Policy*. Cheltenham (UK), Edward Elgar Publishing (ElgarOnline). <https://ssrn.com/abstract=3250352>
- FERGUSON, N. (2019) *A tér és a torony*. Budapest, Scolar Kiadó.
- FERGUSON, N. (2020) *A világ háborúja*. Budapest, Scolar Kiadó.
- HAAS, E. B. (2008) *Beyond the Nation-State*. Colchester (University of Essex, UK), ECPR European Consortium of Political Research.
- HALÁSZ G. & FAZEKAS Á. (2021) *A tudás keletkezése*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- KEARNS, P. & PAPADOPOULOS, G. (2000) *Building a Learning and Training Culture*. Melbourne, Australian National Training Authority.

- KISS Á. – NAGY S. & SZARKA J. (1979, eds) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–1976*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- KOZMA T. (1992) *Reformvitáink*. Budapest, Educatio Kiadó.
- KOZMA T. (1999, 2001) *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KOZMA T. (2010) Rejtőzködők és leleplezők. *Educatio*, Vol. 19. No. 4. pp. 525–534.
- KOZMA T. (2015) Például Szingapúr. *Education*, Vol. 23. No. 2. pp. 2–8.
- LUKÁCS P. & VÁRHEGYI GY. (1989, eds) *Csak reformot ne...* Budapest, Educatio Kiadó.
- MÁRKUS, E. & KOZMA, T. (1989, eds) *Learning Communities and Social Innovations*. Debrecen, University Press.
- MAYNTZ, R. (1969) *Soziologie der Organisation*. Hamburg, Rowohlt Verlag.
- MEZEI G. (2001) *Helyreállított Európa*. Budapest, Osiris Kiadó.
- MONG A. (2012) *Kádár hitele*. Budapest, Libri Kiadó.
- MORAWSKI, W. (1979, ed.) *A szervezet*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- MOULAERT, F., MACCALLUM, D., MEHMOOD, A. & HAMDOUCH, A. (2013, eds) *International Handbook of Social Innovations*. Cheltenham (UK). Edward Elgar Publishing.
- OECD (2020) *Education at a Glance 2020*. Paris, OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/69096873-en/index.html?itemId=/content/publication/69096873-en> [Letöltve: 2021. 05. 03.]
- OECD (2021a) *Centre for Educational Research and Innovation*. Paris, OECD. <https://www.oecd.org/education/ceri/brochure.pdf> [Letöltve: 2021. 05. 03.]
- PAPADOPOULOS, G. (1994) *Education 1960–90: The OECD Perspective*. Paris, OECD.
- PIERRE, J. (1995) *Bureaucracy in the Modern State*. Cheltenham (UK), Edward Elgar Publishing.
- PISA (2015) Kritika és védelem. In: KOZMA T. & PUSZTAI G. (eds) *Educatio*, Vol. 24. No. 2. pp. 3–111. Tematikus szám.
- POLÓNYI I. (2002) *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest, Osiris Kiadó.
- RIZVI, F. & LINGARD, B. (2009) The OECD and Global Shift in Education Policy. In: R. COWN & A. M. KAZAMIAS (eds) *International Handbook of Comparative Education*. Berlin, Springer Verlag. pp. 437–453.
- STRASSHEIM, H. & BECK, S. (2019, eds) *Handbook of Behavioural Change and Public Policy*. Cheltenham (UK), Edward Elgar Publishing (ElgarOnline).
- SZCZEPAŃSKI, J. (1969) *A felsőoktatás szociológiája*. Budapest, Felsőoktatási Kutató Központ.
- SZENTPÉTERI, I. (1985) *A szervezet és a társadalom*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Tudásszintmérés világszerte (1971)* Szerkesztette és fordította: BÁTHORY ZOLTÁN. Budapest, Tankönyvkiadó.

## INTERNETES FORRÁSOK

Valamennyi letöltve: 2021. 05. 03.

- OECD (2021b) *School Resources Review*. <https://www.oecd.org/education/school-resources-review/>
- OECD (2021c) Az OECD honlapja: <https://www.oecd.org/>
- OECD (2021d) Az OECD Magyarország-elemzései: [https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-hungary\\_19990529](https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-hungary_19990529)

- OECD (2021e) Az OECD Magyarország országtanulmányai: [https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-hungary\\_19990529](https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-hungary_19990529)
- OECD (2021f) Az OECD Nemzeti Tanács honlapja: <https://oecd.kormany.hu/>
- OECD (2021g) *What is the OECD?* <https://www.youtube.com/user/oecd/en>
- OECD (2021h) *Principles*. <https://www.youtube.com/watch?v=T8rMS2nKMmI>
- OECD (2021i) *Competency Framework*. [https://www.oecd.org/careers/competency\\_framework\\_en.pdf](https://www.oecd.org/careers/competency_framework_en.pdf)
- OECD (2021j) *The OECD 60th Anniversary: Forging a Path for Better Lives*. <https://www.youtube.com/user/oecd/en>

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)

# AZ OECD OKTATÁSPOLITIKAI TEVÉKENYSÉGÉNEK FEJLŐDÉSE

KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT

*Beérkezett: 2021. szeptember 1., elfogadva: 2021. október 25.*

A tanulmány bemutatja az OECD kutatási és oktatáspolitikai tevékenységét a kezdetektől napjainkig. Elvezet a CERI megalakulásától az INES program keretében létrehozott oktatási indikátorrendszer fejlődési fázisain át az OECD által szervezett nagymérési programokig. Betekintést nyújt a különböző OECD-programokban történő magyar részvételről. Befejezésül felteszi a kérdést, hogy volt-e, van-e haszna a magyar oktatásügynek az OECD oktatással kapcsolatos tevékenységeiben való részvételből. Megállapítja, hogy az OECD tevékenysége sokféleképpen hat az oktatáspolitikára. Egyrészt adatokat szolgáltat az egyes országokban folyó oktatáspolitikák elemzéséhez és összehasonlításához, másrészt eszköz az oktatási rendszer lényegi kérdéseit érintő társadalmi és oktatáspolitikai viták tárgyiserűbbé tételéhez és depolitizálásához.

**Kulcsszavak:** OECD oktatáspolitikai tevékenysége, oktatási indikátorrendszer, magyar oktatáspolitikai haszna az OECD tevékenységéből, oktatáspolitikai viták depolitizálása

The paper gives an overview of OECD's policy related activities in education from the beginnings to recent developments. Early CERI programmes aimed to find solutions to the most pressing problems of education systems by reviewing good practices across OECD countries. At the request of countries, the INES programme was established in the late 1980-ies with the aim to develop an indicator system that can describe the main characteristics of education systems, and evaluate education policies. It is shown that by standardizing international education statistics and by developing new data sources like PISA, TALIS and PIAAC, OECD has established the largest database available for education policy analysis. Working with the networks of experts from the participating countries OECD could generate meaningful debates on education both within and between countries. Together with policy makers, OECD helps countries identify systemic education problems and learn the use of statistical evidence in discussing and framing education policy.

**Keywords:** OECD education activities, indicators of education systems, use of OECD activity in Hungarian education policy, statistical evidence in framing education policy

---

Levelező szerző: Dr. Kádár Györgyné, 1021 Budapest, Budakeszi út 27. E-mail: kadar.judit@gmail.com



## AZ OECD oktatási tevékenységének kezdetei

### *A CERI megalakulása*

Az OECD – amely a gazdasági növekedés és a hatékony gazdasági együttműködés céljával jött létre – szakértői jól látták, hogy az oktatásnak a szocializációban és a gazdasági fejlődésben egyaránt kiemelkedő szerepe van, és hogy az iskola-rendszerek ezért legalább akkora, ha nem nagyobb figyelmet érdemelnek a hatékonyság szempontjából, mint a gazdasági tevékenységek.

Az OECD oktatással kapcsolatos tevékenységének célja kezdettől az oktatáspolitikai, illetve az oktatásügy irányítóinak szakértői támogatása. Szakértői az emberi erőforrás minősége és a jövő nemzedékek szempontjából releváns kutatásokat szemlézték, és gyűjtötték az egyes országokban, régiókban látott jó gyakorlatokat. Az OECD-t létrehozó nemzetközi szerződés aláírása után létrejött igazgatási szerkezetben az oktatással kapcsolatos tevékenységek az Oktatási, Munkaügyi és Szociális Igazgatóság (Directorate for Education, Employment and Social Affairs, DEELSA) keretein belül folytak.

1968-ban a DEELSA keretei között létrehoztak egy kutatócsoportot Center for Research and Innovation (CERI) néven. A CERI a szakminisztériumokkal meg-egyezve önálló projekteket is indított a tagállamokat leginkább érdeklő témákban (pl. a felsőoktatás finanszírozása, egyes országcsoportok oktatási helyzetének vizsgálata, országtanulmányok készítése stb.). Az oktatáspolitikusok megnyerése, illetve igényeinek felmérése érdekében a CERI kezdettől fogva konferenciákat is szervezett oktatáspolitikusok és oktatáskutatók részvételével a közös oktatási problémák, illetve a kívánatos projektek megvitatására.

### *A CERI korai kutatási tevékenysége*

A CERI munkatársai az 1970-es és 1980-as években elsősorban a tagállamokban fel-merülő és nemzetközi szempontból is érdekes oktatási témákban végeztek kutatásokat. A CERI kutatói az országlátogatások során helybeli szakemberekkel készített interjúk és megbeszélések alapján egy-egy országtanulmányban foglalják össze megállapításaikat, javaslataikat. Ezeket jóváhagyásra visszaküldik, ami alkalmat ad a félreértések tisztázá-sára, de az önreflexióra is. Ezt követően konferenciák, viták után elkészül a nemzetközi összefoglaló tanulmány, amelyet az OECD publikál.

Az első időszakban az OECD-tagállamok oktatáspolitikusait foglalkoztató és a CERI projektjeit meghatározó problémák közül kiemelkedik a bevándorló (vendég-munkás) szülők gyermekeinek integrálása az oktatási rendszerbe, a tanulók nyelvi és kulturális különbségeiből adódó pedagógiai problémák megoldásának lehetőségei az iskolákban, a nők általános munkába állása következtében az intézményes óvodai nevelés iránti növekvő igény. Emellett ezekben az évtizedekben merült fel az élet-hosszig tartó tanulásra való felkészítés szüksége a teljes népességben, mivel az új tech-nológiák és a munkapiaci kereslet és kínálat gyors változása szükségképpen munka-helyek megszűnésével és újfajta képzettséget igénylő új munkahelyek keletkezésével jár. Ezek a témák rendre megjelennek az 1970-es évek és a századforduló között a CERI-publikációkban.

## Az INES program első évtizede

### *Az INES program indulása*

1988-ban az OECD-tagállamok azzal a kifejezett kéréssel fordultak az OECD Titkársághoz, hogy fejlesszenek olyan nemzetközi oktatási indikátorokat, amelyek együttese nagy vonalakban leírja az oktatási rendszereket, és amelyek összehasonlíthatóak.

A felkérésre válaszolva az OECD Titkárság elindította a CERI keretein belül az Indicators of Education Systems (INES) programot azzal a szándékkal, hogy kialakítson egy indikátor rendszert, amelynek segítségével össze lehet hasonlítani az oktatási rendszereket. Az indikátorokat egy kevés szöveget tartalmazó statisztikai kiadványban kívánták megjelentetni kifejezetten oktatáspolitikusok, illetve az oktatási rendszerek irányítói számára.

### *Az UOE kérdőív és az Education at a Glance*

Az OECD első oktatásstatisztikai kiadványa *Education at a Glance* (Körkép az oktatásról) címmel 1992-ben jelent meg angol és francia nyelven, és 38 indikátort tartalmazott 148 oldalon. A következő, 1993-as kiadás változatlan indikátorokkal és szerkezetben, bővített adattartalommal jelent meg (*OECD 1993*). Ez utóbbiban már néhány indikátor-nál megjelennek magyar adatok is.

1994-ben az OECD az INES program keretében – az Eurostattal és az UNESCO-val való megegyezés alapján – részletes módszertani útmutatót készített a tagállamok számára, egységes definíciókkal és adatértelmezésekkel segítve az adatok összehasonlíthatóságát. Az útmutató később önálló OECD-kiadványként is megjelent (*OECD 2004*). Az egyeztetések eredményeként a három nemzetközi szervezet közös oktatásstatisztikai adatgyűjtésre állt át. A kérdőív neve (UOE) az UNESCO, az OECD és az Eurostat kezdőbetűiből összeállt betűszó. A közös kérdőív bevezetése óta a különböző szervezetek azokat a statisztikákat gyűjtik külön, amelyekre csak nekik van szükségük.

A három szervezet közösen fejleszti tovább az adatgyűjtő kérdőíveket, és megosztja egymás között az adatgyűjtéssel kapcsolatos adattisztítási és ellenőrzési feladatokat. A folyamat végén az UOE adatbázist a három szervezet véglegesíti és jóváhagyja.

Az UNESCO által hivatalból kezelt nemzetközi oktatásstatisztikai nomenklatúra (ISCED) továbbfejlesztésében mind a három szervezet részt vesz, noha a végleges jóváhagyást továbbra is az UNESCO-közgyűlés adja (*UNESCO 2011, 2013*).

### *Az indikátorfejlesztő munkacsoportoktól a PISA programig*

Egyes tagállamokban már évek óta mérték a tanulók teljesítményét mint az oktatás eredményességének mutatóját. Sok országban figyelték az összefüggést az iskolázottság és a foglalkoztatottság között. Az INES 2000. évi konferenciáján Jean E. Griffith (USA) ezekkel a szavakkal foglalta össze az indikátorok jelentőségét: „...a jól megválasztott indikátorok ereje abban rejlik, hogy a figyelmet a döntő kérdésekre irányítják. A mutatókat – indikátorokat – a részletes statisztikai adatok sokaságából azért választják ki, mert a közvélemény által fontosnak tartott, lényeges mondanivalót hordoznak a legfontosabb oktatáspolitikai kérdésekről.”

1995-ben, a (Lahtiban tartott) INES-közgyűlésen vetődött fel komolyan a gondolat, hogy a tanulási eredmények rendszeres mérésére OECD-programot kellene indítani. Ekkor már az OECD-ben folyamatban volt az első nemzetközi felnőtt kompetenciavizsgálat (IALS) Albert Tuijnman irányításával (Murray et al. 1998), ami technikai szempontból felkészülés volt egy lehetséges OECD iskolai eredményvizsgálatra.

Az INES-közgyűlést követően megvalósíthatósági tanulmány készült az OECD Titkárság részére egy háromévente szervezendő iskolai eredményvizsgálat rendszerezéséről a 15 éves tanulók körében, amely felmérné a tanulók szövegértési, matematikai, illetve természettudományi alpműveltségét. A feladatrendszert kifejezetten a hétköznapi alpműveltség, más szóval a civilizációs alapképességek mérésére szánták a globális gazdaság szempontjaira tekintettel, függetlenül a 15 éves tanulók iskoláiban alkalmazott tantervektől. 1997-ben jött létre a Programme for International Student Assessment (PISA) elnevezésű projekt, az első nagy volumenű önfelfinanszírozó OECD mérési program. A 2000-es adatfelvételt követően 2001 decemberében az OECD Londonban és Párizsban sajtótájékoztatón mutatta be az első PISA-jelentést *Knowledge and Skills for Life* (Életre szóló tudás és készségek) címmel (OECD 2001).

A PISA világsikerére jellemző, hogy az OECD-tagállamokon kívül egyre több oktatási rendszer kapcsolódott be a vizsgálat sorozatba. A 2018-as felmérésben már 77 oktatási rendszer adatait rögzítették.

### *Az indikátor keretrendszer*

Az INES megalapításával és az *Education at a Glance* elindításával az OECD valójában a népességstatisztika, az oktatási rendszerek fejlődéséből adódó finanszírozási és igazgatási problémák és az oktatáskutatói eredmények által felvetett kérdések megoldására irányuló indikátorszükségletekre reagált. Ezekhez igazította az egyre szélesebb körű adatgyűjtést és az ezekből adódó technológiai fejlesztéseit és publikációit. A hiányzó területekre önfelfinanszírozó projektek jöttek létre (ld. PISA, TALIS és PIAAC). Idővel azután kiderült, hogy jó lenne elvi alapon megfogalmazni azt a keretet, amelyben értelmezhető a meglévő és a fejlesztendő indikátorok, és amelyek nagyvonalakban megmutatják az indikátorrendszer horizontális és vertikális összefüggéseit. Ehhez egy indikátormodellben állapotok meg a tagállamok, amely modell az *állapot – politikai válasz – korlátozó feltételek* oktatáspolitikai logikát követi. Az indikátor keretrendszer voltaképpen az adatstratégia egyik pillére lett, amelyen belül az igények változásával bővültek az egyes cellákba illő indikátorcsoportok. Az utóbbi években az indikátor keretrendszer – egyszerűsített formában – minden EAG-kötet elején megtalálható. (Az indikátor keretrendszer leírását ld. Imre–Ostorics 2021.)

## **Az oktatási indikátorrendszer fejlődése**

### *A népesség iskolázottságának első nemzetközi mutatói*

A II. világháború után merült fel a gondolat, hogy az ENSZ-tagállamok statisztikai rendszereit valamilyen szinten összehangolják. Az ENSZ Népesedési Bizottsága és az Amerikai Statisztikai Intézet 1947 és 1951 között megfogalmazta az első ajánlást a népesség iskolázottságának mérésére (United Nations 1954). Mindkét szervezet

ugyanarra a három iskolázottsági ismérvre, mégpedig az írni-olvasni tudásra, az iskolai végzettség szintjére, valamint az iskolába járásra vonatkozóan ajánlott adatgyűjtést. Ez az ajánlás alapozta meg az ENSZ szakosított szervezetének az UNESCO-nak, és az Eurostatnak az oktatásstatisztikai adatgyűjtését is (Rózsa 1998). Az *iskolába járók* létszáma és a *végzettek* létszáma (illetve a népességén belüli aránya), ma is alapadata az oktatási indikátoroknak a fejlett országokban is. Az *írni-olvasni tudás* indikátora finomodott: az abszolút analfabétizmus helyett a fejlett országokban a *funkcionális analfabéták*, illetve a *meghatározott szinteken olvasók* arányát mérjük.

Az UNESCO kidolgozta az oktatási programok és végzettségek nemzetközi statisztikai besorolási rendjét, melynek első kiadását az UNESCO 1975. évi közgyűlése hagyta jóvá. Ettől kezdve ezt használták a nemzeti statisztikai hivatalok a nemzetközi oktatásstatisztikai adatszolgáltatásban. Jelenleg a jelentősen kibővített harmadik, 2011-ben jóváhagyott ISCED, illetve a szakmai képzésre 2013-ban jóváhagyott ISCED-F besorolást használja a nemzetközi oktatásstatisztika az egész világon.

### *Az oktatási rendszerek kimeneti mutatói, átmenet az iskolából a munka világába*

Az oktatási rendszer kimeneti mutatói a *végzettségi mutatók*. A felnőtt lakosság iskolázottsági összetétele, a *magasabb szinten tanulók száma és aránya*, a *lemorzsolódók aránya* és ezek időbeni változása jelzi egy ország emberi erőforrás termelő kapacitását. Az iskola-rendszerből a munkaerőpiacra való továbbhaladás relatív akadálymentességéről tájékoztatnak a *végzettség és a munkaerőpiaci részvétel összefüggésének* mutatói. Ilyen értelemben ezek az indikátorok az oktatás eredményességét mérik a munkaerőpiac szempontjából.

### *A tanulás eredményessége*

A PISA vizsgálatokban 2000-től, majd 2007-től a PIAAC vizsgálatban már definiálták a kompetenciaszinteket, vagyis a tesztfeladatokat úgy állították össze, hogy a pontszámok alapján meg lehessen mondani, hogy mit jelent az a tudás, amit az adott pontszám képvisel. Ez képezi a *tanulási eredmény indikátorok* alapját. Ezen módszer birtokában az oktatási rendszer eredményességére, de akár a munkaerő-állomány minőségére vonatkozó becslésekre is vállalkoznak az elemzők.

### *Az oktatás és a tanulás finanszírozásának és megtérülésének indikátorai*

Az OECD befektetésként tekintett az oktatásra mint humán erőforrás fejlesztésre, ami távlatilag a gazdaságot is és az egyén hasznát is szolgálja. Gazdasági irányultságából adódóan az oktatási kiadások és az oktatás és a tanulás egyéb pénzügyi vonatkozásai az első kiadás óta jelen vannak az *Education at a Glance*-kötetekben. Ugyanakkor az évek folyamán megsokszorozódott az *oktatási ráfordítás indikátorok* száma. A kezdetektől megtaláljuk a pedagógusok diákokhoz viszonyított fajlagos mutatóit nemcsak mint az *oktatás humán erőforrás indikátorait*, hanem a *pedagógus bérekre vonatkozó indikátorokat* is. A 2000-es években megjelentek a *társadalmi ráfordítások és hatékonyságuk*, majd a *társadalmi ráfordítások és megtérülések összefüggéseinek* indikátorai is.

Az iskolázás befektetés az egyén szempontjából is, hiszen a tanulásba fektetett idő és munka értéke a munkaerőpiaci érvényesülésben realizálódik. A 2000-es évektől az állami kiadások mellett a tandíjak, tanulási kölcsönök, a magánszféra oktatási beruházásainak mutatói is helyet kaptak az EAG-ban. A *végzettség és a relatív bérszínvonal*, illetve a *várható életkereset* indikátorai egyfelől, másfelől az *iskolázottsághoz fűződő immateriális javak*, mint pl. az *egészség, jól-lét* indikátorai ugyancsak bekerültek az indikátorok közé, jelezve, hogy mekkora befektetés értéke van a tanulásnak az egyén számára.

### *Az oktatási körülmények mutatói*

Az oktatási körülményekre vonatkozó mutatók az INES program kezdeteitől fogva jelen vannak az *Education at a Glance* kötetekben. A *pedagógusok diákokhoz viszonyított létszámára, életkori eloszlására, szakképzettségére* vonatkozó mutatók mellett új elemként megjelentek az iskolai tanításra és tanulásra fordított *pedagógus munkaidő* indikátorok és a *tanulói óraszámok* mint a tanulási feltételek indikátorai.

A ezredforduló táján született kezdeményezés az iskolák belső világára vonatkozó indikátorok fejlesztésére. Az ISUSS (International Survey of Upper Secondary Schools) felmérést követően az évtized végére elindult az önfinanszírozó TALIS program, a pedagógusokat és iskolájukat célzó kérdőíves felméréssorozat, amely új adatforrásként lehetővé tette az *iskolavezetésre, a pedagógusok attitűdjeire, módszertani kultúrájára* vonatkozó indikátorok bevezetését.

### *A tanulási eredmények szociológiai összefüggéseinek indikátorai*

Szociológiai vizsgálatok eredményei hívták fel a figyelmet az oktatási rendszerekben is megjelenő egyenlőtlenségekre és ezek társadalmi meghatározottságára (ld. pl. *Ferge 1976*). Az 1960-as évektől a szociológiai és a pszicholingvisztikai kutatásokban megjelent a társadalmi osztálykülönbségek továbbörökítésével kapcsolatos pszicholingvisztikai és szociálpszichológiai folyamatok vizsgálata (ld. pl. *Wells et al. 1981*), amit a neveléstudósok az alapfokú iskolázás reformjával és az iskolarendszer szelektivitásának csökkentésével vélték megoldhatónak. Jelentősen fejlődött a nagymintás felmérések kutatásmetodikai háttere, beleértve a mintavétel, a kérdőív szerkesztés és az elemzés statisztikai módszereit.

Az első, sok országra kiterjedő nemzetközi tudásszintmérést az 1958-ban alapított IEA Társaság kezdeményezte. Az első, matematika tantárgyi tudást mérő projektet (*Husén 1967*) 1970-ben egy hat tantárgyra kiterjedő felmérés követte. Az IEA vizsgálatokat nemzetközi szervezetek és alapítványok, valamint egyes kormányok önkéntes adományai és a helyi adatgyűjtés költségeit vállaló részt vevő országok finanszírozták. Az IEA az oktatási indikátorok fejlesztésében nagyon komoly szerepet játszott. Az IEA vizsgálatokban bukkantak fel először az *alapotvető civilizációs képességek (literacy) indikátorai*, a szövegértés, a matematikai eszköztudás és a természettudományi alapismeretek mérése révén. Ugyancsak az IEA vizsgálatok tették általánossá olyan oktatásszociológiai indikátorok bevezetését, mint például az *oktatáshoz való hozzáférés* mutatói, az *iskolarendszer hatása a tanulási egyenlőtlenségek csökkentésében*, valamint a *lemorzsolódási mutatók* az egyes iskolafokokozatok között. Az IEA vizsgálatokban jelentek meg először az iskolarendszer korai szelektivitása ellen szóló, tényekkel alá-

támasztott érvek (Postlethwaite 1967). Az adatok rávilágítottak arra, hogy a további tanuláshoz szükséges tudásszinteket elérő tanulók hányada összesítve az iskolarendszer „tudáshozamának” tekinthető, és a magasabb alapszintet elérő tanulók hányadának növelése a tehetségek kiválasztásának „merítési bázisát” bővíti. Ez pedig csakis a kötelező alapiskolázás minőségének javítása révén érhető el azzal, hogy a tanulókat képessé tesszük az egész életen át tartó tanulásra.

### *A gazdasági és társadalmi trendeket nyomon követő oktatási indikátorok*

Az oktatással kapcsolatos nemzetközi indikátorokat általában a gyermekekre, fiatalokra vontakozó helyzetjelentésként értelmezzük. Ezek az adatok azonban a jövő mérnökeiről és politikusairól is szólnak, új megvilágításba helyezve az oktatás jelentőségét gyorsan változó világunkban. Vajon a modern gazdaság, a mesterséges intelligencia megjelenése milyen kompetenciákat igényel a társadalmak tagjaitól, és milyen kompetenciák szükségesek egyáltalán a béke és a civilizáció fenntartásához? Hogyan módosulnak a tanulás és a tanítás keretei, formái, módszerei és milyen eredménnyel? Erre vonatkozóan új indikátorok is megjelennek már az újabb adatgyűjtések nyomán az *Education at a Glance*-ban, a PISA-felmérések és a PIAAC-felmérés jelentéseiben. Így például a PISA szövegértés vizsgálatból vannak adatok a *digitális szövegértés eredményeire*, vagy a *problémamegoldási kompetenciára* vonatkozóan. A PIAAC-felmérés tartalmaz tesztek a modern technológiai környezetben való problémamegoldásra vonatkozóan. Jövőbe mutató indikátoroknak tekinthetők például a *felsőoktatás nemzetköziesedésének indikátorai* mind a kibocsátó országok, mind pedig a külföldi diákokat fogadó országok szempontjából.

### *A globális társadalom és gazdaság kompetencia- (és indikátor-)szükségletének modellje: A DeSeCo*

Viszonylag korán, 1997-ben, a PISA tervezésével körülbelül egy időben merült fel, hogy valamiféle elvi megalapozásra van szükség a mérendő tudás? ismeret? képességek? mérésére. Valami olyasmit kellene mérni, ami megmutatkozik a teljesítményben, és ami lényeges az egész életen át tartó tanulás (LLL), valamint a munkához és a közösséghez való viszonyulás szempontjából. 1998-ban svájci kezdeményezésre született egy projekt ennek a „valaminek” a meghatározására és leírására, aminek eredménye a „Definition and Selection of Key Competencies” (A kompetencia fogalma és a kulcskompetenciák), röviden DeSeCo elnevezésű tanulmány (Rychen–Salganik 2003).

A projekt vezetőinek kifejezett célja volt, hogy a PISA, és később más, az „egész életen át tartó tanulás” kategóriába tartozó OECD-felmérések tervezőinek utat mutassanak a mérések tartalmának kidolgozásához. Olyan kompetenciaterületeket azonosítottak, amelyek a globális gazdaság körülményei között megfelelnek a munkaerőpiac igényeinek, és a sikeres társadalmi beilleszkedés szempontjából is kulcsfontosságúak. A DeSeCo definíciója szerint „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására”. A fogalom magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati készségeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket (Vass 2009). Az *autonóm cselekvéssel*, az *eszközök interaktív használatával* és a *szociálisan heterogén környezetben való működéssel*

kapcsolatos általános kompetenciákat kulcsfontosságú kompetenciaterületként azonosították, amelyek alá besorolhatók a konkrét kompetenciák, és amelyek különböző helyzetekben a szükségletnek megfelelő konstellációkba állnak össze.

2016-ban jelentős revízió alá vették a DeSeCo-t. Ekkor már a PISA sokadik ciklusát élte, az OECD túl volt a TALIS pedagógusfelmérés második ciklusán, és a PIAAC-felmérés is több hullámban zajlott.

A DeSeCo új változata DeSeCo 2.0 néven vált elfogadottá. Ebben a szerző (*Rychen 2016*) szerint a klímaváltozás, a túlnépesedés, az élelmiszer és a víz szűkössége, a népvándorlás, a fegyveres konfliktusok elől menekülő tömegek, a mesterséges intelligencia és a tudomány fejlődésével változó munkakörök, a társadalmi feszültségek és a demokráciától való elfordulás körülményei között meg kell találni azokat a kulcskompetenciákat, amelyek szükségesek a béke és a civilizáció fenntartásához és a lehetséges boldoguláshoz. Az OECD erre vonatkozó törekvései a *Strategy 2030* elnevezésű dokumentumban láttak napvilágot, amelynek gyakorlati megvalósításai megjelennek az OECD új projektjeiben.

## Az OECD oktatási programjának szervezeti önállósodása

### *Az OECD oktatási program kiválása a DEELSA igazgatóságból*

Az INES és az évről évre megjelenő *Education at a Glance* kiadvány több munkatársat foglalkoztató állandó apparátust kívánt, és a kiadvány világraszóló sikere, a nemzetközi oktatáspolitikára irányuló befolyása révén megnőtt az oktatási részleg presztízse, de ugyanakkor a költségvetési igénye is.

A PISA projekttel az oktatási programok egy új típusa is megjelent az OECD oktatási tevékenységében: az önfinanszírozó projekt. Mind az INES programhoz, mind pedig az önfenntartó projektekhez csatlakozhattak olyan államok is, amelyek nem tagjai az OECD-nek. Példa erre a World Education Indicators program, amit az OECD az UNESCO-val együttműködve 1998-ban indított, és amely az *Education at a Glance* mintájára a fejlődő országokban is elindította a nemzetközi oktatástatistikához illeszkedő hazai adatok közlését.

A CERI mellett az INES program, a PISA program és a programokhoz csatlakozó további államok növekvő száma miatt az OECD oktatási programja kinőtte a DEELSA igazgatóság kereteit. Az OECD Tanácsa ezért önálló Oktatási Igazgatóság szervezéséről döntött 2002-ben. Az oktatási Igazgatóság neve Directorate for Education and Skills lett, utalva a PISA kiemelkedő fontosságára. Első igazgatója Barry McGaw volt. Az Oktatási Igazgatóság jelenlegi igazgatója Andreas Schleicher, aki motorja volt az INES felfutásának és a PISA program elindításának.

### *Az Oktatási Igazgatóság irányítási szerkezete*

2007. január 1-től az OECD Tanácsa létrehozta az Oktatási Igazgatóság programjainak koordinálására és stratégiai irányítására az Oktatáspolitikai Bizottságot (Education Policy Committee, EDPC). Az Oktatáspolitikai Bizottságban általában kormányközeli tagok képviselik a tagállamokat, akik egyrészt tisztában vannak az OECD általános céljaival, oktatási tevékenységével, másrészt azzal is, hogy saját országukban mik az elvárások az OECD oktatási tevékenységére vonatkozóan.

Az Oktatáspolitikai Bizottság fontosságát jelzi, hogy az OECD-tagállamokon kívül más államok is küldenek (küldhetnek) képviselőt „társult tag”, „részrtvevő”, illetve „meghívott”, minőségben, ennek függvényében azonban tagdíj fizetésére kötelezettek. Ennek ellenére igen jelentős a bejelentkezők száma, mivel az OECD oktatáspolitikai elvei, meglátásai, oktatási adatbázisai és elemzései világszerte a legjobb minőségűek. Az Oktatáspolitikai Bizottság mandátumát ötévente felülvizsgálja az OECD Tanácsa.

Az Oktatási Igazgatóság irányítási szerkezetében a legfelső szintet képviseli az Oktatáspolitikai Bizottság, de mellette egyenrangú irányító testületként működik a kutatásra specializálódott CERI igazgató tanácsa, a PISA igazgató tanácsa és az oktatás kimeneti oldalával foglalkozó Foglalkoztatási, Munkaerőpiaci és Szociális Bizottság. Ezen szervezeti egységek indikátorfejlesztő munkáját segíti az INES tanácsadó testület (INES Advisory Group). (Melléklet 1. ábra.)

A tagállamok részéről igen sok szakértő dolgozott és dolgozik az oktatási programok különböző munkacsoportjaiban, különböző intézményekben, különböző területeken.

### *A CERI kutatások és tanulmányok a jövőről szólnak*

Míg az INES programok az oktatás rutinműködésének eredményességét figyelik, addig a CERI olyan témákban végez kutatásokat, amelyek külön figyelmet érdemelnek az oktatás és a nevelés általános feladatai mellett. Ezekből van bőven, és igen gyakran az, ami megoldatlan az egyik oktatási rendszerben, régóta megoldott egy másikban. A CERI munkatársai által felvetett és kutatott jelenségek, témák mélyebb betekintést engednek az oktatás és a nevelés sokszínű és gyorsan változó világába, tematikus tanulmányaik alkalmasak arra, hogy a tagállamok megismerkedjenek az adott területen elfogadott vagy éppen megújult gyakorlatokkal, ezek erősségeivel és gyengéivel.

A CERI projektek közül jelentős a felsőoktatás nemzetköziesedésére vonatkozó tematikus tanulmány (OECD 2004), amelynek tanulságai elég fontosak ahhoz, hogy indikátorok segítségével kövessük a diákmobilitás trendjeit. Az erre vonatkozó kérdőív bekerült az INES adatgyűjtésbe is, 2004-től az *Education at a Glance* kötetében évente megjelenik a kibocsátó és célországok keresztáblája.

Érdeemes példaképpen megemlíteni az iskoláskor előtti nevelés (Early Childhood Education and Care: ECEC) témában folyó munkát, amelynek során néhány évenként adatokat gyűjtenek a részt vevő országok kisgyermekkorai nevelési és gondozási rendszeréről (OECD 2006).

Különleges kutatás folyt és folyik kreativitás témában (Vincent-Lancrin et al. 2019), amelynek során pedagógusok és művészek együtt dolgoztak általános iskolás tanulókkal, és kitűnt, hogy a művész látásmódja hozzá tud járulni a diákok tanulási motivációjához és kreatív gondolkodásához (Németh–Raffay 2018).

Az egykori igazgató, Jarl Bengtsson a CERI 40 éves jubileumi konferenciáján összegezve a CERI legfontosabb tevékenységeit, a következő témákat sorolta fel: *esélyegyenlőség az oktatásban, az egész életen át tartó tanulás stratégiája, a kisgyermekkorai nevelés és gondozás és az iskola, a sérült gyermekek integrálása az oktatási rendszerbe, innovatív iskolaigazgatás, a kreatív iskola, innováció a felsőoktatásban* (Bengtsson 2008).

Ha rákeresünk a CERI címlapjára, ma a következő négy kulcstéma köré rendeződnek a programok: *a jövő trendjei, innováció a tanításban és az iskolavezetésben, komplex oktatási rendszerek kormányzása, a kutatás erősítése és a haladás mérése*. E címek alá rendezve



találunk olyan programokat, mint a 21-dik század gyermekei, a jövő készségei: a mesterséges intelligencia megjelenésének hatása a tanulásra és a tanításra, az oktatás jövőjét formáló trendek, az oktatás és képzés innovatív stratégiái, az oktatáskutatás megerősítése, az innováció mérése, emocionális és társas készségek mérése. Izgalmas és nehéz problémák, amelyek jövőnk, talán a túlélés kulcsai.

## Magyarország részvétele az INES és a CERI programokban

### *Magyarország részvétele a nemzetközi mérési programokban*

Magyarország 1994 óta ad adatokat az *Education at a Glance* évkönyvhöz. 1996-tól, csatlakozásunktól ez már kötelező feladat. Akkor még az adatszolgáltató az OM Statisztikai Osztálya volt, ma már a nemzetközi oktatásstatisztikai adatszolgáltatásnak is a KSH a felelőse, de az adatgyűjtés a többi INES programhoz hasonlóan a minisztérium nevében az Oktatási Hivatal feladata. A minisztérium és a KSH korábban is és most is közösen visel felelősséget az adatok hitelességéért és megbízhatóságáért.

A többi OECD-tagállammal együtt 1997-ben csatlakoztunk a PISA három évente ismétlődő vizsgálatsorozatához.

Amióta az OH-ban megalakult a közoktatási mérési osztály, Magyarország professzionális szinten képes nemcsak a nemzetközi és hazai mérések lebonyolítására, hanem az adatok feldolgozására és elemzésére is. Az osztály végzi a PISA, az IEA vizsgálatok (TIMMS, PIRLS) és a TALIS vizsgálatok hazai feladatait. Ennek köszönhető, hogy a nagy nemzetközi mérések eredményeiről 2006 óta rendszeresen készítenek magyar összefoglalót is, ezek az OH honlapján elérhetők. A mérési osztály felkészültsége tette lehetővé, hogy létrejöjjön egy hazai célokra fejlesztett tudásmonitoring rendszer is: az évente ismétlődő kompetenciamérés, ami azt is lehetővé teszi, hogy az iskolák saját munkájukat értékeljék az eredmények tükrében.

Magyar nyelvű tanulmányok készültek azokról az OECD-projektekről, amelyekben Magyarország is részt vett. A 2001-es ISUSS vizsgálatról készült OECD-jelentés (OECD 2003) fordítása mellett önálló elemzés is készült a vizsgálat magyar eredményeiről (Imre 2005).

A 2008-ban indult TALIS program 2018-as kérdőíves felméréséről szintén készült magyar nyelvű összefoglaló a legfontosabb nemzetközi és magyar eredményekről (Balázs–Vadász 2019). Ebben a vizsgálatban kiválasztott iskolamintán a tanítási elképzelésekről és módszerekről, az iskolai környezet jellemzőiről kérdezték meg az iskolavezetőket és a pedagógusokat.

A 2010-es években Magyarország hosszú vita után csatlakozott a felnőtt írásbeliség mérésére alakult PIAAC programhoz is, amelyet az EMMI a szakképzésért felelős minisztériummal közösen vállalt. A vizsgálat első adatfelvételében 2007-ben vettünk részt (ld. Lannert–Holb 2020), és 2021-ben részt veszünk a második ciklusban is, ennek próba-adatfelvétele jelenleg zajlik.

### *CERI programok magyar részvétellel*

2001-ben indult tematikus program az iskoláskor előtti nevelésről (ECEC), amely kiterjedt a bölcsődei és az óvodai nevelés rendszerére, intézményeire. Magyar részről

az OKI kapott megbízást a program kivitelezésére. A magyar szakértők által készített háttér tanulmány mellett megjelent magyarul az OECD-szakértők által készített országjelentés is (*Korintus et al. 2004*).

2015 és 2021 között az OECD jövőbe mutató vizsgálatot indított „Kreativitásra és kritikus gondolkodásra nevelés az iskolában” címmel. A kutatás során a kiválasztott, illetve a kutatást vállaló általános iskolák egy-egy 7. osztályában egy tanár és egy művész dolgozott együtt a gyerekekkel egy fél éven át. A két szakember együttműködése termékenynek bizonyult: az elő- és utómérések tanúsága szerint a kísérletben részt vevő diákok teljesítménye és motivációja jobb volt, mint a kontrollosztályokban tanuló diákoké (*Németh–Raffay 2018*).

Magyarország részvételét az OECD által szervezett nemzetközi statisztikai adatgyűjtésekben, eredménymérésekben és CERI projektekből a Mellékletben található 1. táblázat mutatja be.

### Volt-e, van-e haszna a magyar oktatásügynek az OECD oktatási tevékenységeiben való részvételből?

Egyértelműen kijelenthetjük, hogy sokat lehetett tanulni az OECD-vel való együttműködésből. Hogy eleget tanultunk-e, az más kérdés.

A pozitívumok közé sorolhatjuk, hogy az EAG némileg felkeltette a kutatók és a szakpolitikusok érdeklődését az oktatási indikátorok iránt a nemzetközi összehasonlítás lehetősége miatt. Tanulmánykötet készült az OECD INES programjáról, amelyben a szerzők ismertették az INES programot Magyarországra vonatkozó elemzéspéldákkal (*Imre 2003*). Az OKI kiadásában 1997-től háromévente megjelent a *Jelentés a közoktatásról* című többszáz oldalas, statisztikákat és elemzéseket tartalmazó kiadvány a közoktatás állapotáról, amelyben 2000-től nemzetközi adatok is helyet kaptak az OECD aktuális statisztikai kiadványaiból (*Halász–Lannert 1997, 2000, 2003, 2006*). A sorozat utolsó kötete ugyancsak tartalmaz OECD-adatokat (*Balázs et al. 2010*).

A PISA-felmérésekből 2006-tól magyar összefoglaló jelentések készültek a magyar adatok rövid elemzésével a nemzetközi adatok tükrében. Ezek nyomtatásban is megjelentek, és elektronikusan ma is hozzáférhetők az Oktatási Hivatal honlapján.

Azt nem lehet mondani, hogy az oktatáspolitikát különösebben befolyásolta volna az a kép, amit a hazai oktatásügyről látni lehetett az OECD-adatok tükrében, bár kétségtelen, hogy az OECD által felvetett problémák valamennyire visszhangra találtak a szakmai közéletben. A PISA-eredmények nem voltak rosszak, bár túlságosan jók sem, ez megnyugtatta a politikusokat. Az utóbbi években tapasztalt romló állapotok (különösen régiós viszonylatban) nem keltettek különösebb visszhangot.

Eredmények tekinthetjük, hogy 2005-től bevezetésre került a kompetenciamérés, mégpedig megbízható módszertannal, követve az akkor már nemzetközi szabványnak számító tervezési és eszközkészítési, szervezési módszereket. Az Oktatási Hivatal mérési-értékelési feladatokkal megbízott osztálya kreatívan, precízen végezte és végzi a kompetenciamérést, és nagyon jó eszközöket fejlesztett az iskolák számára, amelyekkel saját eredményeiket össze tudják vetni más, hasonló körülmények között működő iskolákéval. Egy időben a minisztérium figyelte az iskolák teljesítményét, és az adott viszonyokhoz képest jelentősen alulteljesítő iskolák segítségére sietett. Hogy mennyire

volt a minisztérium vezetése elégedett az eredményekkel, illetve milyen következtetéseket vont le (ha egyáltalán) az oktatáspolitikai teendőkre nézve, azt nem lehetett tudni.

Jó kezdeményezés volt, hogy az Oktatási Minisztérium 2005-ben munkacsoportot hozott létre azzal a céllal, hogy közös fórumot biztosítson a minisztérium szakpolitikusaiknak, az adatok előállítóinak, a kutatóknak és a partner szervezetek szakembereinek. A munkacsoport állandó tagjai voltak a Statisztikai Osztály és a KSH munkatársai, az OKI (később OFI) illetékes munkatársai, valamint a minisztérium területi főosztályainak delegáltjai.

A munkacsoport tájékoztatást kapott mind a hazai, mind a nemzetközi adatfejlesztési és indikátorfejlesztési munkákról, ami korábban megoldhatatlan volt a széttagoltság miatt. A munkacsoport foglalkozott az oktatás nemzetközi besorolásának, az ISCED-nek a hazai adaptációjával. Célul tűzte ki egy hazai indikátorrendszer kialakítását a rendszeres publikáció lehetőségének reményével.

Bár az oktatási indikátor munkacsoportot 2013-ban gyakorlatilag feloszlatták, egy EU-s projekt keretében az OH, az MTA KRTK Közgazdaság Tudományi Intézete és a T-Tudok Zrt. együttműködésével sikerült létrehozni *A közoktatás indikátor rendszere* című statisztikai kiadványt, amelynek három évfjára el is készült (lásd pl. *Varga 2015*). Emellett el tudtunk készíteni az oktatás helyzete iránt érdeklődő külföldieknek szánt kis színes statisztikai összefoglaló brossúrát angol nyelven (*Kádárné 2016*), amit az OH honlapjára tettek fel. Ezt már sajnos frissíteni nem lehetett.

## Összegzés

Az OECD figyeli a gazdasági, műszaki és társadalmi trendeket és ezek várható következményeit a munkaerőpiaci és humán erőforrás igényekre. Magas szintű konferenciái a globális oktatáspolitikai legfontosabb nemzetközi fórumai, kiadványainak gazdag gyűjteménye fontos forrása az oktatáspolitikai szempontból lényeges információknak.

Az INES munkacsoportjai és decentralizált projektjei által létrehozott adatbázisok és kiadványok sokféleképpen szolgálják a kormányok, a kutatók és a nagyközönség igényeit. Az indikátorrendszer úgy van összeállítva, hogy belőle következtetéseket lehet levonni az oktatási rendszerek eredményességéről, kimenetéről, feltételeiről, tágabb összefüggéseiről és korlátairól. Az adatbázisok nyilvánosak és ingyenesen hozzáférhetők csakúgy, mint az EAG és táblázatai. Interaktív felületek segítik az adatok elemzését, nemzetközi összehasonlítását, oktatáspolitikusoknak szánt tömör tájékoztató kiadványok, brossúrák hívják fel a figyelmet egy-egy oktatási terület sajátos helyzetére, problémáira.

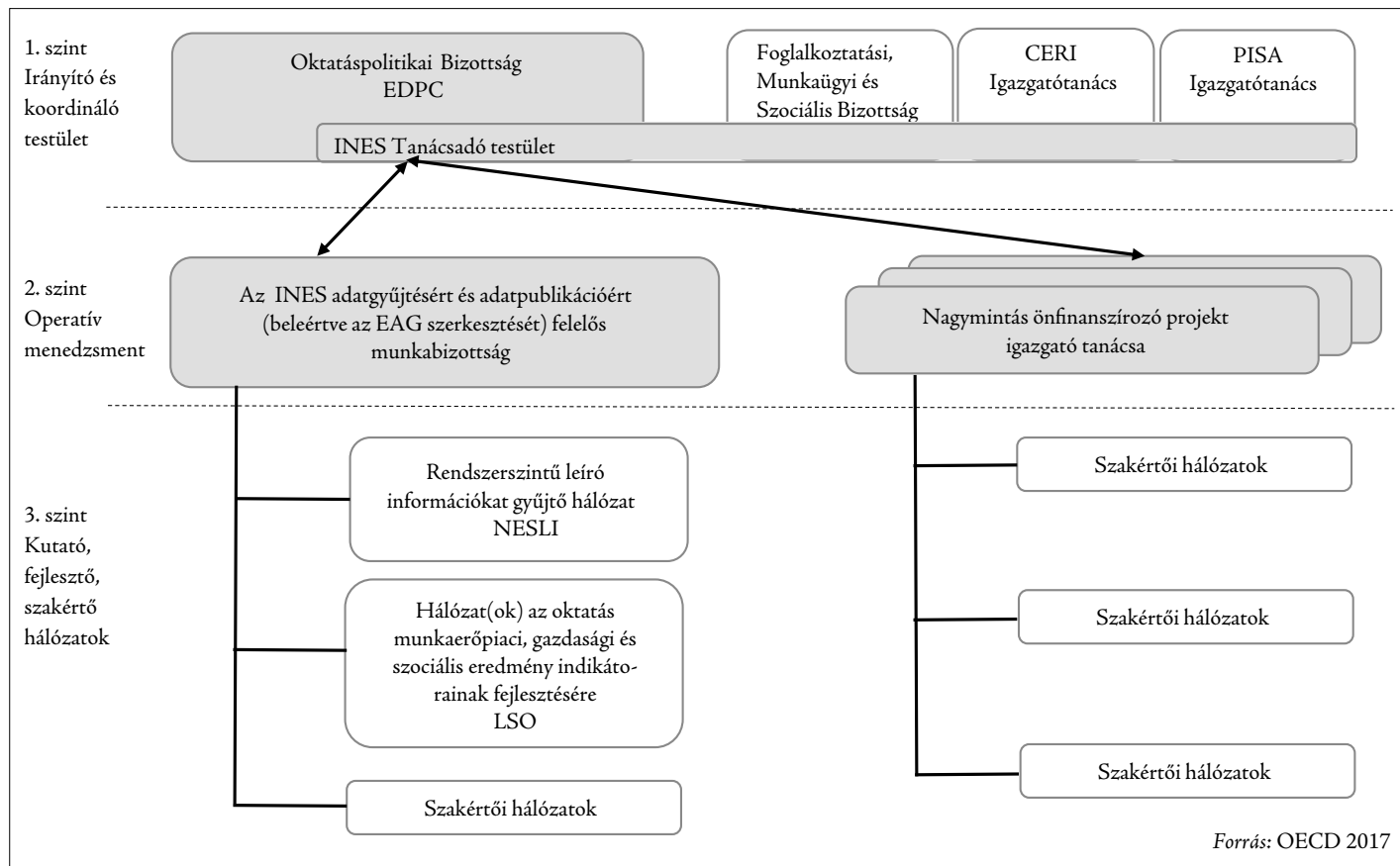
A CERI országtanulmányokkal, egy-egy téma több országra kiterjedő vizsgálatával, szakértői elemzésekkel támogatást nyújt a tagállamok oktatáspolitikusainak. Összességében hozzájárul az oktatási rendszerek lényegi kérdéseit érintő társadalmi és oktatáspolitikai viták tárgyyszerűbbé tételéhez és depolitizálásához.

## IRODALOM

BALÁZS É., KOC SIS M. & VÁGÓ I. (2010) *Jelentés a közoktatásról*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

- BALÁZSI I. & VADÁSZ Cs. (2019) *TALIS 2018. Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/meresek/talis/TALIS\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/talis/TALIS_jelentes_2018.pdf)
- BENGTSSON, J. (2008) OECD's Centre for Educational Research and Innovation – 1968 to 2008. Előadás, az OECD/CERI "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy" című nemzetközi konferenciáján. 40601796.pdf OECD.org
- FERGE Zs. (1976) *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- HALÁSZ G. & LANNERT J. (1997, 2000, 2003, 2006, 2009, szerk.) *Jelentés a közoktatásról 1997, 2000, 2003, 2006, 2009*. Budapest. OKI, később Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- HUSÉN, T. (1967, ed.) *International Study of Achievements in Mathematics*. Stockholm, Almqvist @ Wiksell.
- IMRE A. (2003, ed.) *Jelzések az oktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- IMRE A. (2005) Az élethosszig tartó tanulás megalapozása a középfokú iskolákban. In: IMRE A. (ed.) *A középfokú oktatás nemzetközi tükrében*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- IMRE A. (2005, ed.) *A középfokú oktatás nemzetközi tükrében*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- IMRE A. & OSTORICS L. (2021) Kiemelt OECD-programok és magyarországi tapasztalatai. *Educatio*, Vol. 30. No. 4. pp. 654–670.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (2016) *Education in Hungary: Facts and Figures*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- Korintus M., Villányi Gy., Mátay K. & Badics T. (2004) *Gyermekeink gondozása, nevelése*. Magyarországi háttér tanulmány az OECD A kisgyermekkorú nevelés és gondozás szakmapolitikájának tematikus vizsgálata c. programjához. Budapest, Corvinus Kiadó.
- LANNERT J. & HOLB É. (2020) Jó pap holtig tanul, avagy a PIAAC felnőtt írásbeliség vizsgálat tanulságai. In: KOLOSI T., SZELÉNYI I., TÓTH I. GYÖRGY (eds) *Társadalmi Ríport 2020*. Budapest, TÁRKI Zrt. pp. 221–243.
- MURRAY, T. SCOTT, KIRSCH, IRVIN S., JENKINS, LYNN B. (1998, eds) *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the first International Adult Literacy Survey*. U.S. Department of Education.
- NÉMETH SZ. & RAFFAY E. (2018, eds) *Fejleszthető-e a tanulók kreativitása a mai magyar iskolákban?* Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar. <https://www.t-tudok.hu/kreativ-partnerseg-matematika-pilot-program-bemutato/mobile/index.html#p=8> [Letöltve: 2021. 07. 14.]
- OECD (1993) *Education at a Glance*. Paris, OECD.
- OECD (2001) *Knowledge and Skills for Life: First results from PISA 2000*. Paris, OECD.
- OECD (2003) *Completing The Foundation For Lifelong Learning. A Survey of Upper Secondary Schools*. Paris, OECD.
- OECD (2004) *Handbook for International Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. Paris, OECD.
- OECD (2004) *Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-border Challenge*. Paris, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264015104-en>.
- OECD (2004) *Early Childhood Education and Care Policy. Country Note for Hungary. A kisgyermekkorú nevelés és gondozás irányelvei. Magyarországi Országjelentés*. Az OECD

- kisgyermekkori nevelés és gondozás szakmapolitikájának tematikus vizsgálata c. programjához. Ford. Addison Mónika. Budapest, Corvinus Kiadó, 2005.
- OECD (2017) LSO: INES Network on Labour Market, Economic and Social Outcomes of Learning. <https://www.oecd.org/education/LSO%20brochure%20February%202017.pdf> [Letöltve: 2021. 11. 26.]
- OECD (2006) *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris, OECD.
- OECD/UNESCO (1999, 2001, 2002, 2005) *World Education Indicators*. Paris.
- POSTLETHWAITE, T. N. (1967) *School Organization and Student Achievement*. Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- RYCHEN, D. S. (2016) E2030 Conceptual Framework: Key Competencies For 2030 (Deseco 2.0). Working Paper Edu/Edpc(2016)23/Ann1, 9-10 November, Beijing, China.
- RYCHEN, D. S. & SALGANIK, L. H. (2003, eds) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Hogrefe & Huber Publishers.
- RÓZSA G. (1998) Támpontok az iskolázottsági adatok nemzetközi összehasonlításához. *Statisztikai Szemle*, Vol. 76. No. 2. pp. 146–165.
- UNESCO (2011) *International Standard Classification of Education 2011 (ISCED 2011)*. UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [Letöltve: 2021. 11. 26.]
- UNESCO (2013) *ISCED Fields of Education and Training (ISCED-F 2013)*. UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-fields-of-education-and-training-2013-en.pdf> [Letöltve: 2021. 11. 26.]
- UNITED NATIONS (1954) *Handbook of Population Census Methods*. New York.
- VARGA J. (2015, ed.) *A közoktatás indikátor rendszere*. MTA KRTK Közgazdaság Tudományi Intézet.
- VASS V. (2009) *A kompetencia fogalmának értelmezése*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak> [Letöltve: 2021. 11. 26.]
- VINCENT-LANCRIN, S., GONZÁLEZ-SANCHO, C., BOUCKAERT, M., DE LUCA, F., FERNÁNDEZ-BARRERA, M., JACOTIN, G., URGEL, J. & VIDAL, Q. (2019) *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What It Means in School, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- WELLS, G. with contributions by BRIDGES, A., FRENCH P., MACLURE, M., SINHA, C. & WALKERDINE, V. (1981) *Learning through Interaction. The Study of Language Development. Language at Home and at School*. Vol. 1. Cambridge, Cambridge University Press.



**1. ábra:** Az OECD Oktatási Igazgatóság indikátorokkal kapcsolatos munkájának irányítási rendszere

**1. táblázat:** Magyarország részvétele az OECD által szervezett nemzetközi statisztikai adatgyűjtésekben, eredménymérésekben és CERI projektekben

A projekt neve	Az adatgyűjtés éve(i)	Adatszolgáltató
Statisztikai adatgyűjtések		
<i>UOE-adatgyűjtés</i>	1994-től napjainkig	OM Statisztikai Osztály, később Oktatási Hivatal, KSH
<i>OECD LSO-adatgyűjtések</i> A felnőtt populáció végzettségi mutatói A 15–29 éves populáció munkaerőpiaci státusza és oktatásban való részvétele Béradatok végzettség szerint Ad hoc felmérések	1996-tól napjainkig	Munkaügyi és szociális ügyekért felelős minisztérium háttérintézménye
<i>NESLI az oktatás rendszerszintű leíró adatainak gyűjtése</i> Tanévenkénti tanítási idő Pedagógus-óraszámok Döntéshoztatali mechanizmusok	1996-tól napjainkig	Oktatási Hivatal
Önfinanszírozó mérési programok		
<i>PISA tanulói eredményvizsgálatok</i>	2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018, 2021?	Vári Péter, Balázi Ildikó, Ostorics László
Középiskolák igazgatóinak kérdőíves felmérése (International Study of Up- per Secondary Schools, ISUSS)	2001/2002	Imre Anna
Tanárok kérdőíves felmérése (Teaching and Learning International Survey, TALIS)	2008, 2018	Sági Matild, Vadász Csaba
Felnőtt írásbeliség felmérése (Pro- gramme for the International Assess- ment of Adult Competencies, PIAAC)	2006	Zoltán Katalin
CERI projektek		
Óvodai ellátás tanulmány (Early Child- hood Education and Care)	2001–2004	Villányi Györgyné (OKI)
Kreativitás ösztönzése az általános iskolákban (Fostering and Assessing Creativity and Critical Thinking in Education)	2015–2019	Németh Szilvia (T-Tudok)

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.

# KIEMELT OECD-PROGRAMOK MAGYARORSZÁGI TAPASZTALATAI

IMRE ANNA\* – OSTORICS LÁSZLÓ

Oktatási Hivatal

*Beérkezett: 2021. szeptember 21., elfogadva: 2021. október 24.*

Az OECD hatást gyakorol tagországai oktatásügyére, amit elsősorban puha eszközökkel ér el. Ezek között az eszközök között előkelő helyen áll az oktatási indikátorok gyűjtése és szolgáltatása, valamint az ezt kiegészítő és kiszolgáló folyamat: a nemzetközi méréseken keresztüli adatgyűjtés, elemzés és disszemináció. A felsorolt tevékenységek gazdája és eredője is az INES (Indicators for Education Systems) program: az OECD által jelenleg működtetett három nagy mérési vállalkozás, a 15 évesek teljesítményét mérő PISA (Programme for International Student Assessment), a tanítási-tanulási folyamat körülményeit vizsgáló TALIS (Teaching and Learning Internationaly Survey), valamint a felnőttek kompetenciamérése, a PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies) egyaránt ennek is köszönheti létrejöttét. A tanulmány bemutatja a TALIS és a PISA fejlődését, mint két példát az OECD-n belül megfigyelhető fejlődési modellekre.

Magyarország különböző gyakorisággal és lelkesedéssel vett részt ezekben a programokban. A PISA-ciklusokban való részvételünk 2000 óta állandó, a TALIS eddigi három alkalmából csak kétfőben vettünk részt, a PIAAC-ot pedig eddig egyszer bonnyoltotta le teljes egészében az OECD – természetesen magyar részvétellel. Így arra, hogy maradandó hatást gyakorolhasson a magyar oktatásügyre, eddig csak a PISA-nak volt valódi lehetősége. Ez a hatás pedig abban érhető tetten, hogy a mérésben való részvételünkkel párhuzamosan és részben az így létrejövő tudástranszfernek köszönhetően Magyarország kialakított egy olyan mérési rendszert, amely évente történő adatszolgáltatással segíti elő a tényeken alapuló döntéshozatalt a szülőitől az iskolain és a fenntartóin keresztül egészen az oktatáspolitikai szintig.

**Kulcsszavak:** közoktatás, teljesítménymérés, kompetencia

The OECD does have an impact on the education of its member countries, which it achieves primarily through soft means. Among these tools, the collection and publication of educational indicators and data collection, analysis and dissemination through international measurements are prominent. The INES (Indicators for Education Systems) program is responsible for and is also a source of these activities. The inception of all three large-scale assessments currently operated by the OECD: PISA (the Program for International Student Assessment), TALIS (Teaching and Learning International

\* Levelező szerző: Imre Anna, 1029 Budapest, Szent László u. 14. E-mail: imreann@gmail.com



Survey) and PIAAC (Program for International Assessment of Adult Competencies) can be attributed to this. The paper shows the emergence of both TALIS and PISA as examples of two different ways of assessment development within the OECD.

Hungary participated in these programs with different frequency and enthusiasm. Our participation in PISA cycles has been constant since 2000, on the other hand we have only participated in two of the three TALIS events, and PIAAC has so far been conducted entirely by the OECD only once - with Hungarian participation, of course. Thus, only PISA has had a real opportunity to have a lasting impact on the Hungarian education system. This effect can be seen in the fact that, in parallel with our participation in the assessment program and partly due to the ensuing knowledge transfer, Hungary has developed a national assessment system that promotes evidence-based decision-making from parents and schools through maintainers to the education policy level.

**Keywords:** public education, student achievement, skills

**H**alász Gábor megállapítása szerint az OECD jelentős mértékben befolyásolja tagországainak szakpolitikai folyamatait, a legnagyobb hatást azonban mégsem ezekkel fejezi ki, hanem INES-programjával, amely indikátorok definiálására, illetve az ezeknek megfelelő adatok gyűjtésére és közzétételére épül. Az Indicators of Education Systems (INES) a nyolcvanas évek végén elindított program, amely mindmáig a szervezet legjelentősebb tevékenységi területének tekinthető (Halász 2014).

Az indikátorfejlesztés iránti érdeklődés terjedése mögött a fejlett országokban a 80-as, 90-es évek során megváltozott oktatáspolitikai igények erősödése tapintható ki (Kádárné 2021). Megjelentek a decentralizációs törekvések, emellett az eredményesség és a kimeneti folyamatok mérésének igénye, az elszámoltathatóság, a pontos célmeghatározásra épülő stratégiák követelménye is. Ezek mellett fokozatosan teret nyert az oktatás eredményességének egy olyan gazdasági és közösségi értelmezése is, amely meghatározónak bizonyul mind a mai napig. Szemben a tantervi tartalmakat eredményesen átadó iskola izolált képével, az OECD által képviselt szempontok azt helyezik előtérbe, hogy az oktatási rendszer milyen mértékben tud hozzájárulni ahhoz, hogy a tanulók felnőtt életükben a munkaerőpiacon, a helyi közösségekben, a nagy társadalmi ellátó-rendszerekben és a magánéletben boldogulni képes állampolgárok legyenek. Ezeknek az igényeknek az időszerű, egyszerű, összehasonlítható, ellenőrizhető adatok felelnek meg, amelyek rendszerbe foglalva képesek az oktatásügy legfontosabb területeit és folyamatait leírni. Az indikátorok ilyen eszközök, figyelmeztető, diagnosztikus jelek, amelyek az oktatás állapotáról informálnak (Nutall 1994).<sup>1</sup>

Az indikátorok gyakorlati alkalmazása az oktatásügyben többféle lehet. Lehetővé teszi például azt, hogy a fontosabb területeken követhessük az oktatási rendszernek, ill. szintjeinek, szektorainak, egységeinek működését, hogy a bemeneti és kimeneti adatok

<sup>1</sup> Az OECD a 90-es évek elején külön kötetet szentelt az indikátorok fejlesztésével, alkalmazásával, ill. az oktatás különböző területeihez kapcsolódó indikátorokkal foglalkozó szakértői írásoknak: *Making Education Count. Developing and Using International Indicators.* (OECD 1994.)

összevetésének segítségével informálódhassunk az oktatási rendszer működéséről és eredményességéről. Nemzetközi összehasonlítások segítségével egy adott oktatási rendszer helyzetét más országokhoz viszonyítva is meg lehet ismerni. Az indikátorok időbeni összehasonlításokban alkalmazva a változások, a fejlődési pálya elemzését teszik lehetővé. Az indikátorok nagy jelentőséggel bírnak a tényekre alapozott döntések, ill. kormányzás elvére épülő nemzeti szintű szakpolitikákban (Halász 2015), és a nemzetközi – például az Európai Unió által koordinált – fejlesztési programok koordinálásában gyakran használják az indikátorokat mérőföldkövekként (benchmarkokként), azaz konkrét oktatáspolitikai célok kijelöléséhez és ezek teljesülésének méréséhez is (Halász 2015; Széll 2015).

## Az INES program felépítése és működése

Az INES program az oktatási rendszerek több aspektusát, ill. területét igyekszik adatokkal megragadhatóvá tenni. A program a mérhetőség igényének megvalósítása mellett igyekezett olyan logikát is bevinni saját értelmezési keretébe, ami az oktatási rendszerek komplex, ill. tág értelemben vett eredményességének megítéléséhez szükséges: ennek érdekében az oktatásügy kontextusához tartozó tényezőket, a bemeneti tényezőket, a folyamatokra vonatkozó indikátorokat és a kimeneti tényezőket egymástól elkülönítve, s mindezt több – egyéni, osztálytermi, intézményi és rendszer – szinten is megragadhatóan, egymással is összefüggésbe hozható módon kezeli. Az indikátorok oldaláról a szerveződés első évtizedében az 1. táblázaton bemutatott dimenziók és szintek adták meg a rendszer építkezésének legfontosabb keretét.

1. táblázat: Az OECD INES indikátormodellje (2003)

	1. terület: Az oktatási és tanulási folyamat kimenete	2. terület: Oktatáspolitikai eszközökkel befolyásolható, az oktatási folyamatot meghatározó tényezők	3. terület: Kontextus: előzmények és korlátok
A szint: A tanulásban részt vevők szintje	1.A) Egyéni tanulási eredmények	2.A) Tanulói magatartás, motivációk, tanulási stratégiák	3.A) A tanulásban részt vevők társadalmi háttere, továbbtanulási motivációja, a hozzáférést befolyásoló gazdaságföldrajzi tényezők
B szint: Tanulási környezet (osztály) szintje	1.B) Eredmények és különbségek a tanulócsoportok, programok szerint	2.B) Tanítási/tanulási légkör, munkafegyelem, módszerek, csoportos tanulási stratégiák	3.B) Az iskola vezetése, munkaerő-ellátottság, a pedagógusok általános műveltsége és képzettsége
C szint: Intézményi szint	1.C) Iskolai szintű eredmények és különbségek	2.C) Az iskola légköre, munkafegyelme, vezetési stílusa, erőforrások és azok használata, beiskolázás, csoportképzési, értékelési politikák	3.C) Az iskola költségvetési forrásai, autonómiaja

1. táblázat: (folyt.)

1. terület: Az oktatási és tanulási folyamat kimenete	2. terület: Oktatás-politikai eszközökkel befolyásolható, az oktatási folyamatot meghatározó tényezők	3. terület: Kontextus: előzmények és korlátok	
D szint: Az oktatási rendszer szintje	1.D) Az oktatási rendszer egészének kimeneti mutatói	2.D) Rendszerszintű politikák az erőforrások elosztásában, munkaerőpolitika, tantervpolitika, fejlesztési és irányítási stratégia, a rendszer és az oktatás-politika önértékelése	3.D) GDP, politikai berendezkedés, a társadalom képzettségi szintje, tanulási motivációja, állampolgári magatartása, demográfiai kontextusa

Forrás: OECD 2003 (EAG)

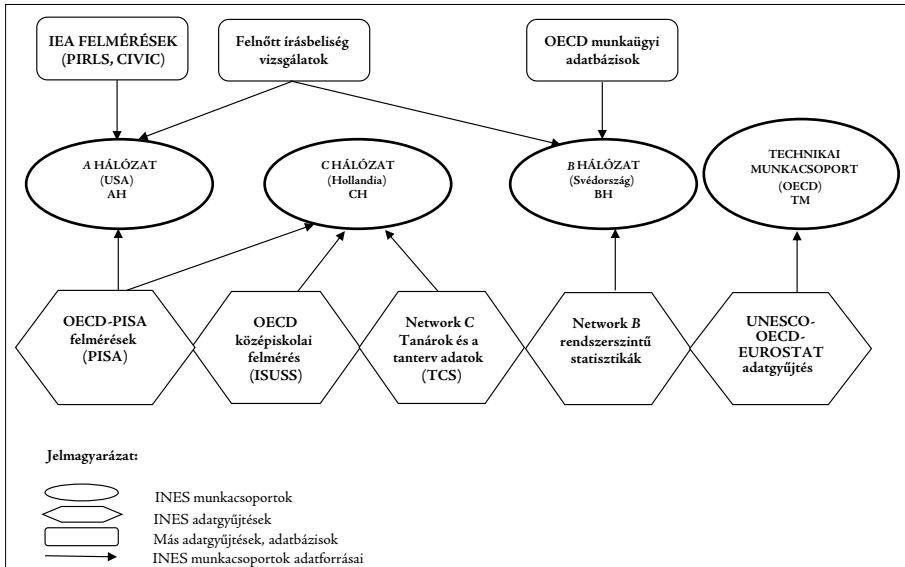
Az OECD INES indikátorfejlesztő munkája erre a modellre, illetve keretrendszerre épül, és három nemzetközi szakmai hálózat (ill. munkacsoport) közreműködésével történik. Az egyes szakmai hálózatok az oktatás működésének egy-egy aspektusát, elkülöníthető területének gondozását látják el az adatgyűjtéstől az összehasonlító adatok elemzéséig és az adott Education at a Glance (EAG) fejezet megjelentetéséig. (Az egyes munkacsoportokba a programban részt vevő OECD-országok delegálnak az adott téma területéhez értő szakértőket.)

Az *A munkacsoport* (később a PISA irányító testületévé alakult) a *tanulói teljesítményekkel* kapcsolatos indikátorokért felelős (1. terület), a *C* (később 'NESLI' néven szereplő) *munkacsoport*, ami az oktatási folyamatok adataiért (2. terület), a *B* (később 'LSO' néven szereplő) *munkacsoport* a kimeneti tényezők közül az *iskolázottsági* és a *munkaerőpiaci, ill. szociális* vonatkozású adatokért felel (1.D, 3.D). Külön hálózat, a *Technikai* (később *Working Party* néven szereplő) *munkacsoport* felelős az oktatás kontextusának és a ráfordítások adatainak a gyűjtéséért. A tématerületekért vállalt elsődleges felelősség a munkacsoportok esetében a témával kapcsolatos adatok gyűjtése, indikátorok fejlesztése, s az évente megjelenő EAG adott fejezetében megjelenésre javasolt indikátorok kiválasztása és megjelentetése. Emellett a hálózatok saját adatfelvételeket is szerveztek: az *A* hálózat esetében ilyen a PISA tanulói eredményesség, kompetenciák elemzése és bemutatása, a *B* hálózat esetén pedig egy adatfelvétel, amely az oktatási rendszer és a munkaerőpiac közti átmenet kérdését vizsgálta.<sup>2</sup> A *C* hálózat az ISUSS<sup>3</sup> és a TALIS<sup>4</sup> adatfelvétel keretében az iskolák működésének jellemzőit és a pedagógus munka néhány aspektusát vizsgálta. Végző soron – ahogy Halász Gábor is említi írásában – az indikátorfejlesztési célú oktatási program a megvalósítás oldaláról nézve egyszerre két szálon fut: az egyik oldalon az indikátorok fejlesztése, a másikon az ezeknek megfelelő adatok gyűjtése, adatfelvételek szervezése és elemzése áll (Halász 2014). Ez utóbbiak körébe a

<sup>2</sup> From Initial Education to Working Life, 2000. OECD. Education and skills.

<sup>3</sup> Az ISUSS a TALIS adatfelvétel előzményének tekinthető adatfelvétel volt.

<sup>4</sup> A TALIS adatfelvételhez vezető kezdeményezés későbbre tehető, 2003-ban még csak a Teachers Matter munkálatai kezdődtek el, amit nem közvetlenül a C munkacsoport felügyelt.



1. ábra: Az oktatás indikátoraival kapcsolatos, szakértői hálózatokra épülő munka (2003).

Forrás: Imre 2003

munkacsoportok által kezdeményezett *adatfelvételek* is beletartoznak. Ezek a 2003. évre jellemző szerveződését és kapcsolódásait mutatja az 1. ábra.

Az adatfelvételek révén az egyes hálózatok a saját, rendszeres tevékenységeiken túl fejlesztő munkát is végeztek, ill. végeznek. A munkacsoportok saját indikátoraik fejlesztéséhez igyekeztek hasznosítani más munkacsoport által gondozott adatokat is.

Az OECD néhány (kb. négy) évente konkrét indikátorjavaslatokat fogalmaz meg a munkacsoportok tevékenysége számára, ezeket a munkacsoportokban részt vevő tagországok képviselői „prioritizálják”, azaz fontosság szerint súlyozzák. Az eredmény befolyásolja a munkacsoportok munkatervét a következő évekre.

Fontos emlékeztetni arra, hogy az oktatási indikátorfejlesztés mellett az INES tevékenységének történetén végighúzódik a tanulói és elsősorban állampolgári kompetenciák meghatározásával és vizsgálatával való küzdelem is. Ennek részeként az OECD már 1995-ben részt vállalt az első felnőtt kompetenciamérés, az Egyesült Államok oktatáshivatala (National Center for Educational Statistics, NCES) által fejlesztett és lebonyolított IALS (International Adult Literacy Survey) adatfelvételének feldolgozásában és az eredmények disszeminációjában. E feladat természetes folytatásaként pedig 1997 és 2002 között, szintén az NCES-szel közösen, jelentős erőforrásokat mozgósított annak érdekében, hogy a DeSeCo program keretén belül eredményesen azonosítsa a társadalmi és gazdasági környezetben elengedhetetlen kulcskompetenciákat. Ezek a folyamatok együttesen vezettek oda, hogy a PISA és a TALIS oktatásra összpontosító mérési programjai mellett harmadikként megjelent a felnőttek teljesítményét vizsgáló PIAAC.

A jelen tanulmány röviden bemutatja az OECD három legjelentősebb nagymintás mérését, kitérve a magyar részvételre is. A tanulmány felhasználja a TALIS és a PISA fejlődésének bemutatását arra, hogy leírja az OECD-n belül megfigyelhető eltérő fejlődési

utakat, és a PISA apropóján kitér az ekkora vállalkozások legitimációjának problémájára. Végül megvizsgálja, volt-e hatása az OECD mérési programjainak a hazai oktatásügy alakulására.

## OECD-mérések és tapasztalatok

### *A három nagy mérési program és Magyarország részvétele*

Míg az előző fejezetben említés szintjén kerültek szóba az OECD nemzetközi mérései az INES-ben és a hálózatok munkájában való történeti megjelenésükkel való összefüggésben, itt, az alábbi táblázat segítségével röviden összefoglaljuk jellemzőiket és Magyarország érintettségét (lásd 2. táblázat). A továbbiakban az első két programmal kapcsolatos hazai tapasztalatokat osztjuk meg részletesebben.

**2. táblázat:** Az OECD nagymintás méréseinek jellemzői

	PISA	TALIS	PIAAC
Kulcsszó	Kompetencia, teljesítménymérés, munkaerőpiac	Kontextusok, folyamatok, attitűdök	Kompetencia, teljesítménymérés, munkaerőpiac
Célcsoport	15 éves tanulók	Pedagógusok, intézményvezetők	16–65 év közötti felnőttek
Fő mérési területek és témák	Szövegértés, alkalmazott matematikai műveltség, alkalmazott természettudományi műveltség Háttérkérdőívek	Pályaválasztás, képzés tartalma, munkaidő-szerkezet, módszerek	Szövegértés, számolási és problémamegoldó készség információ-technológiai környezetben Háttérkérdőívek
Gyakoriság	2000 óra 3 évente	2008 óra 5 évente	10 éves ciklusok (I. 2011–2018; II. 2018–)
Magyar részvétel	Állandó (7 alkalom)	2 alkalom (2008, 2018)	1 alkalom (2018)

Az OECD nagymintás mérései közt a PISA a legismertebb és a legerterjedtebb. A PISA-mérés az eltelt bő két évtized alatt változatlan – a tanulásértelmezések új megközelítésére épülő – koncepció mentén működik.

A PISA 2000 óta hároméves ciklusokban vizsgálja az oktatási rendszerek kimeneti mutatójaként azt a három műveltségterületet, amelyet az OECD a tudásalapú gazdaságban hatékonyan eligazodó, etikus és megalapozott döntéseket hozó, valamint a magánéletben is boldogulni képes állampolgár elengedhetetlen képességének tart. Ezek a szövegértési képesség (reading literacy), az alkalmazott matematikai műveltség (mathematical literacy) és az alkalmazott természettudományi műveltség (scientific literacy).

A program mindhárom műveltségi területről szolgáltat teljesítményinformációt minden egyes adatfelvétel után. Mindazonáltal az egyes alkalmakkor egy-egy terület kiemelt figyelmet kap: így központi terület volt a szövegértés 2000-ben, 2009-ben és 2018-ban,

a matematika 2003-ban, 2012-ben és lesz 2022<sup>5</sup>-ben, a természettudomány pedig 2006-ban és 2015-ben. A fő területek mellett jellemzően 2-3 ciklusonként megjelenik egy új, innovatív, többnyire keresztkompetenciát vizsgáló mérési terület, melyen az országoknak kötelező részt venni – ez rendszerint a problémamegoldás mérésének valamilyen változata. A PISA kínálata nem merül ki az eddig felsoroltakban: az országok számára lehetőség van önkéntesen részt venni további, kísérleti mérésekben, amelyek a későbbiek során beépülhetnek a PISA állandó készletébe. Ilyen volt például a digitálisszövegértés-mérés 2009-ben vagy a pénzügyi műveltség 2012-ben. A digitális médiumon megvalósított elemek a választható kategóriából a 2015-ös ciklusra a kötelezőbe léptek elő: 2015 óta a mérés teljes egészében elektronikus.

A PISA legfontosabb sajátossága, hogy a tanulói teljesítményeket a társadalmi és gazdasági háttér tényezőik kontextusában vizsgálja, és részben ennek a programnak köszönhető, hogy az oktatást nemcsak a műveltségcsomag vagy a nemzeti identitás átadása, hanem nem kisebb mértékben az esélyteremtés és a társadalmi-gazdasági mobilitás elősegítése eszközének is tekintjük.

A PISA első mérésében 43 ország és oktatási rendszer vett részt (2000-ben 28 OECD- és 4 partnerország és 2002-ben 11 partnerország). Ez a kör 2018-ra jelentősen kitágult: a legutóbbi, immár hetedik mérésben (2018) 79 ország és oktatási rendszer képviseltette magát. Magyarország a PISA-ban való részvétel tekintetében „jó tanuló”: gyakran kihasználtuk a lehetőséget az új, innovatív területeken való megméréstetésre, és természetesen az összes eddigi PISA-ciklusban részt vettünk.

A mérések hazai lebonyolítása tekintetében a program története során látszólag különböző központok adták egymásnak a stafétabotot: 1997–2004 között a Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény Értékelési Központja, 2005–2007 között a sulinova Kht. Értékelési Központja, 2007 óta pedig az Oktatási Hivatal Köznevelési Mérés Értékelési Osztálya felel a magyarországi feladatok hibátlan ellátásáért. Érdemes kiemelni, hogy noha különböző szervezetek részeként, de valójában ugyanaz a munkacsoport dolgozik a PISA-n 1997 óta (a munkatársak természetes ütemű cserélődésével), és jelenleg is vannak olyan tagjai, akik már a PISA 2000 hazai előkészítésében is részt vettek. Ugyanez a közösség felel az IEA méréseinek (TIMSS, PIRLS) itthoni lebonyolításáért, valamint a hazai mérési rendszer fejlesztéséért.

A TALIS – szemben a PISA-val – nem teljesítménymérés, hanem intézményvezetők és pedagógusok körében végzett kérdőív felmérés a tanítás és tanulás körülményeiről, a tanítással kapcsolatos attitűdjeikről, tanítási gyakorlatukról és az iskolavezetés sajátosságairól.

Az első TALIS adatfelvételt 2008-ban 24 ország részvételével bonyolították le. A második mérésre 2013-ban került sor 34 részt vevő országgal, a harmadik vizsgálatot pedig 2018-ban szervezték meg 48 ország, illetve oktatási rendszer részvételével. Magyarország az első és a harmadik mérési ciklusban vett részt.

A tanári kérdőív mint vizsgálati eszköz önmagában nem újdonság: az IEA tanulói teljesítményméréseiben a legkorábbi időszakoktól kezdve kapcsolódtak a tanulóknak szóló kognitív tesztfeladatokat tartalmazó füzetekhez az őket tanító pedagógusoknak szánt és a tananyagok felhasználásáról, módszertanról, teljesítmények értékeléséről, azaz a tanu-

<sup>5</sup> Az eredetileg 2021-re tervezett mérés a világvárvány következtében (reményeink szerint) egy évvel később fog lezajlani.

lók teljesítményét befolyásoló tényezőkről szóló kérdőívek. A TALIS újdonsága és jelentősége abban áll, hogy az iskolák és az osztályok szintjén túl a pedagógusok és a vezetők nézőpontjából is megragadhatóvá teszi az oktatási folyamatokat.

Természetesen a TALIS első lebonyolítása alkalmával már megjelent a pedagógusokról gyűjtött adatok teljesítménymutatókhoz való kötésének igénye is: már ekkor, 2008-ban fölmerült a TALIS- és PISA-minták összehangolásának és a hatékony tanítási technikák azonosításának lehetősége. Ez a lehetőség végül 2013-ban és 2018-ban egyaránt valósággá vált: a részt vevő országok mindkét alkalommal dönthettek úgy, hogy a PISA-iskolák pedagógusai fogják alkotni a TALIS tanári mintát. Az elsőre vonzóknak tűnő kutatás nem terjedt el: 2013-ban nyolc, 2018-ban pedig kilenc ország döntött az ebben való részvétel mellett, és mivel a következő TALIS 2024-ben, az ezzel elvileg együttjáró PISA adatfelvétel viszont 2025-ben lesz, jelenleg úgy tűnik, nincs is esély e programelem folytatására. Az első, 2008-as magyar TALIS adatfelvételt az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet koordinálta, a tíz évvel későbbi, 2018-as mérést az Oktatási Hivatal.

A harmadik nagy mérés, a PIAAC egy fontos aspektusban különbözik a PISA-tól és a TALIS-tól egyaránt: nem az iskola világát vizsgálja, hanem a 16–65 év közötti felnőttek szövegértési és matematikai, valamint digitális környezetben alkalmazott problémamegoldó képességeit. A PIAAC több (tervezetten 10) éves ciklusokban zajlik, ebből az elsőt bonyolította le teljesen az OECD: 2011 és 2018 között három etapban vett részt 38 ország az első mérésben. Magyarország a ciklus vége felé, a harmadik etapban csatlakozott. A második ciklus már kezdetét vette, hazánk ennek első etapjában vesz részt 2022–2023-ban. A PIAAC magyar felelőse egy, az ITM, a KSH és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal delegáltjaiból álló konzorcium.

## TALIS

### *A TALIS-mérés és a hozzá vezető út*

Az OECD INES keretrendszerében az „oktatáspolitikai eszközökkel befolyásolható tényezők és folyamatok” kategóriába tartozó indikátorokat<sup>6</sup> a C (később NESLI) munkacsoport gondozta<sup>7</sup>. Bár a C munkacsoport által kezdeményezett saját adatfelvételek közül a TALIS a legismertebb, a munkacsoport történetében a TALIS-t megelőzően is volt két korábbi adatfelvétel. Az elsőre 1995-ben került sor egy alapfokú, ISCED1 szinten működő intézményekre irányuló adatfelvétellel,<sup>8</sup> a második, a felsőközépfokú (ISCED3) szinten működő iskolákra irányuló vizsgálatot 1997-ben kezdeményezte a csoport vezetője. A TALIS-hoz vezető út az előzményekkel együtt jóval hosszabb volt, mint ami a PISA esetében tapasztalható.

A felsőközépfokú oktatási intézményekre irányuló vizsgálat (*International Survey of Upper Secondary Schools*, ISUSS) esetében az első (Prágában tartott) megbeszélésen a munkacsoport a prioritást élvező témákat határozta meg, ill. hagyta jóvá (az iskola és

<sup>6</sup> A folyamatmutatók definíciója David Hopkins megfogalmazásában: „A folyamatmutatók az iskolák azon sajátosságainak mérőszámai, amelyek a tanulói képességeket a tanulók teljesítményévé teszik. Arra vonatkoznak, hogy az iskola vagy az oktatási rendszer mit tesz a minőség érdekében.” (OECD 1994: 146.)

<sup>7</sup> Magyarország 1996-ban csatlakozott az OECD-hez, hazai képviselőt 1997-től kezdve volt az egyes munkacsoportokban.

<sup>8</sup> Az adatfelvétel idején Magyarország még nem volt tagja az OECD-nek, így nem vett részt a vizsgálatban.

a munka közötti átmenet, az oktatás minősége, humán erőforrások). A munkacsoport szakértői ezekkel összefüggésben és a tagországok képviselőivel egyeztetve határozták meg a kiemelten vizsgálni tervezett kérdéseket, fejlesztendő indikátorokat és ezek csoportjait.<sup>9</sup>

Az indulást követően a vizsgálat tervezett témakörei a következő, 2000. évi (budapesti) találkozón kibővültek az IKT-val. A vizsgálat adatfelvételére 2001-ben került sor intézményi szinten iskolavezetői kérdőív segítségével. Az adatfelvétel feldolgozása során a téma általános súlypontja is elmozdult az élethosszig tartó tanulás irányába, s 2003-ban döntés született az új orientáció nyomán egy új címről is, s a korábban „Cooperation, integration, support” (Együttműködés, integráció, támogatás) címmel tervezett kiadvány címe „Completing the foundations of lifelong learning” (Az élethosszig tartó tanulás alapotó szakaszának lerakása) lett. Az adatok feldolgozása és a fő kérdések elemzése mellett a részterületeket országszinten is elemezték, s a tapasztalatok alapján az országokat 11 mérőföldkő (benchmark) mentén ötfokú kategóriacsoportokba<sup>10</sup> sorolták.<sup>11</sup>

Az ISUSS vizsgálatához kapcsolódó OECD szakértői ajánlások elsősorban a kiemelt szempontokra és az élethosszig tartó tanulás megalapozására irányultak: a felsőközép-fokú oktatás számára a tudástermelés új paradigmájának előtérbe kerülését javasolták, a tanártovábbképzés terén, az egyedül végzett pedagógusi munkáról az együttműködésekben történő tevékenységre való átállást, valamint az iskolák „tanuló szervezetté” válását szorgalmazták. Az ISUSS vizsgálat által érintett kérdéskörök közül a tanárok értékeléséhez és szakmai fejlődéséhez kapcsolódóak a TALIS vizsgálatok központi témáiban is megjelentek, kiegészülve más, tanárokhoz és iskolavezetőkhez kapcsolódó témákkal.

A TALIS adatfelvételek megalapozásához a C munkacsoport előzetes adatfelvételei mellett egy másik, az OECD CERI által kezdeményezett, tanárpolitikával foglalkozó tematikus szakértői projekt („*Attracting, developing, retaining teachers*”) is jelentős mértékben hozzájárult. A 2002-ben induló projekt során a CERI átfogó nemzetközi felmérést végzett a pedagóguspolitika területén annak érdekében, hogy segítse az országokat a kezdeményezések egymással történő megosztásában, illetve szakpolitikájuk kialakításában.<sup>12</sup> A jelentés két részből állt, a szakirodalmi elemzés rész egy, elsősorban a részt vevő országokra irányuló tematikus policy-elemzéssel egészült ki.

A munkához 25 részt vevő ország 2-3 éven keresztül jelentős erőforrásokat mozgósított. Összesen több mint 150 szakember dolgozott a feladatok valamelyikén a tagországokban. Ezenkívül a nemzeti tanácsadó bizottságok létrehozása, az országháttérjelentések készítésénél és az országlátogatásokon alkalmazott konzultációs fo-

<sup>9</sup> Ezek az alábbiak voltak: az oktatás eredményességét elősegítő intézményi feltételek (pl. beiskolázás, csoportba sorolás, tanulói haladás adatokkal történő követése, külső kapcsolatok); az iskola jellemzői és a munkaerőpiacra és a felsőoktatásra való átmenetet segítő politikája (pl. pályorientáció, tanácsadás); humán erőforrás (pl. pedagógusellátottság, segítő személyzet elérhetősége).

<sup>10</sup> A 11 benchmark által kijelölt területeken a legjobbak közé tartozó 3 ország, az átlag feletti, az átlaghoz közel esők, az átlag alattiak és a legrosszabb 3 ország.

<sup>11</sup> Magyarország a beiskolázási politika, a tanárok szakmai fejlődése és az IKT-használat terén a legrosszabb kategóriába került, a külső kapcsolatok terén a legjobb kategóriába, átlag feletti a pályatanácsadás területén. A többi esetben átlagos minősítést kapott a hazai oktatás.

<sup>12</sup> A kiadvány által elemzett kérdések: a tanárpolitika jelentősége, a tanári pálya vonzerejének megtartása, a pedagógusok szerepének változása, a pedagógusok képzése és szakmai fejlődése, a tanárok rekrutációja, kiválasztása és alkalmazása, az eredményes tanárok megtartása. A tanárpolitika alakítása és implementációja.



lyamat, valamint a kutatócsoportok által felkeresett nagyszámú iskola és felsőoktatási intézmény révén még több száz résztvevő járult hozzá a projekthez. A végső, összehasonlító elemzés 2004-ben jelent meg, *Teachers Matter (A tanárok számítanak)* címmel.

A TALIS adatfelvétel előkészítéséhez hozzájárult az A és a C munkacsoport közt kialakuló, „*Task Force on Teaching and Learning*” néven futó együttműködés is. A *Task Force* 2002-ben szerveződött az A és a C hálózat tagjaiból azzal a céllal, hogy javaslatot dolgozzanak ki a tanárookra, a tanításra és a tanulásra vonatkozó indikátorok fejlesztésére. A munka legfontosabb eredménye egy konceptuális keret lett, amely a fogalmi keretet, a fő dimenziókat és a tanítási és tanulási indikátorok hét kategóriáját különböztette meg, ezek alapján kerültek az indikátorok konkrét kialakításra.

A 2003–2004-es években egy új kezdeményezés is indult, az egyik az iskolavezetés fejlesztését szolgáló programok nemzetközi elemzése, a másik a tanári munka és a pedagógus pályamodell strukturálódásához kapcsolódó nemzetközi elemzés. 2005-ben a *Task Force* munkájára vonatkozó beszámoló már három területet érintett: a C hálózat rendszerszintű indikátorainak bővüléséhez való hozzájárulást; a tanárvizsgálathoz (*Teacher Survey*) való hozzájárulást; s további fejlesztési munkát egy átfogó tanulmány érdekében. A 2005–2006-os években is működő *Task Force* által tervezett tevékenységek tovább specifikálták a tanulási környezetek vizsgálatához szükséges eszköztárat, amiben szerepelt a tanítási-tanulási eredményesség (kimeneti adatok) konceptuális modelljének kialakítása, a tanítási eredményességre, tanítási és tanulási stratégiákra és a kimenettípusokra vonatkozó szakirodalom áttekintése, az elérhető eszközök és módszerek (pl. tanulói bevonódás, tanulási stratégiák, kimenet) áttekintése, ill. egy nemzetközi összehasonlító pilot vizsgálat megtervezése az A és a C hálózat közreműködésével.

### A TALIS adatfelvételek

Az „*Attracting, developing, retaining teachers*” (A pedagógus pályára vonzás, a pedagógusok továbbképzése, a tanárok megtartása) elnevezésű projektnek és a „*Task Force on Teaching and Learning*” hálózatközi projektnek is köszönhetően az első TALIS adatfelvételt a C munkacsoport által kezdeményezett korábbi két adatfelvétellel együtt sokoldalú, alapos előkészítés előzte meg, mivel a TALIS adatfelvételt nem egyszeri vizsgálatnak szánták, hanem ciklikusan ismétlődőnek.

A sokáig „*Teacher survey*”-ként emlegetett tanárvizsgálatról 2004 októberében döntött a az Oktatáspolitikai Bizottság (EDPC) és a CERI Igazgatótanács közös ülése. A döntés értelmében egy olyan tanárvizgálatra kerül sor, amely ciklikusan ismétlődik, reprezentatív a tanári munkaerőre, felmenő rendszerben minden oktatási szintet érint, és tartalmaz egy almintát a PISA-iskolák tanáira. A vizsgálat fontos célja volt a policy indikátorok kidolgozása a tanárpolitika számára.

A PISA vizsgálathoz kapcsolódás előnye, hogy mindkét vizsgálat számára további elemzési lehetőséggel szolgál: a tanárvizgálat számára a PISA-adatok jó kontextust kínálnak a tanári válaszok értelmezéséhez, a PISA számára pedig az aggregált tanári válaszok egy új intézményi szintű változót eredményeznek.

A TALIS vizsgálat első adatfelvételére végül 2008-ban került sor, a második adatfelvételre 2013-ban, a harmadikra 2018-ban. A TALIS adatfelvételek közös jellemzőihez tartozik, hogy az adatfelvétel végül kötelezően és egységesen az ISCED2 szinten (5–8. évf.) működő iskolákra és pedagógusaira fókuszál amellyel, hogy kezdettől fogva van

lehetőség az ISCED1 (1–4. évfolyam) és az ISCED3 (9–12. évfolyam) vizsgálatára is, noha ezeket viszonylag kevés ország választja. Az adatfelvétel az iskolán belül két szintet, osztálytermi és intézményi szintet érint, ill. az adatfelvétel pedagógusi és iskolavezetői kérdőíves adatfelvétel segítségével, azonos mintán történik.<sup>13</sup> Az elemzés is két külön szintet érint, az osztálytermi és intézményi szintű folyamatokat, ezek – és ezek belső összefüggései – sokrétű elemzési lehetőséget tesznek lehetővé.

Az ötévente sorra kerülő TALIS vizsgálatok fő témakörei kapcsolódnak egymáshoz, mind tematikájukban, mind a vizsgált oktatási szintet és a mintát illetően. A kiemelt témák ugyan módosultak az egyes vizsgálatokban, de néhány kulcsterület és fontos téma végighúzódik az adatfelvételeken, lehetővé téve a változási folyamatok nyomon követését is.

TALIS 2008 témakörök:

- A pedagógiai munka értékelésének jellemzői
- A tanárok továbbképzése, szakmai fejlődése
- A tanároknak az iskolával mint munkahellyel kapcsolatos attitűdjei, nézetei
- Az iskolavezetés jellemző sajátosságai

TALIS 2013 témakörök:

- Iskolavezetés
- Tanárképzés és szakmai fejlődés
- Tanári értékelés és visszajelzés
- Iskolai klíma és ethosz
- A tanárok pedagógiai nézetei
- A tanárok pedagógiai gyakorlata

TALIS 2018 témakörök:

- A tanárok jellemzői és felkészültsége
- A tanítás a gyakorlatban
- Pályakezdő tanárok
- Intézményvezetők és az iskolai környezet

### *Tapasztalatok*

A TALIS vizsgálat fókuszába került kérdések szűkebb, a tanításhoz és a tanuláshoz közelebb eső területekre irányultak, ezzel párhuzamosan mélyebb és összetettebb elemzési lehetőséget teremtettek, amelyen belül az indikátorokkal elsősorban az elemzést, a tendenciák időbeli követését igyekeztek lehetővé tenni, a szakpolitikai prioritások erős szakirodalmi háttérrel együtt és tagállami jóváhagyással formálódtak.

Nem könnyű egy nemzetközi szervezet működésének folyamatait áttekinteni, különösen hosszú időtávból rekonstruálni tendenciákat. A TALIS-hoz vezető úton megfigyelhető lépések egy olyan folyamatot sejtetnek, amely a kezdeményező munkacsoport korábbi tevékenységét és elképzeléseit több vonatkozásban is átformálta. A

<sup>13</sup> A minta: országonként 200 iskola, egy-egy iskolában 20 pedagógus, ill. az igazgató vesz részt a vizsgálatban.

formálódási folyamat mögött az OECD szintjén megjelenő új prioritások (pl. a tanulás új értelmezései, a tanulási környezet, az LLL koncepció megjelenése az ezredfordulón) mellett a CERI tanárvizsgálata és az A és a C hálózat együttműködésének hatása tűnik meghatározónak. Feltehetően ez jelentős mértékben hozzájárult ahhoz, hogy a C hálózat által gondozott újabb adatfelvételben a folyamatok kapcsán az intézményi szint mellett az osztálytermi szint is hangsúlyosan megjelent, s hogy a tanítási és tanulási folyamatok kérdései tartósan beépüljenek a TALIS által rendszeresen és kiemelten vizsgált kérdések körébe.

A TALIS vizsgálat hazai viszonylatban elsősorban szakmai körökben váltott ki érdeklődést (pl. *Hermann–Imre–Kádárné–Nagy–Sági–Varga 2009; Sági 2011; Balázsi–Vadász 2019*), ennek továbbgyűrűző hatása (pl. az oktatásba, felsőoktatásba való bekerülése) valószínűsíthető. Feltételezzük, hogy a vizsgálat hozzájárult a pedagógusokról és a tanulási környezetről való mai szemlélet formálódásához. A szakpolitika oldaláról kevésbé kapott kiemelt figyelmet, s közvetlen szakpolitikai következményről sem tudunk beszámolni.

## PISA

A TALIS példáján láthattuk, mennyi lassú érlelődés lehet szükséges az OECD-n belül is egy nagy nemzetközi mérőeszköz *létrehozásához*, ugyanakkor azt is láttuk, hogy a TALIS-ban való magyar részvétel nem váltott ki erős oktatáspolitikai reakciót. A PISA példáján ott vesszük föl a fonalat, ahol a TALIS-nál elejtettük: áttekintjük, milyen szervezeti legitimitáció szükséges egy PISA-szintű eszköz *működtetéséhez* az OECD számára, majd megvizsgáljuk, a mérésben való folyamatos részvétel hozzájárult-e a magyar oktatáspolitikai alakulásához.

A PISA (és a másik két mérés is) az OECD tagországainak megrendelésére készül. Az OECD minden ciklus alkalmával közbeszerzést hirdet a projekt fejlesztésére és lebonyolítására. A beszerzés nyertese soha nem egyetlen cég, hanem egy világszinten szerepet játszó oktatáskutató cégeket és nemzeti intézményeket tömörítő konzorcium. 2000 és 2012 között például minden alkalommal az ACER (Australian Council for Educational Research) vezette a konzorciumot, míg a 2015-ös ciklus óta az amerikai ETS (Educational Testing Service – sokaknak ismerős lehet, mint a TOEFL-tesztek fejlesztője) a fő felelős.

A konzorcium felelőssége a mérés minden fejlesztési, lebonyolítási és elemzési feladatának irányítása. Idetartozik a minőségbiztosítás, a mérőeszközök és a tartalmi keretek fejlesztése, az országos központok munkatársainak képzése, az adatok előállítása, tisztítása és értelmezése, valamint a nemzetközi jelentések elkészítése.

Az OECD tagországai két csatornán keresztül érvényesítik közvetlenül érdekeiket a PISA koordinálásával kapcsolatban. A stratégiai döntéseket és hosszú távú célokat a PGB (PISA Governing Board) határozza meg, és ellenőrzi is, hogy a munka ezekkel a célokkal összhangban van-e. A mérés gyakorlati megvalósításának majd minden fázisában a nemzeti központok és a nemzeti projektvezetők játsszák a kulcsszerepet a konzorciumi tagok mellett. Az ő feladatuk a rendszer működtetésén kívül az is, hogy adott esetben ellensúlyként szolgáljanak, és jelezzék, ha az adott ország a mérés bizonyos elemeit nem tudja elfogadni. Az országos központok részt vesznek a feladatok fejlesztésben és véleményezésében is, ami alatt egy meglehetősen erős eszközt kell érteni: a beküldött feladatokat kulturális megfeleléség, életkori sajátosságok és egyéb pedagógiai szempontok alapján értékeli, és valóban számos feladat van, amely már innen sem jut tovább.

A véleményezést jellemzően az országos központok munkatársai végzik, ugyanakkor lehetséges bevonni külső szakértőket, egyetemi tanszékek, pedagógus- vagy szülői szervezetek képviselőit is a munkába, természetesen a megfelelő biztonsági intézkedések mellett. A PGB-tagokon, az országos központon és az előbb felsorolt lehetőségeken kívül a részt vevő OECD-országok még ezektől független küldötteket delegálhatnak a mérési területek tartalmi keretével kapcsolatos nyílt vitafórumokra. Összességében leszögezhetjük, hogy a résztvevők olyan mérést bonyolítanak le, amelynek kialakításában tevékenyen, több szinten, széles szakértői rétegeket megmozgatva felelősen szerepet is kell vállalniuk.

A PISA-hoz hasonló vizsgálatok legitimációjának kérdésével párhuzamosan hasonló gyakorisággal megfogalmazódik a kérdés, hogy a programban való részvétel hasznosul-e a tagországok számára, befolyásolja-e az oktatáspolitikai döntéseket a mérés. Maga az oktatáspolitikai hatás valójában rendszerint igen nehezen azonosítható. Számos OECD-tagország és partnerország (Magyarország is) nevesíti az oktatást érintő stratégiákban vagy joganyagban a PISA-t mint kulcsindikátort vagy kiemelt adatforrást, ugyanakkor valójában elenyésző azoknak az országoknak a száma, akikkel kapcsolatban nyugodtan kijelenthetjük, hogy egész biztosan olyan konkrét oktatáspolitikai döntések születtek meg, amelyek a PISA nélkül nem születtek volna (OECD 2012). Gyakori, hogy egy-egy oktatási kormányzat saját korábbi lépéseinek legitimációjára használja fel a számára kedvező eredményeket (OECD 2012), ugyanakkor arra is láttunk már sajnálatos példát, hogy egy olyan évtizedes köznevelési reformot rendezett vissza egy OECD-tagállam, amelynek hatékonyságát éppen a PISA bizonyította.

Magyarország helyzete ebből a szempontból sajátos: az ország a mérések rendszeres résztvevője, gyakran az innovatív mérési területek önkéntes (és emellett anyagi ráfordítást igénylő) programjaira is nevez, az oktatásért felelős döntéshozó (leggyakrabban államtitkár) rendszeresen részt vesz az eredmények disszeminációjában (függetlenül az eredmények alakulásától és fogadtatásától), és ennek ellenére eddig egy oktatási kormányzat sem tulajdonította az általa meghozott, köznevelést érintő döntések egyikét sem expliciten a PISA hatásának. Természetesen hoznak a hazai oktatási kormányzatok olyan döntéseket, amelyek összhangban vannak a PISA- vagy egyéb nagy nemzetközi mérések ajánlásaival, ilyen például (az ismert felmentési lehetőségek mellett is) a 3. életév betöltésétől kötelező óvodai nevelés megjelenése a köznevelési törvényben. Ugyanakkor nem az ilyen nem feltétlenül rendszerszerű esetekben érdemes keresni a PISA magyarországi hatását, hanem abban, amit a magyar nemzeti mérési rendszer fejlődésére közvetlenül, noha nem egyedülként gyakorolt.

A mérési rendszerünk legfontosabb eleme a szövegértést és matematikai eszköztudást évente 6-8-10. évfolyamon teljes körűen vizsgáló Országos kompetenciamérés (OKM). A PISA és az OKM között nincsen „egyeneseági” leszámazási viszony. Az OKM a PISA-val azonos forrásokból táplálkozik: ezek mindkét mérés esetében elsősorban a korai IEA-programok, mint a Six Subject Study vagy az első, 1995-ös TIMSS-felmérés (Kádárné 2015). Ugyanakkor a PISA jelentős hatást gyakorolt az OKM olyan üzenet-

értékű jellemzőire, mint a mért műveltségi területek meghatározása<sup>14</sup> vagy a teljesítményadatok társadalmi-gazdasági kontextusban való értelmezése, és abban is szerepet játszott, hogy a mérés 2001-es bevezetéséhez megalapozza az oktatáspolitikai hajlandóságot (Berényi 2010).

3. táblázat: Az OECD méréseinek jellemzői és a hazai kompetenciamérés

	PISA	TALIS	PIAAC	OKM
Kulcsszó	Kompetencia, teljesítménymérés, munkaerőpiac	Kontextusok, folyamatok, attitűdök	Kompetencia, teljesítménymérés, munkaerőpiac	Kompetencia, teljesítménymérés, munkaerőpiac
Célcsoport	15 éves tanulók	Pedagógusok, intézményvezetők	16–65 év közötti felnőttek	6., 8., 10. évfolyamos tanulók teljes köre
Fő mérési területek és témák	Szövegértés, alkalmazott matematikai műveltség, alkalmazott természettudományi műveltség Háttérkérdőívek	Pályaválasztás, képzés tartalma, munkaidőszerkezet, módszerek	Szövegértés, számolási és problémamegoldó készség informáciotechnológiai környezetben Háttérkérdőívek	Szövegértés, matematika, természettudomány, első idegen nyelv
Gyakoriság	2000 óta 3 évente	2008 óta 5 évente	10 éves ciklusok (I. 2011–2018; II. 2018–)	2001 óta évente, kimaradt 2005 és 2020

Az OKM-et 2001-ben bonyolították le először, és 2008-ra nyerte el mai formáját. Az első, 2001 novemberében 5. és 9. évfolyamos tanulók által megírt teszten már az adott évfolyamok minden tanulója részt vett, de iskolánként csak 20-20, irányított véletlen mintavétellel kiválasztott tanuló tesztfüzetét javították és elemezték központilag.

A 2002/2003. tanévi második alkalomra jelentős változás állt be: az addig összes, diagnosztikus céllal lebonyolított adatfelvétel átkerült a tanév végére és a 6. és a 10. évfolyamra. Ez 2004-ben a 8. évfolyamos tanulókkal egészült ki, így nyerte el mai formáját a mért tanulók köre. Szintén ebben az évben jelent meg a mérés eszközei között a tanulói kérdőív, ami a tanuló családjának társadalmi, kulturális és gazdasági státuszáról, valamint egyéb háttér tényezőkről gyűjt adatot, ami lehetővé teszi az iskolai eredmények háttérkontextusban való értelmezését.

<sup>14</sup> A mérés műveltségi területei, hasonlóan a PISA-éhoz, nem tantervi megalapozottságúak, hanem a boldogulni képes állampolgár képén nyugszanak. Erre jó példa két mérés szövegértés-definíciójának összevetése. PISA 2018: „Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.” OKM 2022: „A szövegértés az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kikapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben.”

2008-ra három további jelentős változás következett be: ettől az évtől kezdve mind a mérés, mind a központi feldolgozás teljes körű, innen kezdve kötelező a mérési azonosító használata, amelynek alkalmazásával a 6., a 8. és a 10. évfolyamon elért eredmények összeköthetők, így a tanulók szövegértési és matematikai képességeinek fejlődése egyéni szinten is követhetővé vált, valamint innen kezdve érhetőek el nyilvánosan online az OKM iskolai, intézményi és fenntartói szintű jelentései, és a mérési azonosító birtokában a tanulói jelentések.

Az OKM fejlődése jelenleg is tart: a 2021/2022-es tanévben történik meg a nagy ugrás, az ez évi mérés – hasonlóan nemzetközi rokonaihoz – már a digitális médiumon fog zajlani.

Nehéz megítélni annak mértékét, hogy az OKM nyilvános jelentései milyen kézzel fogható hatást gyakorolnak az intézményvezetői, szülői, tanári vagy akár fenntartói döntésekre, ugyanakkor azt tudjuk illusztrálni, hogy mekkora az érintett nagyközönség érdeklődése az online (<https://www.kir.hu/okmfit/kereso.aspx?t=t>) elérhető információ iránt. A 4. táblázat azt foglalja össze, hogy a mérés fennállása első évtizedének végén, 2011-ben hány készült a különböző jelentéstípusokból, ezeket abban az évben milyen arányban töltötték le az Oktatási Hivatal erre szolgáló honlapjáról, illetve mi volt a letöltések abszolút mennyisége.

**4. táblázat:** Az OKM 2010. évi jelentéseinek száma fajtánként, a letöltések aránya és abszolút mennyisége

A mérés éve	2010			
A jelentés típusa	Jelentések száma	Egyedi letöltés	Letöltött jelentések aránya (%)	Letöltés összesen
Tanulói jelentés (6., 8., 10., évfolyam)	282 557	151 112	53	302 710
Fenntartói jelentés	3 357	2 007	60	11 823
Intézményi jelentés	5 347	5 265	98	61 963
Telephelyi jelentés	7 241	7 044	97	57 803
Fenntartói összefoglaló	1 608	1 118	70	6 527
Intézményi összefoglaló	2 836	2 808	99	35 122
Telephelyi összefoglaló	3 648	3 539	97	25 435
Fenntartói tanulási környezet	292	175	60	805
Telephelyi tanulási környezet	3 679	3 383	92	18 306

Az adatok arra engednek következtetni, hogy – noha túlzás volna ennek alapján az adataalapú döntéshozatal elterjedésének népszerűségéről kijelentéseket tenni – a megbízható, érvényes és összehasonlítható mérési adatoknak mindenképpen elkezdett kialakulni egy látható fogyasztói köre.

## Befejezésül

A tanulmány arra törekedett, hogy a magyar részvétel és lehetséges hatás arányának megfelelő mértékben bemutassa az OECD nagymintás méréseit, a TALIS-t, a PISA-t és a PIAAC-ot. A mérések rövid leírásán túl meg akarta mutatni, hogy az OECD-ben radikálisan különböző keletkezési utak vezethetnek az ilyen eszközök születéséhez. Míg a TALIS hosszan formálódott, sokáig lehetőséget adva a tagországoknak a mérés arculatának és tartalmának kialakításában való előzetes részvételre, addig a PISA-t a tagországok mintegy készen kapták kézhez, és az egyes mérőeszközök fejlesztése és lebonyolítása közben gyakorolhatnak ellenőrzést a keletkező termék felett.

A közvélemény – beleértve a hozzáértő közvéleményt is – hajlamos kétellyel, illetve kritikával fogadni egy olyan méretű és küldetésstudatú szervezet működését, mint az OECD. Hasonló kétellyel hajlamos szemlélni az egymást követő oktatási kormányzatok ezzel kapcsolatos tevékenységét is. Az általunk jelen tanulmányban áttekintett fejlődés egy olyan esetre jó példa, amikor ez a kétely inkább megalapozatlan.

Az OECD indikátorfejlesztési programjaiban és nagymintás méréseiben – kiemelten a PISA-ban – való folyamatos és intenzív részvétel Magyarország számára egy olyan, jóval korábban megindult tanulási folyamatot gyorsított fel és katalizált, amelynek eredményeképpen megszületett és a 2000-es évek első évtizedében gyors ütemben fejlődésnek is indult egy olyan országos mérési rendszer, ami a közoktatás minden érintettjének – a pedagógusok és a szülők szintjétől egészen a döntéshozókig – lehetővé teszi, hogy a maguk terepén gyakorolják a bizonyítékokon alapuló döntéshozatalt. Ez pedig kétségtelenül kézzel fogható eredménye az OECD-vel közösen töltött 25 évnek.

## IRODALOM

- BALÁZSI I. & VADÁSZ Cs. (2019) *TALIS 2018 összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
- BERÉNYI E. (2010) A mérési iskoláktól az iskolák megmérései. *Educatio*, Vol. 19. No. 4. pp. 601–613.
- HALÁSZ G. (2014) Az OECD és az oktatás. In: SZÉLL KRISZTIÁN (ed.) *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- HALÁSZ G. (2015) Adatokkal történő kormányzás: dilemmák és perspektívák. *Educatio*, Vol. 24. No. 3. pp. 50–61.
- HERMANN Z., IMRE A., KÁDÁRNÉ FÜLÖP J., NAGY M., SÁGI M. & VARGA J. (2009) *Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- HOPKINS, D. (1994) Process Indicators for School Improvement. In: *OECD 1994. Centre for Educational Research and Innovation. Making Education Count. International Indicators*. pp. 145–170.
- IMRE A. (2003, ed.) *Jelzések az oktatásról. Oktatásunk helyzete az OECD adataninak tükrében*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- IMRE A. (2004, ed.) *A középfokú oktatás nemzetközi tükrében*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP J. (2003) Az OECD oktatási indikátor programja. In: IMRE ANNA (ed.) *Jelzések az oktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. pp. 11–26.

- KÁDÁRNÉ FÜLÖP J. (2015) Nemzetközi tudásszintmérés – hazai oktatáspolitikai. *Educatio*, Vol. 24. No. 2. pp. 142–151.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP J. (2021) Az OECD oktatási tevékenységének fejlődése 60 év távlatából. *Educatio*, Vol. 30. No. 4. pp. 638–653.
- NUTALL, D. (1994) Choosing Indicators. In: *OECD 1994. Centre for Educational Research and Innovation. Making Education Count. Developing and using International Indicators*.
- OECD (1994) *Making Education Count. Developing and Using International Indicators*. Paris, OECD.
- OECD (2003) *Education at a Glance*. Paris, OECD.
- OECD (2004) *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, OECD.
- OECD (2005) *Completing the Foundation for Lifelong Learning*. Paris, OECD.
- OECD (2012) OECD Education Working Papers No. 71. SIMON BREAKSPEARE: *The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System*. Paris, OECD.
- OECD (2014) *Making Education Count. Developing and Using International Indicators*. Paris, Centre for Educational Research and Innovation.
- PISA (2018) *Összefoglaló jelentés (2019)*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- SÁGI M. (2011) Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálata (OECD TALIS) tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 61. No. 10. pp. 1–13.
- SZÉLL K. (2014, ed.) *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- SZÉLL K. (2015) Az adathozzáférés és felhasználás nemzetközi gyakorlatai. *Educatio*, Vol. 24. No. 3. pp. 7–39.
- VARGA J. (2019, ed.) *A közoktatás indikátor rendszere*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.



# AZ OECD OKTATÁSI INDIKÁTORAI

VARGA JÚLIA

Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézete

*Beérkezett: 2021. szeptember 6., elfogadva: 2021. október 24.*

A tanulmány az OECD oktatási indikátorrendszerének történetét foglalja össze. Az indikátorrendszer példáján keresztül azt mutatja be, hogy abban, hogy az OECD az oktatáspolitikában kulcsszereplővé tudott válni három momentum meghatározó jelentőségű volt: az első, hogy az OECD folyamatosan integrálni tudta az oktatással kapcsolatos munkájába az újabb és újabb tudományos kutatási eredményeket, elsősorban az oktatásgazdaságtani kutatások eredményeit. A második, az oktatási adatok szisztematikus, kutatási eredményeken alapuló gyűjtése, és az adatgyűjtések és azok nemzetközi összehasonlíthatóságának folyamatos fejlesztése volt, melynek nyomán az OECD egy nagy nemzetközi, összehasonlítható oktatásstatisztikai adatbázist tudott létrehozni. A harmadik, hogy az OECD az oktatási adatait folyamatosan, ingyenesen hozzáférhetővé tette, azokat bárki ingyen letöltheti, és felhasználhatja saját kutatásaihoz.

**Kulcsszavak:** oktatási indikátorrendszer, nemzetközi összehasonlíthatóság, nemzetközi oktatásstatisztikai adatbázis

The study gives a summary of the history of the OECD education indicator system. Through the example of the indicator system, it presents that three moments were crucial in the OECD becoming a key player in education policy. First, that the OECD was able to continuously integrate the new scientific results, especially findings of educational economics research, into its education work. The second was the systematic collection of education data based on research results and the continuous improvement of the international comparability of data which enabled the OECD to create a large international, comparable database of education statistics. The third is that the OECD has made its education data available continuously, free of charge so that anyone can download it for free and use it for their own research.

**Keywords:** education indicator system, international comparability, international education statistics database

---

Levelező szerző: Varga Júlia, Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézete, 1097 Budapest, Tóth Kálmán u. 4., E-mail: varga.julia@krtk.hu

## Bevezetés

**N**ehezen lehetne olyan, az oktatással, oktatáspolitikával foglalkozó szakembert, vagy e kérdések iránt komolyabban érdeklődőt találni, aki ne hallott volna az OECD oktatási indikátorairól, oktatási indikátorrendszeréről vagy az ezekhez kapcsolódó kiadványokról, elsősorban az évente megjelenő „*Education at a Glance*” kötetekről. Ha együtt keressük rá az interneten az „*OECD*”, „*education*” és „*indicator*” szavakra, a Google keresője 17 800 000 olyan találatot mutat, melyben mindhárom szó szerepel. Az OECD az elmúlt évtizedekben meghatározó szerepre tett szert az összehasonlítható oktatási statisztikai adatszolgáltatásban, az oktatási rendszerek nemzetközi összehasonlító értékelésében, a különböző oktatáspolitikai eszközök hatékonyságának vizsgálatában. Évről évre egyre több ország kapcsolódik be az adatszolgáltatásba, jelenik meg az indikátorkötetekben az OECD-tagországokon kívül is. Az OECD oktatáspolitikai hatása annyira meghatározó, hogy az utolsó években számos cikk próbált magyarázatot adni arra, hogy miért és hogyan tudott az OECD ilyen meghatározó pozícióba kerülni. A tanulmányok különböző előfeltételezések mentén vizsgálták ezt a kérdést, sok munka politikai vagy intézményi okokat vélt e hatás mögött megtalálni (pl. *Grek 2009; Bürgi 2017*).

Ebben a cikkben azt mutatom be az OECD oktatási indikátorrendszerének kidolgozása és az indikátorrendszer elmúlt évtizedekben megvalósult fejlesztése példáján, hogy abban, hogy az OECD oktatáspolitikai szerepe ilyen meghatározóvá tudott válni, három momentumnak alapvető szerepe volt. Az első, hogy az OECD folyamatosan integrálni tudta az oktatással kapcsolatos munkájába az újabb és újabb tudományos eredményeket, elsősorban az oktatásgazdaságtani kutatások eredményeit. A második az oktatási adatok szisztematikus, folyamatos, hozzáértő, kutatási eredményeken alapuló gyűjtése és az adatgyűjtések összehasonlíthatóságának folyamatos fejlesztése volt, melynek nyomán az OECD egy rendkívül részletes, nemzetközi, összehasonlítható oktatásstatisztikai adatbázist tudott létrehozni. A harmadik, hogy az OECD az oktatási adatait – beleértve saját adatfelvételeinek mikroszintű adatait is – folyamatosan, ingyenesen hozzáférhetővé tette, azokat bárki térítés nélkül letöltheti és felhasználhatja saját kutatásaihoz. Ez további ösztönzést ad az oktatás nemzetközi összehasonlító kutatásainak, melynek eredményeit azután az OECD ismét felhasználja az oktatással kapcsolatos munkájában.

### Az OECD és az oktatásgazdaságtani kutatások

Az 1950-es évek végén, hatvanas évek elején a közgazdászok és számos nemzetközi szervezet a gazdasági növekedés feltételeinek megteremtését tekintették a legfontosabb feladatuknak. Az 1961-ben létrejött OECD gazdasági szervezetként jött létre, abból a deklarált célból, hogy a lehető legnagyobb, fenntartható gazdasági növekedést, foglalkoztatást, növekvő életszínvonalat segítsen elérni a tagországokban, miközben azok megőrzik pénzügyi stabilitásukat és hozzájárulnak a világgazdaság növekedéséhez (*OECD 1960*). Ezért nem meglepő, hogy az, hogy az OECD érdeklődése mekkora mértékben fordult az oktatás felé, az annak a függvényében változott, hogy a közgazdaságtan mi-

lyen gazdasági szerepet tulajdonított az oktatásnak. Az OECD megalakulása és a közgazdaságtanban az oktatás gazdasági szerepének ártértékelése egybeesett időben.

Az 1950-es évek végétől, 1960-as évektől kezdődően alapvetően megváltozott a kutató közgazdászok egy részének körében az oktatás szerepének megítélése. Ebben az időben a gazdasági növekedés forrásait vizsgáló kutatásokban egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy ha a növekedést csak a hagyományosan figyelembe vett termelési tényezőkkel próbálják magyarázni, akkor a növekedés nagy része megmagyarázatlan marad (pl. *Solow 1967*), ezért egyre inkább a növekedést magyarázó tényezőként tekintettek az iskolázottság növekedésére (lásd pl. *Denison 1962, 1967, 1974, 1985; Schultz, 1961a*), és ez vezetett az emberi tőke elmélet formális kidolgozásához (*Becker 1962; Schultz 1961b; Mincer 1973*). Az emberi tőke elmélet kidolgozása alapvető változást hozott a közgazdászok, gazdasági szakemberek és szervezetek oktatás iránti érdeklődésében. Addig, ameddig a közgazdászok az oktatást egyszerűen fogyasztási cikknek tekintették, a legtöbb közgazdász szinte egyáltalán nem foglalkozott az oktatással, vagy legfeljebb annyiban, hogy hogyan lehetne a költségvetés oktatási kiadásait a lehető legalacsonyabb szinten tartani. Az volt az általános felfogás, hogy az oktatás iránti kereslet – más fogyasztási cikkekéhez hasonlóan – a személyes preferenciák, a családi jövedelem, és az oktatás költségei határozzák meg, az államnak vagy a gazdasági szakembereknek nem sok dolguk van az oktatással, az a pedagógusok, pszichológusok és hasonló szakemberek problémája. Az emberi tőke elmélet kidolgozása azonban fokozatosan forradalmi változásokat idézett elő: az oktatás a közgazdászok szemében fogyasztási cikkből beruházássá alakult át, és mint ilyen, valódi érdeklődést váltott ki a szakértők, döntéshozók, politikusok, szociológusok, közgazdászok, statisztikusok körében.

Az oktatásgazdaságtan eredményei nagyon korán eljutottak az OECD-hez is, sőt az OECD maga is hozzájárult az oktatásgazdaságtan mint önálló diszciplína megerősödéséhez. 1961-ben, rögtön az OECD megalakulása után az OECD konferenciát szervezett a Brookings Intézetrel együtt Washingtonban a gazdasági növekedés és az oktatásba történő beruházások kapcsolatáról. A magas rangú tisztviselők mellett számos olyan közgazdász is részt vett az eseményen, akit ma már az oktatásgazdaságtan úttörőinek tekintünk, mint Seymour Harris (Egyesült Államok), Selma J. Mushkin (Egyesült Államok), John Vaizey (Egyesült Királyság), Friedrich Edding (Németország), vagy Jan Tinbergen (Hollandia). A konferencia nemcsak a tudományos vitára kínált lehetőséget, hanem lehetőséget adott a tudományos világ és az OECD tisztségviselői, alkalmazottai közötti kapcsolat erősítésére is (*Teixera 2019*). A konferenciát követően az OECD létrehozott egy Oktatásgazdaságtani Kutatócsoportot, mely 1965-ig működött és melyben ugyancsak számos közgazdász vett részt az oktatásgazdaságtan első képviselői közül (pl. F. Edding, S. Harris, J. Vaizey és H. Parnes).

A csoport nagy része keynesiánus nézeteket képviselt, támogatták az oktatás-tervezést, azt képviselték, hogy az oktatást a gazdaság igényeihez kell igazítani (*OECD 1962*). Az oktatás és gazdasági növekedés kapcsolatát meglehetősen szűken értelmezték, azt feltételezték, hogy a növekedést elsősorban a műszaki és tudományos munkakörökben dolgozók serkentik. Ezért, az OECD oktatási munkája ekkor elsősorban arra irányult, hogy a kevésbé fejlett tagországok felzárkóztatását célzó középtávú oktatási tervek dolgozzon ki. Az első ilyen középtávú terv az úgynevezett Mediterrán Regionális Projekt volt, ami az első jelentős kísérlet volt nemzetközi oktatási tervek készítésére. A terv az oktatást a kívánt gazdasági növekedés igényeihez próbálta igazítani.

A projektbe azokat az országokat vonták be, melyek a többi OECD-tagországhoz képest kevésbé fejlettek voltak, és népességük kevésbé volt iskolázott, így Spanyolországot, Olaszországot, Portugáliát, Törökországot, Jugoszláviát és Görögországot. Az oktatástervezési kísérleteket aztán az OECD kiterjesztette egy másik projekt keretében a latin-amerikai országokra is.

Bár az oktatástervezési kísérletek nem voltak sikeresek, és az 1960-as évek végén felhagyott velük az OECD, ezek a munkák hatással voltak az OECD későbbi oktatási munkáira is. Egyrészt, az oktatási tervekhez számos tanulmányt készítettet az OECD, és ezzel hozzájárultak a matematikai közgazdaságtan fejlődéséhez, az ökonometriai módszereket alkalmazó oktatásgazdaságtan kialakulásához, ami alapvetően megváltoztatta az oktatási rendszerek összehasonlító elemzési eszközeit. Jan Tinbergen holland kutató közgazdász, akit az ökonometriai közgazdaságtan egyik megalapítójának tartanak (és aki Ragnar Frisch norvég közgazdással együtt az első közgazdasági Nobel-díjazott volt 1969-ben) szakértőként dolgozott az OECD-nek, és másokkal együtt oktatástervezési modellt dolgozott ki az OECD számára (*Tinbergen-Bos 1964*). Másrészt az oktatási tervekhez összehasonlítható, részletes adatokra volt szükség, ezért az OECD elkezdett szisztematikusan oktatási adatgyűjtésekkel és az adatok összehasonlíthatóságának biztosításával foglalkozni.

Ezek az adatgyűjtések és a hozzájuk kapcsolódó módszertani kiadványok az előzményei voltak a későbbi, az oktatási indikátorokhoz szükséges adatgyűjtéseknek. Az adatgyűjtés elősegítésére, ösztönzésére és egységesítésének elősegítésére 1967-ben az OECD kiadott egy kézikönyvet az *Oktatástervezéshez szükséges statisztikák és módszerek (Statistical Needs for Educational Planning, OECD 1967)* címmel. Ez a kiadvány foglalkozott először azzal, hogy módszertani útmutatót adjon a tagországoknak, hogy az oktatással kapcsolatban milyen statisztikai adatokat érdemes gyűjteniük, és hogyan lehet biztosítani az adatok nemzetközi összehasonlíthatóságát.

Az 1960-as évek végétől, 1970-es évek elejétől a gazdasági növekedés lassult az OECD-országokban és ez elsöpörte a korábbi lelkesedést az oktatás növekedésben játszott szerepével kapcsolatban. Ennek nyomán jelentek meg az emberi tőke elmélettel szembeni alternatív elméletek, a különböző szűrési modellek, melyek alapvetően kérdőjelezték meg az oktatás termelékenységet növelő hatását (*Berg 1970; Spence 1973; Arrow 1973*). Ekkor kezdtek munkába állni a háború után született népesebb, „baby-boomer” korosztályok, ami az ifjúsági munkanélküliség növekedését eredményezte, ezért az OECD érdeklődése is elsősorban az oktatásból a munkába történő átmenet kérdése felé fordult. Ebben az időszakban az oktatástervezés szerepével kapcsolatos kétségek általános szkepticizmust eredményeztek az oktatás gazdasági szerepének egészével szemben (*Papadopoulos 1994*).

Ennek ellenére az OECD jelentéseiben és dokumentumaiban az újabb oktatásgazdaságtani, emberi tőke elméleti kutatási eredmények már az 1970-es évek elején megjelentek, majd az 1970-es évek végén és az 1980-as években különösen láthatóvá váltak (pl. *OECD 1989*). Az 1980-as évek végén, az 1990-es évek elején azután az emberi tőke elmélet megújuló vitalitása egyre nagyobb figyelmet keltett a politikai döntéshozók körében is. Ahogy az korábban, az 1960-as években is történt, az OECD megújult érdeklődése nagyrészt a gazdasági növekedési elméletek fejlődésével függött össze. Az újabb kutatási eredmények ekkor új módszerek segítségével megerősítették az emberi tőke növekedésben játszott szerepét különösen az úgynevezett endogén növekedési

irodalom fejlődése miatt (Romer 1986; Lucas 1988). Az új kutatási eredmények az oktatás és képzés externális hatásait is hangsúlyozták, ami még inkább lökést adott az oktatás iránti érdeklődés növekedésének. Az emberi tőke elmélet jelentőségének erősödése összefüggött azokkal a kutatási eredményekkel is, melyek a technológia szerepével és annak hatásával foglalkoztak, és melyek azt mutatták, hogy a technológia fejlődése kölcsönhatásban áll a jobb képzettségű munkavállalók iránti kereslet növekedésével (Goldin–Katz 1998).

Az is fontos változás volt az oktatás szerepének megítélésében, hogy a módszer-tanilag fejlődő oktatási megtérülési számítások már ki tudták szűrni a szelektív torzítás hatását az oktatás megtérülési számítások eredményéből, és megerősítették, hogy az oktatás elkülöníthető hatással van az egyének munkaerőpiaci sikerességére, ami korábban komoly vita tárgya volt (Card 2001; Heckman–Lochner–Todd 2006). Az 1980-as évek végétől megfigyelhetően, az oktatás számára kedvezőbb légkörben azután az OECD számos kiadványban foglalta össze az utolsó oktatásgazdaságtani kutatások eredményeit, majd 1988-ban elindították az oktatási indikátorprojektet.

Az oktatás OECD-n belüli szervezeti elhelyezése is követte azokat a változásokat, melyek az oktatás fontosságának értékelésében bekövetkeztek az idők folyamán. Kezdetben nem volt olyan szervezeti egysége az OECD-nek, melynek feladata lett volna az oktatás tanulmányozása. 1968-ban hozták létre az Oktatási Kutatási és Innovációs Központot (*Centre for Educational Research and Innovation, CERI*), majd 1971-ben az Oktatási Bizottságot (*Directorate for Education*). A bizottságot a Tudományos Ügyek Igazgatósága (*Directorate for Scientific Affairs*) támogatta, és először a CERI is ehhez az igazgatósághoz tartozott. 1975-ben az oktatás az új Szociális, Munkaügyi és Oktatási Igazgatóság (*Directorate for Social Affairs, Manpower and Education*) részévé vált. 1991-ben ezt az igazgatóságot átnevezték Oktatási, Foglalkoztatási, Munkaügyi és Szociális Igazgatóságnak (*Directorate for Education Employment Labour and Social Affairs*), és ez maradt az oktatás szervezeti helyszíne addig, ameddig az önálló Oktatási Igazgatóságot (*Directorate for Education*) 2002-ben létre nem hozták. Az önálló Oktatási Igazgatóság 2002-es létrehozásával az oktatás helyzete tovább erősödött az OECD-n belül, majd az Oktatási és Készségfejlesztési Igazgatóság (*Directorate for Education and Skills*) 2012-es létrehozásával még stabilabbá vált.

## Az oktatási indikátorrendszer története

1973-ban az OECD kiadott egy rövid dokumentumot – „Kormányzati döntéseket segítő oktatási indikátorok keretrendszere” (*A Framework for Educational Indicators to Guide Government Decisions, OECD 1973*) –, melyben 46 indikátort mutattak be. Az indikátorok, az összeállítók szándéka szerint, az oktatás egyéni és társadalmi hatását kívánták mérni. Az indikátorokat az Oktatás-statisztikai és Indikátor Munkacsoport (*Working Group on Educational Statistics and Indicators*) jegyezte, melyet az OECD Oktatási Bizottsága hozott létre ugyancsak 1973-ban. A kiadvány hat indikátorcsoportot ismertetett, melyek a következő területeket jellemezték *i*) az oktatás hozzájárulása a tudásátadáshoz; *ii*) az oktatás hozzájárulása az egyenlő esélyekhez és társadalmi mobilitáshoz; *iii*) az oktatás hozzájárulása a gazdaság igényeinek kielégítéséhez; *iv*) az oktatás hozzájárulása az egyéni fejlődéshez; *v*) az oktatás hozzájárulása az értékek átadásához és fejlődéséhez; *vi*) az erőforrások hatékony felhasználása az előbbi célok

érdekében. Ebben a tanulmányban az emberi tőke elmélet ma már klasszikusnak számító munkáit igen széles körűen felhasználták, így többek között Gary Becker, Jacob Mincer, T. W. Schultz, Mary Jean Bowman, Mark Blaug, Finis Welch és Zvi Griliches munkáit idézték. Olyan akadémiai kutatásokra hivatkoztak, melyek alátámasztották az oktatás gazdasági növekedéshez való hozzájárulását, vagy azt, hogy az oktatás komoly munkaerőpiaci hozamokat eredményez.

Az 1973-ban elindított munka az oktatási indikátorok kidolgozására azonban ekkor félbeszakadt, főleg amiatt a kedvezőtlen légkör miatt, amit az előző alfejezetben bemutatam. Az oktatás gazdasági szerepével kapcsolatos általános kételkedés volt az oka, hogy a keretrendszer kidolgozói nem tudták megszerezni a politikai döntéshozók támogatását a munkához. A döntéshozók, valamint a nemzeti kormányzatok és statisztikai hivatalaik támogatása nélkül pedig az indikátorrendszert nem lehetett kidolgozni (ld. *Teixera 2019*).

Az OECD megvalósult oktatási indikátorrendszerének kidolgozása formálisan 1988-ban kezdődött, abban az időben, amikor az érdeklődés ismét az emberi tőke elmélet felé fordult. Az Oktatási Rendszerek Nemzetközi Indikátorai (*International Indicators of Education Systems, INES*) projekt közvetlen előzménye két nemzetközi konferencia volt. Az első Washingtonban tartották 1987-ben „Kormányközi konferencia az oktatási indikátorokról” címmel, az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma és az OECD közös szervezésében, ahol a részt vevő 22 ország arra a megállapításra jutott, hogy az OECD a legalkalmasabb fórum a nemzetközileg összehasonlítható oktatási indikátorok kidolgozására. Ez a konferencia elsősorban a lehetséges oktatási eredmény-indikátorokkal foglalkozott. A második konferenciát Franciaországban, Poitiers-ben rendezték, ahol elsősorban azzal foglalkoztak, hogy az indikátorok milyen szerepet tölthetnek be az oktatási rendszerek értékelésében. A két konferencia után az OECD Oktatási Kutatási és Innovációs Központja (CERI) igazgatótanácsa 1988 májusában jóváhagyta az indikátorprojektet.

Az INES program számára a fő kihívást a megfelelő statisztikai adatok hiánya és a rendelkezésre álló adatok összehasonlíthatóságának gyenge foka jelentették, ahogy Norberto Bottani, aki közel egy évtizedig vezette az INES projektet, beszámolt róla (*Bottani 1994*).

A nehézségek ellenére 1991-ben a projekt munkatársai bemutatták az *Education at a Glance* első kiadásának tervezetét, melyben harminc indikátorra vonatkozóan gyűjtötték össze az adatokat, melyek között voltak viszonylag hagyományos mutatók, mint például a részvételi arányok, és új, összetettebb mutatók is, melyek például az oktatási rendszerek döntéshozatali jellemzőit mutatták be. A találkozóon különösen a kevésbé hagyományos mutatók ismertetése nagy vitát váltott ki, elsősorban az, hogy a kiadvány az IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – Nemzetközi Szövetség az oktatási eredmények értékelésére) tanulói teljesítménymérésének (TIMMS) adatait is felhasználta az oktatási rendszer eredményességének mérésére. Ez a találkozó indított el két további kiadványt az „OECD nemzetközi oktatási indikátorai: elemzési keret” és a „Számítson az oktatás” (*Making Education Count, OECD 1994*) című munkákat is, melyek az indikátorokkal kapcsolatos számos módszertani kérdéssel foglalkoztak, és bemutatták, hogy mely kérdéseket nem sikerült akkor még megoldani.

Az első *Education at a Glance* (EAG) kötet 1992-ben jelent meg, a következő kötetek 1993-ban és 1995-ben, majd azóta minden év szeptemberében megjelent az EAG. Az EAG adatait ma már rutinszerűen használják az oktatáspolitikával vagy oktatáskutatással foglalkozók.

Az első oktatási indikátorkötet megjelenését követő három évtizedben az INES program működése egyre formalizáltabbá vált. Az INES programot három szerv felügyeli és koordinálja: az OECD Oktatáspolitikai Bizottsága a program stratégiai irányát, a koherenciát és a minőséget felügyeli, az INES tanácsadó csoport, amely koordinálja az INES-hez kapcsolódó munkát és az INES munkacsoport, amely a jelentések prioritásait határozza meg és felügyeli az adatfejlesztést. Amikor az oktatás 2002-ben külön igazgatóság irányítása alá került az OECD-n belül, akkor létrehoztak egy, az oktatási indikátorokért felelős elemzési részleget, amely jelenleg az INES-t és az OECD egyéb, oktatással kapcsolatos adatfelvételeit is kezeli. Ez azt mutatta, hogy az oktatási indikátorok készítését az OECD már a szervezet alaptevékenységének tekinti.

Az elmúlt évtizedekben egyre bővült a részt vevő országok köre, az OECD tagországain kívül egyre több tagjelölt és partnerország is részt vesz az adatszolgáltatásban. Az 1992-es kiadvány 26 országra vonatkozóan közölt adatokat, a 2020-ban megjelent kötet már 46 országra vonatkozóan.

## Az OECD oktatási indikátorrendszerének változásai

Az indikátorkötetekben szereplő indikátorok többféle, egyre bővülő adatforráson alapulnak. Mivel egyre több adatforrás állt rendelkezésre, ezek felhasználásával folyamatosan fejleszteni lehetett a mutatószámokat.

Az adatforrások között szerepel a kezdetek óta az UNESCO, OECD és EUROSTAT (UOE) közös adatfelvétele, mely az oktatási részvételi arányokról, az oktatásba újonnan belépőkről, a végzettségekről, az oktatásban dolgozókról, az osztálylétszámokról, az oktatás finanszírozásáról és más kérdésekről gyűjt statisztikai adatokat. Ezek aggregált adatok, melyek összehasonlíthatóságának biztosítására az OECD komoly munkát végzett. A legutolsó években három új kézikönyvet adtak ki abból a célból, hogy elősegítsék az oktatástatisztikai adatgyűjtés nemzetközi összehasonlíthatóságát (*OECD 2004, 2017, 2018*), melyek részletesen ismertetik az EAG kötetekben szereplő indikátorok számításának módszereit.

Az OECD oktatási indikátorrendszerének fejlesztésében nagyon fontos fejlemény volt, hogy az OECD saját, nemzetközi adatfelvételeket kezdett végezni, melyek adatait azután – többek között – az indikátorok továbbfejlesztésében is használták/használgák. Ezek az adatfelvételek olyan kérdéseket vizsgálnak, melyek az oktatásgazdaságtani kutatások szerint az oktatás eredményességének meghatározóit vagy magukat az oktatás összehasonlítható eredményeit mérik. Az utóbbira példa az OECD első és legismertebb oktatási adatfelvétele, a 15 éves tanulók teljesítményét felmérő PISA (*Programme for International Student Assessment*) vizsgálatok. Az első PISA adatfelvétel 2000-ben volt, azóta három évente ismétlődnek.

A PISA adatfelvételek alapján számított indikátorokat 2002 óta közölnek az EAG kötetekben. Az OECD egy másik, az indikátorkötetekben is használt adatfelvétele a TALIS adatfelvételek (*Teaching and Learning International Survey*), melyek a tanítás és

tanulás feltételeit mérik fel, elsősorban a tanárok munkakörülményeit. Az első TALIS adatfelvétel 2008-ban volt. Az OECD a felnőtt kompetenciák nemzetközi felmérésére vonatkozó programja (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC*) 2012-ben indult, mely a felnőttek készségeit és kompetenciáit méri fel, valamint hogy ezeket hogyan használják a munkahelyen, otthoni vagy más környezetben. Ezekre az adatokra alapozva is újabb indikátorokkal tudják vizsgálni az oktatás eredményességét.

Az OECD saját adatfelvételei nemcsak az indikátorprojektben használhatóak, hanem az adatfelvételek eredményeként olyan összehasonlítható, mikroszintű adatbázisok jöttek létre, melyek kutatási célokra is nagyon jól használhatóak, az adatbázisok ökonometriai módszerekkel jól vizsgálhatóak. Az OECD igyekszik ösztönözni ezeket a kutatásokat, melyek eredményeit aztán felhasználják többek között a további indikátorfejlesztő munkájukban.

Az indikátorkötetekhez a rendszeres adatfelvételek mellett időről időre ad hoc felméréseket is végeznek, hogy egyéb információkat gyűjtsenek, például a közép- és felsőfokú végzettségi arányokat, a hallgatói mobilitásra vonatkozó adatokat és a diákhiteladatokat.

A mutatók keretrendszere az elmúlt évtizedekben egy nagyobb átalakításon esett át 2002-ben. A kezdeti időszakban, 1992 és 2001 között többször változtattak az indikátorcsoportok összeállításán. Az 1992-es kiadványban az oktatási indikátorokat hat csoportra bontották: 1. az oktatás kontextusát leíró; 2. a költségeket, forrásokat és iskolai folyamatokat bemutató; 3. az oktatási részvételt, előrehaladást jellemző; 4. az oktatási döntéshozatalt ismertető; 5. a tanulási eredményeket; és 6. az oktatási rendszer egészének végzettségben, munkaerőpiaci sikerességben mérhető eredményeit bemutató csoportokra. A következő kiadásokban azután volt, hogy az iskolából a munkába átmenetet leíró mutatószámoknak önálló csoportot képeztek, vagy hogy egyéb változtatásokat végeztek a csoportokban.

2002-ben teljesen átstrukturálták az indikátorok csoportjait, azóta négy csoportot különböztetnek meg az EAG kiadványok. Az új csoportok a következők: 1. Az oktatási intézmények outputja és a tanulás hatása; 2. az oktatásba befektetett pénzügyi és humán erőforrások; 3. hozzáférés, részvétel, továbbhaladás; és 4. tanulási környezet, az iskolák szervezete. Az utóbbi csoport 2018 óta a „Tanárok, tanulási környezet és az iskolák szervezete” nevet viseli, miután egyre több, a tanárokat jellemző indikátort tartalmaz.

Az egyes indikátorcsoportokban cserélődik a mutatószámok egy része, újabb és újabb indikátorokat vonnak be a kiadványokba, míg másokat elhagynak, hogy a kiadványok kezelhető mennyiségű indikátort tartalmazzanak csak. Bár sok korábbi mutatót már nem közölnek a kiadványokban, de online ezek az adatok is hozzáférhetőek maradnak, és frissítik is őket újabb adatokkal. Az egyes indikátorcsoportokba bevont új indikátorok legtöbbször követik az oktatásgazdaságtani, oktatási kutatások újabb eredményeit. A 2001-es kiadványban például a humán tőke gazdasági növekedéshez történő hozzájárulását jellemző mutatószámot közöltek, 2002 óta közölnek az oktatás megtérülési rátáira vonatkozó indikátorokat. 2009 óta lettek hangsúlyosak a kötetekben a tanárok jellemzőit bemutató indikátorok, azoknak a tanulmányoknak a publikálása után, melyek oksági elemzésekkel mutatták ki a tanárok meghatározó hatását a tanulói teljesítményekre (pl. *Rockoff 2004; Bonesrønning–Falch–Strøm 2005; Rivkin–Hanushek–Kain 2005*). A kiadványok egyre inkább igyekeznek azokat a tényezőket is megragadni in-



dikátorok segítségével, melyekről az újabb kutatások azt találták, hogy befolyásolják a tanulói eredményességet. 2013 óta közölnek például a kora gyerekkori nevelésre vonatkozó indikátorokat (a kora gyerekkori nevelés későbbi hatásáról lásd pl. *Belfield et al. 2006; Heckman 2011*). 2020-ban új, hangsúlyos témaként jelent meg a szakképzés az EAG kiadványban. Az indikátorkötetekbe újonnan bekerülő témák egy-két évvel korábban általában nagyon hangsúlyosak az oktatásgazdaságtani irodalomban.

Az OECD jól megtervezett, ismétlődő adatfelvételeivel ugyanakkor a kutatással való kapcsolat kölcsönössé vált. Az OECD már nemcsak felhasználja a kutatási eredményeket az indikátorfejlesztő munkában, hanem ösztönzést is ad a további kutatásoknak. A nemzetközileg összehasonlítható mikroszintű adatbázisok lehetőséget adnak korábban adatok hiányában nem vizsgálható kérdések empirikus vizsgálatára, oksági hatások feltárására, így például a különböző oktatáspolitikai eszközök hatásának megítélésére.

### Az indikátorok disszeminációja

Az EAG kötetek megjelentetése mellett az OECD igyekszik az indikátorprogram eredményét minél célozottabban eljuttatni a különböző potenciális felhasználókhoz: a politikai döntéshozók, oktatók, kutatók és a nyilvánosság tagjai számára eltérő kiadványok formájában terjesztik az eredményeket.

A „Fókuszban az oktatási indikátorok” (*Education Indicators in Focus*) kiadvány egy-egy érdeklődésre számot tartható indikátort emel ki az EAG kötetekből és diagramok, rövid tájékoztatók segítségével nyújt tájékoztatást egy adott kérdésről. Az „EAG országspecifikus megjegyzések” (*Education at a Glance Country Notes*) kiadványai minden, a kötetben szereplő ország legfontosabb adatait külön-külön ismerteti rövid, könnyen olvasható formában, sok diagram segítségével. A kiadvány bemutatja az adott ország oktatási rendszeréről a legfontosabb megállapításokat, és kiemeli, hogy az adott ország melyik területeken sikeres vagy küzd kihívásokkal. A kiadvány ismerteti az adott ország oktatáspolitikai fejleményeit is. Az „EAG főbb jellemzők” (*Education at a Glance Highlights*) szintén évente megjelenő kiadvány kivonatokat közöl az EAG adataiból, bemutatja a tanulói létszámra, az oktatás gazdasági és társadalmi előnyeire, az oktatásfinanszírozásra és az iskolai környezetre vonatkozó legfontosabb diagramokat és táblázatokat. Az „EAG navigátor” (*Education at a Glance Navigator*) politikai döntéshozók, kutatók és szakemberek számára készült online eszköz, amely lehetővé teszi, hogy a felhasználók konkrét mutatókat keressenek és összehasonlítsák a különböző országok eredményeit online diagramokon és táblázatokon keresztül. Végül az „OECD.stat” online felületen ingyenesen letölthetőek azok a nyers adatok, amelyeket az országok nyújtanak be az EAG és más OECD-kiadványokban bemutatott mutatók összeállításához. Ahogy korábban már szó volt róla az OECD saját adatfelvételeinek (PISA, TALIS, PIAAC) egyéni szintű, kutatói adatbázisai – a kérdőívvel, technikai útmutatókkal és egyéb magyarázó anyagokkal együtt – ugyancsak ingyenesen letölthetőek az adatfelvételek honlapjáról.

\*\*\*

Az EAG kötetek első megjelenésük óta nagyon sokat fejlődtek összehasonlíthatóságban, megbízhatóságban. Az indikátorrendszer kialakításával vette kezdetét az OECD-ben az a munka, mely a szervezeten belül az oktatás felértékelődéséhez vezetett, és

melynek nyomán az OECD-ben létrejött az összehasonlítható statisztikai adatbázisokból és a mikroszintű adatbázisokból egy olyan egyedülálló, nemzetközi adatbázis, mely komoly alapot jelent az oktatásgazdaságtani, oktatáspolitikai kutatásokhoz. Ezzel egyidejűleg az OECD-n belül is létrejött az oktatási indikátorokhoz, oktatási adatfelvételekhez kapcsolódó szakértelem, ami megkerülhetetlenné teszi, hogy az oktatással foglalkozó kutatók, oktatáspolitikusok és más szakemberek az OECD adatait, indikátorait, indikátorköreteit és egyéb kiadványait is használják munkájukhoz.

## IRODALOM

- ARROW, K. (1973) Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics*, Vol. 2. No. 3. pp. 193–216.
- BECKER, G. (1962) Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, Vol. 70. No. 5. Part 2. pp. 9–49. <http://dx.doi.org/10.1086/258724>
- BELFIELD, C. R., NORES, M., BARNETT, S. & SCHWEINHART, L. (2006) The High/Scope Perry Preschool Program Cost–Benefit Analysis Using Data from the Age-40 Follow Up. *Journal of Human Resources*, Vol. 41. No. 1. pp. 162–190.
- BERG, I. (1970) *Education and the Jobs: The Great Training Robbery*. New York, Praeger.
- BONESRÖNNING, H., FALCH, T. & STRØM, B. (2005) Teacher Sorting, Teacher Quality, and Student Composition. *European Economic Review*, Vol. 49. No. 2. pp. 457–483.
- BOTTANI, N. (1994) The OECD International Education Indicators. Assessment in Education: Principles. *Policy and Practice*, Vol. 1. No. 3. pp. 333–350.
- BÜRGI, R. (2017) Engineering the Free World: The Emergence of the OECD as an Actor in Education Policy, 1957–1972. In: M. LEIMGRUBER & M. SCHMELZER (eds) *The OECD and the International Political Economy Since 1948*. Cham, Palgrave Macmillan. pp. 285–309.
- CARD, D. (2001) Estimating the Returns to Schooling: Progress on Some Persistent Econometric Problems. *Econometrica*, Vol. 69. No. 5. pp. 1127–1160. DOI: 10.1111/1468-0262.00237
- DENISON, E. F. (1962) The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives before Us (“Supplementary Paper No. 13”) [New York: Committee for Economic Development, 1962
- DENISON, E. F. (1967) Az oktatás, a gazdasági növekedés és a hiányos információ. In: *A gazdasági növekedés feltételei*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- DENISON, E. F. (1974) *Accounting for United States Economic Growth, 1929–1969*. Washington (D.C.), Brookings Institution.
- DENISON, E. F. (1985) *Trends in American Economic Growth, 1929–1982*. Washington (D.C.), Brookings Institution.
- GOLDIN, C. & KATZ, L. F. (1998) The Origins of Technology-Skill Complementarity. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 113. No. 3. pp. 693–732.
- GREK, S. (2009) Governing By Numbers: The PISA ‘Effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, Vol. 24. No. 1. pp. 23–37.
- HECKMAN, J. J. (2011) The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, Vol. 35. No. 1. pp. 31–47.
- HECKMAN, J. J., LOCHNER, L. J. & TODD, E. (2006) Earnings Functions, Rates of Return and Treatment Effects: The Mincer Equation and Beyond. In: E. A. HANUSHEK & F. WELCH (eds) *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam, Elsevier. Vol. 1. Chap. 7. pp. 307–458.

- LUCAS, R. (1988) On the Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*, Vol. 22. No. 1. pp. 3–42. DOI: 10.1016/0304-3932(88)90168-7
- OECD (1960) *Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development*. Paris, OECD.
- OECD (1962) *Planning Education for Economic and Social Development*. Paris, OECD Publishing.
- OECD (1973) *Indicators of Performance of Educational System*. Paris, OECD.
- OECD (1989) *Education and the Economy in a Changing Society*. Paris, OECD.
- OECD (1992) *OECD International education indicators: a framework for analysis*. Paris, OECD.
- OECD (1994) *Making Education Count*. CERI. Paris, OECD.
- OECD (2004) *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistic. Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. Paris, OECD.
- OECD (2017) *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en>
- OECD (2018) *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. Paris, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>
- PAPADOPOULOS, G. (1994) Education 1960–1990. *The OECD Perspective*. Paris, OECD.
- RIVKIN, S. G., HANUSHEK E. A. & KAIN J. F. (2005) Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, Vol. 73. No. 2. pp. 417–458.
- ROCKOFF, J. E. (2004) The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, Vol. 94. No. 2. pp. 247–252.
- ROMER, P. (1986) Increasing Returns and Long-Run Growth. *Journal of Political Economy*, Vol. 94. No. 5. pp. 1002–1037. DOI: 10.1086/261420
- SCHULTZ, T. W. (1961a) Education and Economic Growth. In: N. B. HENRY (ed.) *Social Forces Influencing American Education*. Chicago, University of Chicago Press.
- SCHULTZ, T. W. (1961b) Investment in Human Capital. *American Economic Review*, Vol. 51. Nos 1–17. Magyarul: T. W. SCHULTZ: *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1983.
- SOLOW, R. (1967) A technikai változás és az aggregált termelési függvény. In: SZAKOLCZAI Gy. (ed.) *A gazdasági növekedés feltételei*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- SPENCE, M. (1973) Job Market Signalling. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87. No. 3. pp. 355–374.
- TEIXEIRA, P. N. (2019) Early Interest, Lasting Scepticism: The Views about Education at the OECD (1960s–1980s). *conomia. History, Methodology, Philosophy*, Vol. 9. No. 3. pp. 559–581.
- TINBERGEN, J. & BOS, H. C. (1964) A Planning Model of Educational Requirements of Economic Development. In: OECD/Study Group in the Economics of Education. *The Residual Factor and Economic Growth*. Paris, OECD. pp. 147–170.

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.

## ZÖLD KÉSZSÉGEK A FELSŐOKTATÁSBAN

BARNA ORSOLYA\* – SZALMÁNÉ CSETE MÁRIA

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,  
Környezetgazdaságtan és Fenntartható Fejlődés Tanszék

*Beérkezett: 2021. június 9., elfogadva: 2021. november 29.*

A klímaváltozás komplex problémaköre egyre jelentősebb társadalmi, gazdasági és környezeti kihívást jelent napjainkban. A zöld gazdaság koncepciója olyan összetett megoldási lehetőséget jelenthet, amely mindezen problémák megoldására irányuló erőfeszítéseket képes integrálni. A zöld gazdaságra való átállás megvalósításában kiemelt szerepet tölthet be az oktatás, hiszen a különféle átképzések és a zöld készségek fejlesztése is egyre inkább előtérbe kerül. Jelen tanulmány magyar és lengyel környezetmérnök alapszakok oktatói és hallgatói körében végzett kérdőíves felmérés segítségével vizsgálja a zöld készségek szerepét. A kutatás eredményei alapján látható, hogy a zöld készség fogalma lassan kezd elterjedni az egyetemi ökoszisztémákban.

**Kulcsszavak:** zöld gazdaság, zöld készségek, felsőoktatás, környezetmérnök alapképzés

The complex issue of climate change poses a significant social, economic and environmental challenge today. The concept of a green economy could offer a complex solution that can integrate all efforts to solve these problems. Education can play a key role in the transition to a green economy, as various retraining and the development of green skills are becoming more and more important. The present study examines green skills at Hungarian and Polish environmental engineering Bachelor programs. The results of the research show that the concept of green skill is slowly beginning to spread in the university ecosystems.

**Keywords:** green economy, green skills, higher education, environmental engineering BSc

---

\* Levelező szerző: Barna Orsolya, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Környezetgazdaságtan és Fenntartható Fejlődés Tanszék, 1117 Budapest, Magyar tudósok krt. 2. E-mail: barna.orsolya@gtk.bme.hu

## Bevezetés

A klímaváltozás olyan komplex kihívásokkal terhelt összetett és szerteágazó problémakör, amelyhez kapcsolódóan a hagyományos megoldások nem bizonyultak, illetve bizonyulnak kellőképpen hatékonyak; így nagy szükség van az interdiszciplináris szemléletmód előtérbe kerülésére, s olyan személyes készségek fejlesztésére, mint például az új, megváltozott körülményekhez történő folyamatos alkalmazkodási képesség, a kreatív problémamegoldó képesség vagy a rendszerszintű gondolkodás. Az oktatás, mint az egyik legfontosabb szocializációs tényező, kulcsfontosságú eszköz lehet társadalmunk fenntarthatóság felé történő elmozdításában (Szalmáné–Buzási–Barna 2020), és elősegítheti a hallgatók zöld gazdasággal és társadalommal összhangban álló viselkedésének és attitűdjeinek kialakítását.

A zöld gazdaságot a különböző szervezetek, kutatók igen eltérően határozzák meg (Bailey–Caprotti 2014; ILO 2011; Nurdiansya–Mulyanti–Sucita 2019; UN 2011, UN 2021; WRI 2011), ugyanakkor két témakör mindegyik meghatározásban megjelenik és fontos részét képezi, nevezetesen a természet és a környezet védelme, valamint az emberi jól(é)l javítása és a társadalmi fejlődés ösztönzése. A zöld gazdaság alapvetően a zöld technológiák és innovációk előállítóira támaszkodik. Az egyetemek, a kutatóintézetek, a társadalom és a kormányok közötti szimbiotikus jellegűnek tekinthető kapcsolat rendkívül fontos szerepet játszhat a zöld gazdaság támogatásában. A felsőoktatási intézmények jelentős gazdasági szereplők, már csak abból adódóan is, hogy nagyszámú embert foglalkoztatnak, oktatnak és gyakran segítik a hallgatókat az első munkahely, gyakornoki pozíció megszerzésében és partnerségben állhatnak a helyi önkormányzatokkal, forprofit és nonprofit szervezetekkel, valamint különféle méretű és profilú vállalkozásokkal. Így a felsőoktatási intézmények a zöld munkaerő képzői, és a klímaváltozással kapcsolatos tudásteremtés során (technológiai innováció, magatartásváltozás, kormányzási kísérletek stb.) a felsőoktatási intézmények zöld munkahelyeket is teremthetnek (Lee–Van Der Heijden 2019).

Jelen tanulmány a lengyel és magyar környezetmérnöki alapszakok oktatói és hallgatói körében végzett online kérdőíves felmérés segítségével vizsgálja a zöld készségek szerepét. A kutatás alapvető célja az volt, hogy megvizsgálja, megjelenik-e a zöld készségek fejlesztése a környezetmérnöki alapképzéseken, és amennyiben megjelenik, akkor milyen formában és mértékben. A két ország felsőoktatási intézményeinek a zöld készségek fejlesztésére irányuló összehasonlító elemzése az egész közép-európai térségben segítheti egy olyan hatékony oktatási rendszer létrehozásának megvalósítását, amely elősegíti a zöld gazdaságra való átállást.

## Zöld készségek

A zöld gazdaságra való áttérés pozitív hatásai maximalizálhatók az erőforrás-hatékony folyamatok és technológiák által megkövetelt kompetenciák egyidejű fejlesztésével. A zöld készségek szinte minden szakma, munka- és feladatkör, valamint foglalkozás részévé válnak előbb-utóbb, hasonlóképpen integrálódva, mint korábban az informatikai készségek (CEDEFOP 2012). A zöld készségek fejlesztése az Európai Bizottság programjában is szerepel, melyben egy olyan európai kompetenckiakeretet állítottak ösz-

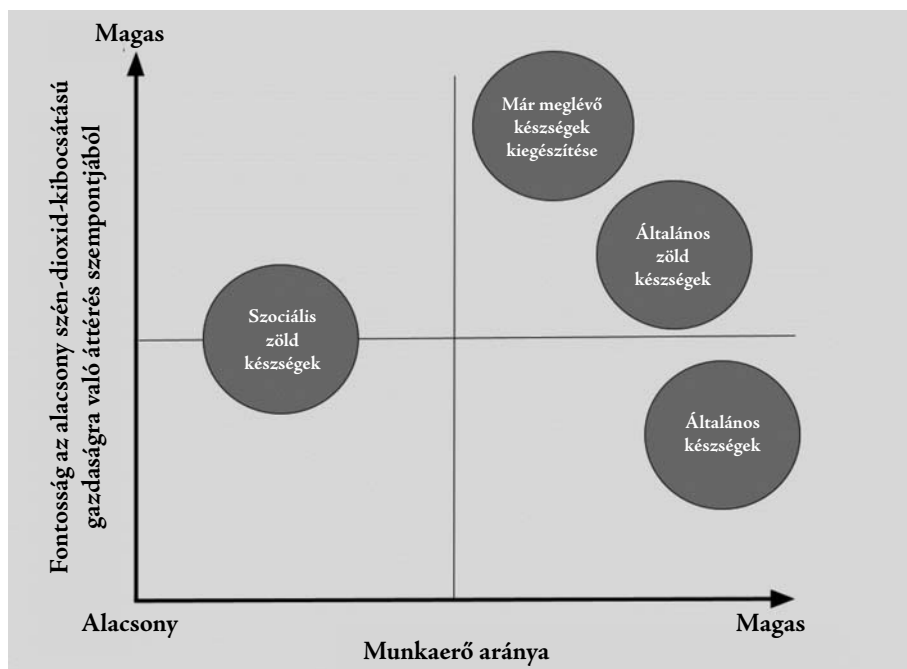
sze, amely irányt mutat az éghajlatváltozással és a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos ismeretek, készségek és attitűdök fejlesztéséhez (European Commission 2020).

Ahogy a zöld gazdaság, a zöld munka, úgy a zöld készségek fogalmára vonatkozóan sem található egységes, nemzetközileg elfogadott definíció. Általánosságban a zöld készségeket olyan, a fenntarthatósághoz szükséges képességeknek tekintik, amelyek a munkavállalók azon technikai készségeit, ismereteit, értékrendjét és hozzáállását jelentik, amelyek elősegítik a fenntartható társadalmi, gazdasági és környezeti eredmények elérését az üzleti életben, az iparban és a közösségben (Sern–Zaime–Foong 2017). Vagyis olyan tudásként, képességekként, értékeként és attitűdként határozhatók meg, amelyekre szükség van egy olyan társadalomban, amely hozzájárul az emberi tevékenység környezetre gyakorolt hatásának csökkentéséhez (CEDEFOP 2012).

A zöld készségeket a szakirodalom a Bloom-féle taxonómia alapján (Bloom et al. 1956) általában három nagy csoportra osztja:

1. kognitív terület: ismeretek (például a környezetvédelemmel kapcsolatos ismeretek);
2. pszichomotoros terület: készségek/képességek (például az energiafogyasztás minimalizálására vagy az üvegházhatású gázok csökkentésére való készségek);
3. affektív terület: attitűdök/értékek (például az egyén motivációja a természeti erőforrások megőrzésére) (Sern–Zaime–Foong 2017).

Pavlova (2012) tanulmányában 3 fő zöld készség kategóriát különböztet meg, mégpedig az általános zöld készségeket, kiegészíthető vagy fejleszthető zöld készségeket és a



1. ábra: Zöld készségek fontossága az alacsony szén-dioxid-kibocsátású gazdaságra való áttérés szempontjából. Forrás: Saját szerkesztés Pavlova (2012) alapján

specifikus zöld készségeket. Ezeket az alacsony kibocsátású gazdaság felé történő átalakulás szempontjából helyezte fontossági sorrendbe vizsgálataiban során (1. ábra). A képességfejlesztéssel kapcsolatban első helyen szerepel a készségek kiegészítése vagy fejlesztése („top-up”), ami a már meglévő képességek fejlesztésével segíti, hogy egy munkavállaló egy zöld foglalkozásban helyezkedhessen el. Szinte minden szakma, munka- és feladatkör, illetve foglalkozás esetében mérvadóvá válnak az általános zöld készségek (környezettudatosság, koordinációs és irányítási készség, vállalkozói készség, innovációs képesség, STEM készségek, analitikus gondolkodás képessége), amelyek segíthetik a zöld gazdaság kérdéseinek, kihívásainak az általános megértését. Fontosak lesznek a speciális zöld készségek is, amelyek kifejezetten új zöld munkakörök kapcsán alakulnak ki, melyek országoként változóak lehetnek (például a megújuló energia iparághoz, a hulladékgazdálkodáshoz, vagy a zöld üzletvezetéshez kapcsolódó új feladatok elvégzéséhez szükséges készségek) (Pavlova 2012).

A kívánt változások elérése felé való elmozdulás elősegítése érdekében a munkaadók és a képzési szolgáltatók együttműködése is nélkülözhetetlen fontosságú (CEDEFOP 2011). Ha zöld készségeket kívánnak az egyetemek biztosítani, akkor felül kell vizsgálni a meglévő alaptanterveket és képzési programokat, valamint át kell képezni az oktatókat is.

## A kutatás módszertana és mintája

A kvantitatív kutatáshoz egy zárt kérdésekből álló alapkérdőív összeállítására került sor, amit annak megfelelően módosítottunk, hogy oktatók vagy hallgatók voltak annak fókuszában. A 2021 januárjában zajlott online kérdőíves felmérésben összességében hét hazai és tizenkét lengyelországi felsőoktatási intézmény környezetmérnöki alapképzésben érintett oktatói és hallgatói vettek részt. Összesen 257-en töltötték ki a kérdőívet, aminek megoszlását az 1. táblázat mutatja. A felmérés nem tekinthető reprezentatívnak, mert a válaszok között egyik országból sem szerepel hiánytalanul a mérnökképzést adó egyetemek listája.

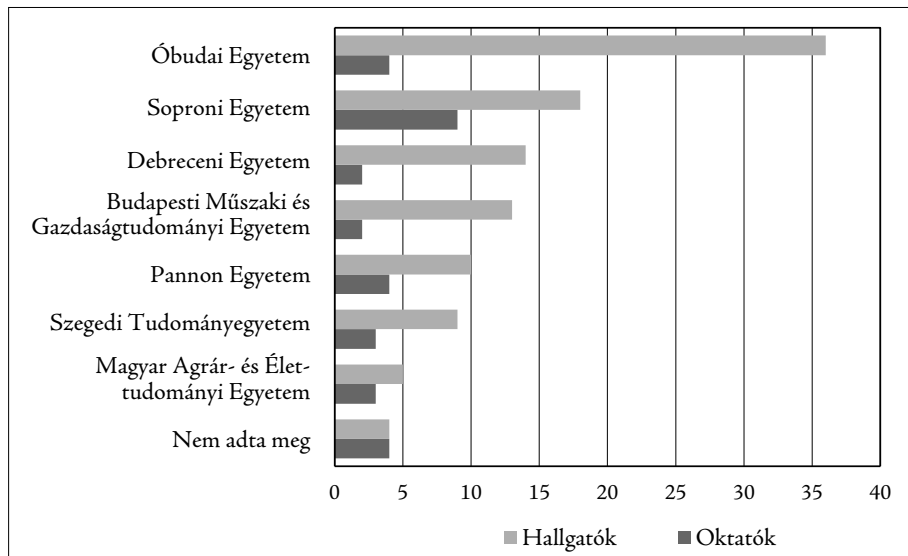
1. táblázat: A felmérésben részt vevők megoszlása (fő)

	Egyetemi oktatók	Hallgatók
Magyarország	31	109
Lengyelország	38	79

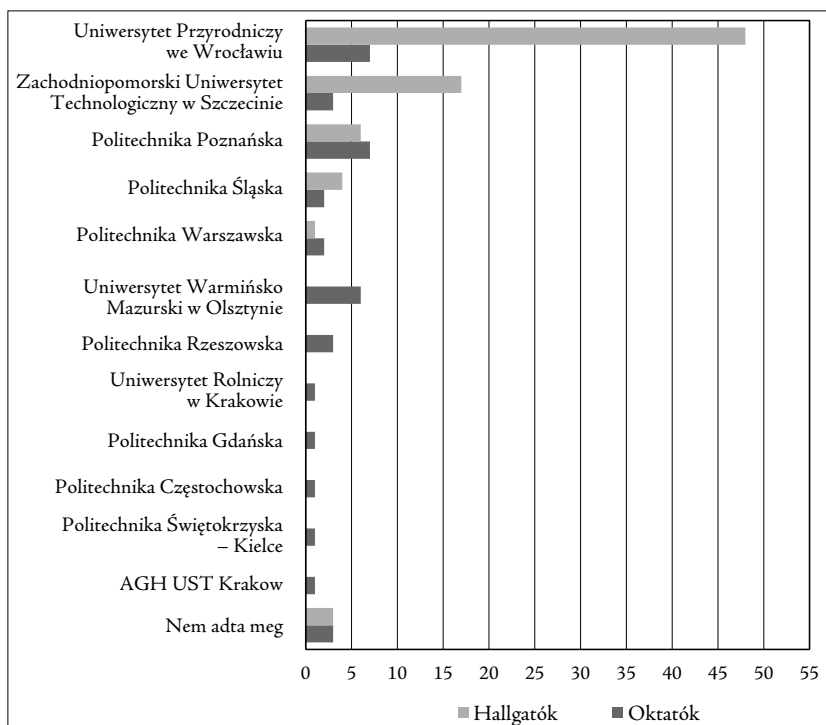
Forrás: Saját adatfelvétel

A magyarországi egyetemek közül 7 egyetemről kerültek ki a kérdőívet kitöltő hallgatók és oktatók. A hallgatói kérdőívet az Óbudai Egyetemről, míg az oktatói kérdőívet a Soproni Egyetemről töltötték ki a legtöbben (2. ábra).

Lengyelországból 12 egyetemről érkeztek az oktatói kitöltések, legnagyobb számban a Wrocław-i Környezet- és Élettudományi Egyetemről (*Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu*). Hallgatók részéről nagyobb számú kitöltés érkezett, de kevesebb, összesen 5 egyetemről. A legnagyobb számban szintén a Wrocław-i Környezet- és Élettudományi Egyetem hallgatói töltötték ki a kérdőívet (3. ábra).



2. ábra: A kérdőívet kitöltő magyar hallgatók és oktatók száma felsőoktatási intézmények szerint (fő).  
Forrás: Saját adatfelvétel

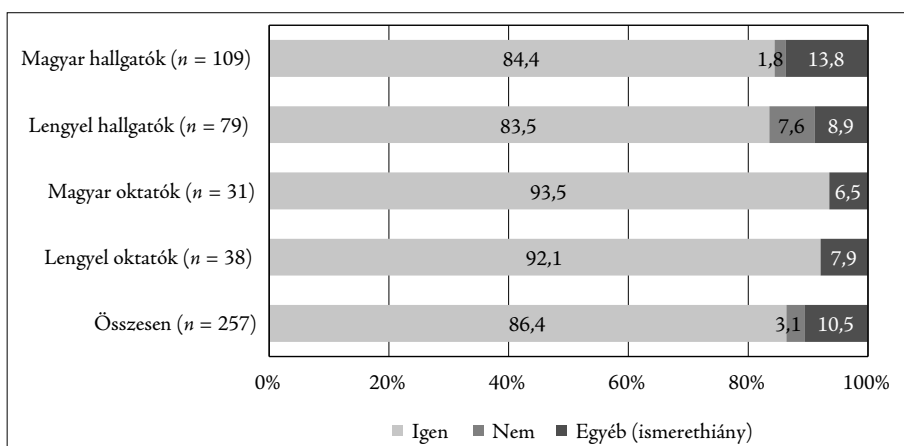


3. ábra: A kérdőívet kitöltő lengyel hallgatók és oktatók száma felsőoktatási intézmények szerint (fő).  
Forrás: Saját adatfelvétel



## A kutatás eredményei

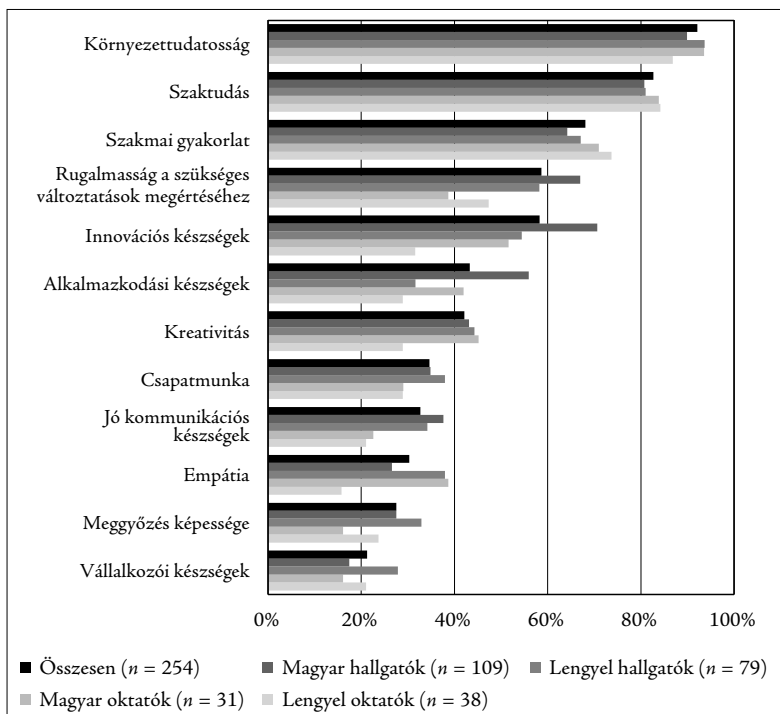
Kérdőíves felmérésünkben kíváncsiak voltunk arra, hogy a hallgatók és oktatók miként vélekednek a zöld gazdaság és a zöld készségek közötti lehetséges kapcsolatáról. Ennek érdekében arra kértük a válaszadókat, hogy jelöljék meg, egyetértenek-e azzal a kijelentéssel, hogy a zöld gazdaság elérése érdekében szükség van a zöld készségek fejlesztésére, mely utóbbi technikai, szakmai specifikus készségeket és általános, puha készségeket is magába foglal. Az összes válaszadó hallgató és oktató 86,4%-a értett egyet ezzel a kijelentéssel, míg mindössze 3,1%-uk nem. Mindkét nemzet esetében az oktatók nagyobb arányban értettek egyet az állítással: mind a magyar, mind a lengyel oktatók esetében 90% fölötti az egyetértők aránya, míg a magyar és a lengyel hallgatók körében egyaránt 84%. A válaszok között egyéb kategóriát is megadtunk, melyet akkor jelölhettek a válaszadók, ha tudáshiányra (a zöld készségek fogalom ismeretének hiányára) hivatkozva nem tudták elfogadni az állítást (4. ábra).



**4. ábra:** A zöld gazdaság és a zöld készségek közötti kapcsolat megítélése a magyar és a lengyel hallgatók és oktatók szerint (%). *Megjegyzés:* A feltett kérdés: Egyetért-e a következő állítással: „A zöld gazdaság elérése érdekében szükség van a zöld készségek fejlesztésére. A zöld készségek mind technikai, mind szakmai specifikus készségeket, és általános, puha készségeket is magukba foglalnak.”

*Forrás:* Saját adatfelvétel

Kutatásunk egyik lényeges célja volt a zöld készségekkel kapcsolatos ismeretek feltárása. A kérdőívbe ezért egy olyan listát tettünk, amelyből a válaszadók kiválaszthatták azokat, melyek szerintük a zöld készségek közé tartoznak. A válaszadók túlnyomó többsége választotta a környezettudatosságot (minden csoportban 90%-hoz közeli eredménnyel), a szaktudást (energiahatékonyság, hulladékgazdálkodás, vízgazdálkodás, fenntartható fejlődés stb. témakörökben) (80% fölötti eredménnyel) és a szakmai gyakorlatot (energiahatékonyság, hulladékgazdálkodás, vízgazdálkodás, fenntartható fejlődés stb. témakörökben) (60–70% közötti eredménnyel). A magyar hallgatók három készségnél kimagasló arányban jelezték a zöld készségekhez tartozást, ezek az innovációs készség, rugalmasság és az alkalmazkodási készség. A lengyel oktatók esetében több tényező (innovációs készség, alkalmazkodási készség, kreativi-



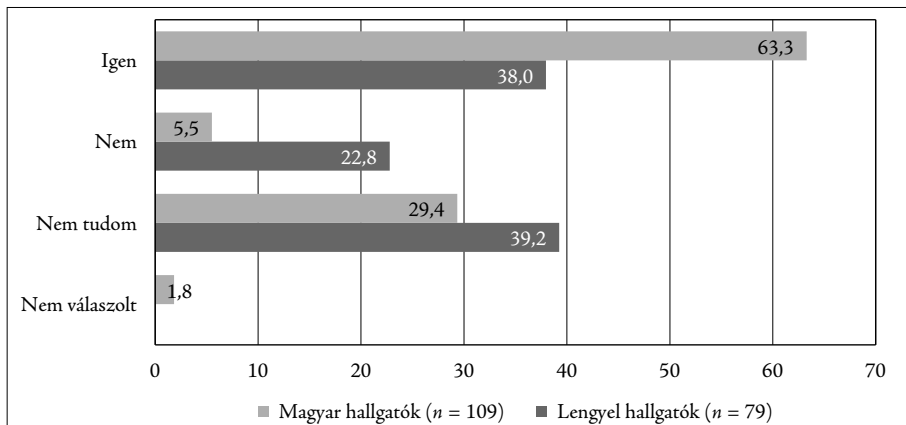
**5. ábra:** Zöld készségek a magyar és a lengyel hallgatók és oktatók szerint (%). Megjegyzés: A feltett kérdés: Véleménye szerint az alábbiak közül melyek tartoznak a zöld készségek közé? (Több választ is jelölhetett.) *Forrás:* Saját adatfelvétel

tás, csapatmunka, jó kommunikációs készség, empátia) kapcsán is az figyelhető meg, hogy kisebb arányban jelölték meg, mint a többi vizsgált csoport. Általánosságban elmondható, hogy valamennyi vizsgált csoportban a legkevesebb jelölést a vállalkozói készség, a meggyőzés képessége, az empátia, a jó kommunikációs készség és a csapatmunka kapta (5. ábra).

A hallgatók esetében arra is választ kerestünk, hogy mit gondolnak, tanultak-e zöld készségeket az alapképzésük folyamán. A magyar hallgatók majdnem kétszer nagyobb arányban mondták (63,3% szemben a lengyel 38%-kal), hogy igen, tanultak zöld készségeket. A lengyel hallgatók csaknem négytizede (39,2%) nem tudta eldönteni, mely arány a magyar hallgatók körében 30% alatti. A magyar hallgatókhoz (5,5%) képest ki-magaslóan sok lengyel hallgató (22,8%) jelentette ki kategorikusan, hogy nem tanultak zöld készségeket (6. ábra).

Ezzel párhuzamosan az oktatóktól azt kérdeztük, hogy tanítanak-e zöld készségeket a kurzusaikon. A magyar oktatók csaknem háromnegyede (74,2%) tanít saját bevallása szerint zöld készségeket. Ezzel szemben a lengyel kollegáiknak csak kicsivel több mint fele (52,6%) mondta azt, hogy tanít zöld készségeket (7. ábra).

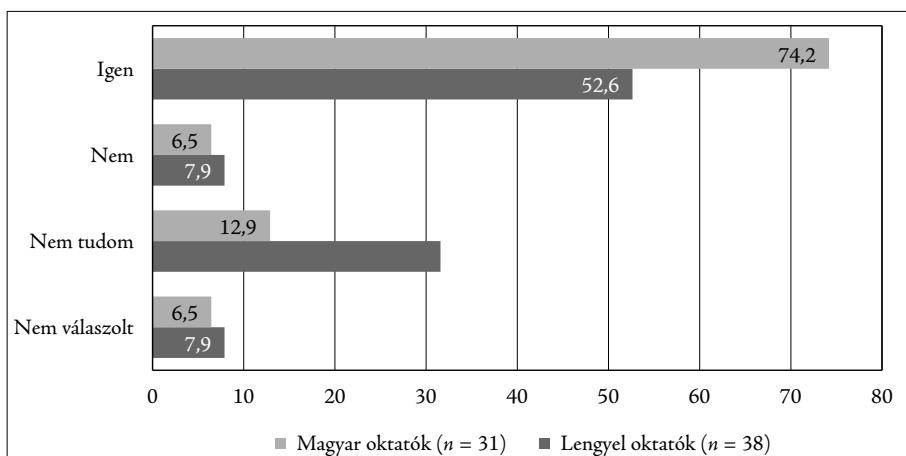
A következő kérdésben arra kerestük a választ, hogy miként lehetne az oktatókat arra ösztönözni, hogy jobban integrálják a zöld készségek fejlesztését a kurzusaikba. Az oktatók legnagyobb arányának (55% magyar és 58% lengyel) több időre lenne szüksége ehhez. A második és harmadik legnagyobb arányban jelölt válasz a több segédanyag



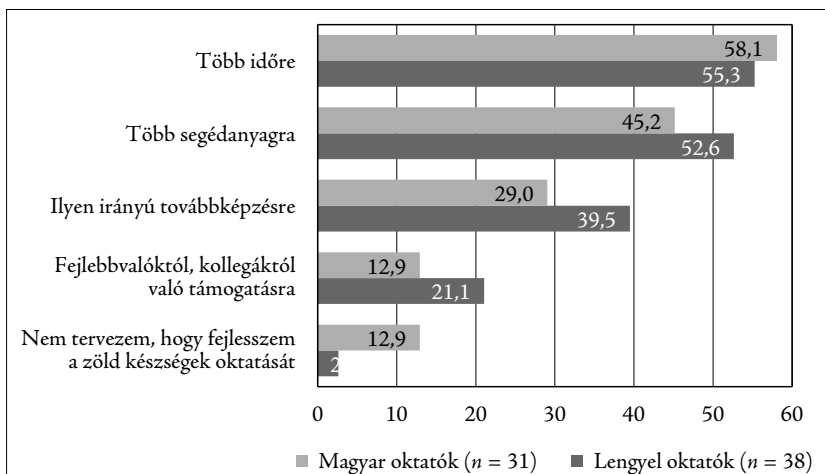
**6. ábra:** Zöld készségek elsajátítása a környezetmérnök alapképzésen a magyar és a lengyel hallgatók szerint (%). *Megjegyzés:* A feltett kérdés: A környezetmérnök alapképzése folyamán Ön elsajátított zöld készségeket? *Forrás:* Saját adatfelvétel

(53% a magyar és 45% a lengyel oktatók körében) és az ilyen irányú továbbképzés (39% a magyar és 29% a lengyel oktatók körében) volt. Ennél lényegesen kevesebben jelölték a feljebbvalók, kollégák támogatását (39% a magyar és 29% a lengyel oktatók körében) (8. ábra).

A soron következő kérdés azokat az akadályokat próbálta feltárni, amelyek a zöld készségek oktatását hátráltatják. A magyar oktatók kiemelkedően magas arányban (53% szemben a lengyel oktatók 26%-ával) jelezték, hogy nincs ilyen akadály. Az ezt követő három leggyakoribb akadálnak a segédanyagok hiányát, az egyéb adminisztratív jellegű teendők, illetve a leadandó elméleti anyag nagysága miatti időhiányt, valamint a zöld készségek tantárgyon belüli irrelevanciáját jelölték meg. A lengyel oktatók jelentősen magasabb aránya számolt be valamilyen akadályról, és csaknem mindegyik fel-

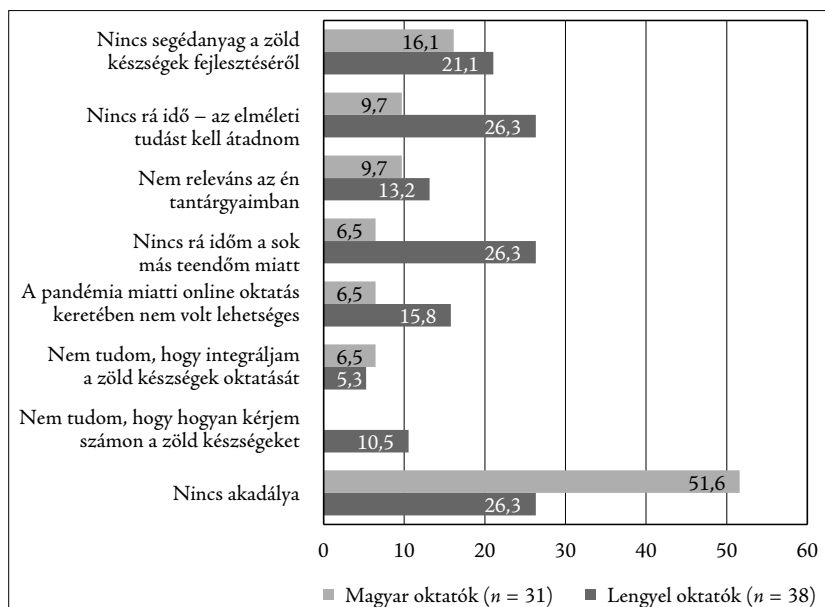


**7. ábra:** Zöld készségek oktatása a környezetmérnök alapképzésen a magyar és a lengyel oktatók szerint (%). *Megjegyzés:* A feltett kérdés: Ön tanít zöld készségeket? *Forrás:* Saját adatfelvétel



**8. ábra:** A zöld készségek oktatását ösztönző tényezők a magyar és a lengyel oktatók szerint (%).  
 Megjegyzés: A feltett kérdés: Mire lenne szüksége, hogy fejlessze a zöld készségek oktatását az Ön tantárgyaiban? (Több választ is jelölhetett.) Forrás: Saját adatfelvétel

sorolt akadályt gyakoribbnak tartják, mint magyar kollégáik. Különösen az időhiány, a segédanyagok hiánya, valamint a pandémia miatti online oktatás nehézségei okoztak gondok a számukra (9. ábra).



**9. ábra:** A zöld készségek oktatását akadályozó tényezők a magyar és a lengyel oktatók szerint (%).  
 Megjegyzés: A feltett kérdés: Milyen akadálya van, hogy a zöld készségeket tanítsa? (Több választ is jelölhetett.) Forrás: Saját adatfelvétel

## Összegzés

Jelen tanulmány egy online kérdőíves felmérés keretében arra kereste a választ, hogy az előírt készségfejlesztés során megjelenik-e a zöld készségek fejlesztése a környezetmérnöki alapképzéseken a magyar, illetve a lengyel felsőoktatási intézményekben. A zöld készségek megjelenési formáira, a fő akadályozó tényezők vizsgálatára is kitértünk felmérésünkben, oktatói és hallgatói szempontból is körülfárva a vizsgált témakört. A felmérés unikális mind a két országban, hiszen az eddigi kutatások többsége a környezeti nevelés hatásaira fókuszált a hallgatók körében (például *Zsóka–Marjainé–Széchy 2011*), illetve a hallgatók környezeti tudatosságát mérte (például *Cynk 2017*).

A kutatás eredményei alapján látható, hogy a zöld készség fogalma lassan kezd elterjedni az egyetemi ökoszisztémákban. A válaszok alapján is tükröződni látszik, hogy a vizsgált alapképzés esetében mind az oktatók, mind a hallgatók nyitottak zöld készségfejlesztésre tanulmányaik alatt, mely a környezetmérnök alapszak környezeti témakör iránti érintettségével is magyarázható. Szintén ennek lehet köszönhető, hogy a vizsgált hallgatók és az oktatók a zöld készségek közé a környezettudatosságot, valamint a szakmai tudást és gyakorlatot sorolták. A kevésbé egyértelmű, puha készségeket kisebb arányban sorolták a zöld készségek közé a megkérdezettek, mely különösen a vállalkozói készség és a meggyőzés képessége kapcsán volt szembevetendő. Ezzel szemben az innovációs készséget – főleg a magyar hallgatók – magas arányban sorolták a zöld készségek közé. Mind a magyar, mind a lengyel oktatók az időhiányt és a segédanyagok hiányát jelölték meg a zöld készségek oktatását leginkább akadályozó tényezőként. Ezenfelül nagy arányuk az ilyen irányú továbbképzések szükségességét is üdvözítőnek tartaná. Ezzel kapcsolatban megjegyezzük, hogy a zöld készségekre vonatkozó segédanyagok és továbbképzések kifejlesztése és elterjesztése szakmai és szakpolitikai akarat függvénye.

Azok az oktatási intézmények, amelyek zöld készségeket és fenntartható fejlődési elemeket alkalmaznak az alapképzéseikben, olyan munkaerőt képeznek, akik képesek hozzájárulni a környezet hosszú távú megőrzéséhez. Ezért egyrészt célszerű jobban meghonosítani a zöld gazdaság és a zöld készségek kifejezéseket, és azok helyes használatát (nemcsak a szakmai tudást, gyakorlatot és a környezettudatosságot, hanem többféle puha készséget), továbbá a politikai döntéshozóknak meg kell tenniük a szükséges intézkedéseket, hogy összehangolt módon lehessen végrehajtani a fenntartható fejlődés érdekében folytatott képzést mind a szaktudás, mind a képességek fejlesztése szempontjából. Több kutatásra, ismeretterjesztő segédanyagra, továbbképzésre lenne szükség, hogy a zöld készségek elterjedése több támogatáshoz jusson az egyetemi alapszakokon is.

A kutatás folytatásaként célunk egy olyan módszer kidolgozása, amely az azonosított nemzetközi és hazai jó gyakorlatokra épülve a klímainnovációhoz kapcsolódó tudásmegosztás hatékonyságának javítását célozza meg. Terveink szerint a kidolgozott módszer általánosítható lesz, így egész Közép-Európában elősegítheti a zöld készségek fejlesztését.

## Köszönetnyilvánítás

Jelen kutatás a Waclaw Felczak Alapítvány támogatásával, a Jagelló című pályázat keretében valósult meg. A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-5

kódszámú Új Nemzeti Kiválósági Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

## IRODALOM

- BAILEY, I. & CAPROTTI, F. (2014) The Green Economy: Functional Domains and Theoretical Directions of Enquiry. *Environment and Planning A: Economy and Space*, Vol. 46. No. 8. pp. 1797–1813. DOI: 10.1068/a130102p
- BLOOM, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York, David McKay Co., Inc.
- CEDEFOP (2011) *Annual Report 2010*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. DOI: 10.2801/84544 [Letöltve: 2021. 05. 29.]
- CEDEFOP (2012) *A Strategy for Green Skills? A Study on Skill Need and Training Has Wider Lessons for Successful Transition to a Green Economy*. Briefing Note, February, European Centre for the Development of Vocational Training. DOI: 10.2801/16037 [Letöltve: 2021. 05. 29.]
- CYŃK, K. (2017) The State of the Environmental Awareness of Students from Poland, Slovakia and Ukraine – Selected Results. *Civil and Environmental Engineering Reports*, Vol. 24. No. 1. pp. 21–37.
- European Commission (2020) *European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness And Resilience*. Communication. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en> [Letöltve: 2021. 05. 29.]
- ILO (2011) *Skills And Occupational Needs in Renewable Energy*. International Labour Office, Geneva ILO Skills and Employability Department. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---ifp\\_skills/documents/publication/wcms\\_166823.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_166823.pdf) [Letöltve: 2021. 05. 29.]
- LEE, T. & VAN DER HEIJDEN, J. (2019) Does the Knowledge Economy Advance the Green Economy? An Evaluation of Green Jobs in the 100 Largest Metropolitan Regions in the United States. *Energy & Environment*, Vol. 30. No. 1. pp. 141–155. DOI: 10.1177/0958305X18787300
- NURDIANSYA, N., MULYANTI, B. & SUCITA, T. (2019) Green Skills for Electrical Engineering Students. *Journal of Physics: Conference Series*, Vol. 1375, 012086
- PAVLOVA, M. (2012) *Generic Green Skills: Can They Be Addressed through Technology Education?* Griffith University. <https://core.ac.uk/download/pdf/143873787.pdf> [Letöltve: 2021. 05. 29.]
- SERN, L.C., ZAIME, A. F. & FOONG, L. M. (2017) Green Skills for Green Industry: A Review of Literature. *Journal of Physics: Conference Series*, Vol. 1019. 012030.
- SZALMÁNÉ CSETE M., BUZÁSI A., BARNA O. (2020) Climate Innovation and Entrepreneurship in Primary and Secondary Education in Hungary. In: GYULA ZILAHY (ed.) *Sustainability in Transforming Societies*. Budapest, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar. pp. 337–350.
- UN (2011) *The Green Economy: Trade and Sustainable Development Implications*. Background note prepared by the UNCTAD secretariat for the Ad Hoc Expert Meeting. United Nations, New York and Geneva. [https://unctad.org/system/files/official-document/ditcted2011d5\\_en.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ditcted2011d5_en.pdf) [Letöltve: 2021. 05. 30.]
- UN (2021) *Green Economy, Sustainable Development Goals Knowledge Platform*. <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?menu=1446> [Letöltve: 2021. 05. 29.]

- WRI (2011) *What is a „Green Economy”?* World Resource Institute. <https://www.wri.org/blog/2011/04/qa-what-green-economy> [Letöltve: 2021. 01. 29.]
- ZSÓKA Á., MARJAINÉ SZ. Zs. & SZÉCHY A. (2011) A környezeti nevelés szerepe a fenntartható fogyasztás és életmód kialakításában. In: CSÜTORA M. & HOFMEISTER TÓTH Á. (eds) *Fenntartható fogyasztás? A fenntartható fogyasztás gazdasági kérdései*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, pp. 90–109.

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)

# ZENEI NEVELÉS KOVÁSZNA ÉS HARGITA MEGYE MAGYAR TANNYELVŰ ELEMI OSZTÁLYAIBAN

BARTALIS IZABELLA

Debreceni Egyetem BTK Humán Tudományok Doktori Iskola,  
Nevelés és Művelődéstudományi Program

*Béérkezett:* 2021. január 26., *elfogadva:* 2021. november 26.

Napjainkban a társadalom a művészeti nevelést az iskolai rendszerben történő műveltség elsajátításával hozza párhuzamba. Ennek értelmében olyan zenei készségek és képességek fejlesztését szükséges megvalósítani az iskola keretei között, amely hatással van a személyiség komplex fejlődésére. Jelen tanulmány a Kovászna és Hargita megyei magyar tannyelvű osztályaiban történő zenei nevelés fontosságára és a zene- és mozgástantervek hatékonyságára reflektál tanítók körében végzett kvalitatív és kvantitatív kutatások alapján. Eredményeink szerint a 2013/14-es tanévben megjelenő zene- és mozgástanterv pozitívan függ össze az iskolai zenei neveléssel. A mozgás bevezetésével a pedagógusok erőteljesebb hangsúlyt fektettek a népi gyermekjátékok és a néptánc oktatására.

**Kulcsszavak:** curriculum, zenei nevelés, zene- és mozgástanterv

Nowadays society parallels Arts Education with the acquirement of learning within the framework of the curriculum, in other words in a school system. Consequently, it is necessary to develop those musical skills and abilities within the school that have a beneficial effect on the complex growth of the person. This present study reflects the importance of music education in Kovászna and Hargita counties in Hungarian classes and the effectiveness of music and movement curricula through qualitative and quantitative research made among teachers. Our results show that the new music and movement curriculum is associated with musical education in schools. Including movement into the lessons, teachers place even more emphasis on teaching popular games and folk dance.

**Keywords:** curriculum, musical education, music and movement curriculum

---

Levelező szerző: Bartalis Izabella, 535600 Székelyudvarhely, II. Rákóczi Ferenc utca, 19/9.  
E-mail: izabellabartalis2018@gmail.com



## Bevezetés

A zenei nevelés pozitív hatására számos zenepedagógiai szakirodalmi forrás utal, kutatási eredmények bizonyítják a zene fejlesztő hatását minden korosztályban (Kiss 2010; Mark 2002; Shouldice 2013; Szűcs 2017; Váradí 2017). Az iskolai zenei nevelés hozzájárul a személyes és szociális kompetenciák fejlődéséhez, valamint a zeneértő, zeneszerető generációk kineveléséhez. A formális rendszerben történő zenei nevelés a romániai magyar elemi osztályokban a Zene és mozgás tantárgy keretében valósul meg, de mindezek mellett integráltan több tantárgyon belül is alkalmazható, például a hangulati előkészítés, a tananyag tartalmi ismereteinek bővítése céljából, stresszt oldó eszközként, vagy idegen nyelvek elsajátításánál. A 2011-es romániai Tanügyi Törvényben meghatározott, a 2013/14-es tanévtől bevezetett zene- és mozgásteremtanterv két ciklusban tárgyalja az elemi osztályok ének-zene- és mozgásórák kompetenciáit, ennek értelmében az elemi oktatás előkészítő, 1. és 2. évfolyamon hetente két zene- és mozgásóra van, amely a 3. és 4. évfolyamokon heti egy órára csökken. A második óra helyét átveszi egy játék-mozgás elnevezésű tantárgy.

A zene- és mozgástanterv sikerességére vagy esetleges hiányosságaira irányuló kutatás ez idáig nem jelent meg a szakirodalomban. Ezért jelen tanulmányunk célja a kurrikuláris zenei nevelés fontosságának és a zene- és mozgástantervvel kapcsolatos pedagógusvélemények feltérképezése, Kovászna és Hargita megyei magyar tannyelvű elemi osztályaiban tanító tanítók körében folytatott kvalitatív és kvantitatív vizsgálatok segítségével. Kutatásunk céljának megfelelően az alábbi két kérdésre kerestük a választ: 1) Hogyan látják a zenei nevelés fontosságát a Kovászna és Hargita megye elemi iskoláinak alsó tagozatán tanító pedagógusok? 2) Hogyan biztosítják az elemi iskola zene- és mozgástantervei a zenei nevelés megvalósulásának lehetőségeit?

## A kutatásról

Kvalitatív előkutatásunkban a tanítók zenei neveléssel és a zene- és mozgástantervvel kapcsolatos véleményeket gyűjtöttük össze. Az interjúkat 2018 decemberében vettük fel, amelyek során öt, Kovászna vagy Hargita megye elemi osztályokban tanító pedagógust kérdeztünk, akik már több mint egy évtizedes gyakorlattal rendelkeznek. A legalább egy évtizedes gyakorlati tapasztalatot azért tartottuk fontosnak az interjúalanyok kiválasztásánál, mert ők a gyakorlatukból adódóan ismerik a régi és a 2013/14-es tanévben megjelent új zene- és mozgástantertvet is.

Ézt követően papíralapú kérdőíves felmérést terveztünk a Kovászna és Hargita megyei magyar tannyelvű elemi osztályokban tanító pedagógusok körében, azonban a COVID-19-világjárványra reagáló, 2020 januárjában megjelenő román törvények értelmében tilos lett papíralapú dokumentumokat kézbesíteni. Ennek következtében online kérdőíves felmérésre álltunk át, és a kérdőívet Google forms dokumentumként juttattuk el a célcsoporthoz. Az így kiküldött kérdőívünket mindösszesen 78 pedagógus töltötte ki. A visszaérkezett válaszok alacsony számában minden bizonnyal a járványhelyzet is éreztette hatását, mivel az online oktatásra történő átállás növelte a pedagógusok többletterheit, nehézségeit. A válaszolók túlnyomó többsége (98,7%) nő, mely jól jelzi a tanítói szakma elnőiesedését. A válaszadók 52,6%-a Hargita megyében és

47,4%-a Kovászna megyében tanít. A falun tanítók 65,4%-ban, míg a városban tanítók 34,4 %-ban képviseltetik magukat a mintában.

## A kutatás eredményei

### *A zenei nevelés fontosságának megítélése*

A zenei nevelésnek egy közösségen belül összetartó szerepe van. A közös éneklés, zenélés és játék öröme képes az osztályközösségek megerősítésére, a kedvezőtlen szociokulturális különbségek tompítására, a konfliktusos helyzetek által generált feszült hangulat feloldására (Árvayné 2012; Szűcs 2017).

Első kutatási kérdésünkben arra kerestük a választ, hogy a Kovászna és Hargita megye elemi osztályaiban tanító pedagógusok milyen fontosságot tulajdonítanak a zenei nevelésnek. A kvantitatív vizsgálatunkhoz használt kérdőívben az erre vonatkozó kérdés 16 állítást tartalmazott, amelyhez egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálát társítottunk, ahol az 1-es jelentette azt, hogy a megkérdezett egyáltalán nem ért egyet, az 5-ös pedig azt, hogy teljes mértékben egyetért az állítással. Az állítások mögött különböző válaszokat feltételeztünk, melyet a faktoranalízis főkomponens módszerének segítségével ellenőriztünk. Az elemzés során három faktor (1. ZK: zene komplex hatásai, 2. ZTP: zene mint terápiás, prevenció eszköz és 3. ZI: zenei ismeretek bővítése) rajzolódott ki (Kaiser–Meyer–Olkin-mutató: 0,898; megmagyarázott variancia: 73,7%). A faktorelemzés során azokat az itemeket tekintettük egy faktorba tartozónak, melyeknek faktorsúlya elérte a 0,5-ös értéket. Azokat az itemeket, melyek ez alapján több faktorhoz is tartoztak, kizártuk a faktorelemzésből. Továbbá kizártuk az elemzésből a „Nincs hatással a tanulók magatartására” állítást is, mivel ez az item egyedül alkotott egy faktort.

Az első, „zene komplex hatásai” faktorba azok az állítások tartoznak, amelyek a zenei nevelést a személyiség komplex fejlesztéseként értékelik. A szakirodalom is kiemeli, hogy a zene a transzferhatásai révén képes a kognitív, szociális és érzelmi intelligencia mellett az egyén önértékelését, önbizalmát, önkritikáját is egyaránt fejleszteni (Bresler 2002; Kiss 2010; Szűcs 2017). A második, „zene, mint terápiás, prevenció eszköz” faktort azok az állítások alkotják, amelyek a zenei nevelésben a tanulási kudarcokat megelőző lehetőséget látják. Vannak olyan kutatási eredmények, amelyek a zenének az idegrendszerre, a testi és lelki egészségre való pozitív hatását igazolják (Uzsálné 2008). A harmadik, „zenei ismeretek bővítése” faktorba azok az állítások tartoznak, amelyek a népzenei, klasszikus zenei ismeretek bővítésének lehetőségét ismerik fel a zenei nevelés folyamatában (1. táblázat).

1. táblázat: A zenei nevelés fontosságának értékelése, faktoranalízis

Állítások	Faktorok		
	1. ZK: zene komplex hatásai	2. ZTP: A zene mint terápiás, prevenció eszköz	3. ZI: A zenei ismeretek bővítése
Hozzájárul a zeneszerető- és -értő tanulók neveléséhez	0,855		
Felkelti a zene iránti érdeklődést	0,812		

1. táblázat: (folyt.)

Állítások	Faktorok		
	1. ZK: zene komplex hatásai	2. ZTP: A zene mint terápiás, prevencióeszköz	3. ZI: A zenei ismeretek bővítése
Zeneszerető és -értő tanulók nevelése	0,766		
Szerepe van a tehetséggondozásban	0,765		
Fejleszti a kreativitást	0,651		
Befolyásolja a gyermekek érzelmi fejlődését	0,566		
Megerősíti az önbizalmat/önértékelést	0,536		
Megerősíti a társas kapcsolatokat, közösségformáló hatása van	0,500		
Lehetőséget ad a tanulási kudarcok kialakulásának megelőzésére		0,852	
Segíti a tanulók megismerését		0,768	
Bővíti a népzenei ismereteket			0,860
Hozzájárul a klasszikus zenei alkotások megismeréséhez			0,802

Megjegyzés: Faktorelemzés: Principal component módszer, Varimax rotálás.

Forrás: Saját adatfelvétel

Az adatbázis alacsony elemszáma miatt az eredményeket fenntartásokkal érdemes kezelni. Ezért kiegészítő információként megnéztük az egyes állításokra adott átlagok és szórások értékeit is. A 2. táblázatból látható, hogy a tanítók véleménye a zenei nevelésről minden állításnál négyes fölötti, nagyon jó értéket mutat. Kivéve a „Nincs hatással a tanulók magatartására” állítást, amellyel egyáltalán nem értenek egyet a válaszadók. Tehát összességében elmondhatjuk, hogy a pedagógusok a zenei nevelésnek elsősorban pozitív hatást tulajdonítanak.

Az interjúk is alátámasztják ezt az eredményt. A megkérdezett pedagógusok közül az 1. interjúalanyunkat a zenét komplex vonatkozásban értékelők csoportjába sorolhatjuk, mivel válaszában kiemeli a zene sokoldalú, személyiségfejlesztő hatásának, transzferhatásának fontosságát.

„Rengeteg készséget zenélés közben használunk, így zene által készségeket is fejlesztünk. A zenei nevelés a teljes személyiség fejlődésére hatással van. A mindennapi zenei nevelés rendkívüli jó hatással van a kreativitás fejlődésére. [...] A zene különböző erkölcsi tulajdonságokat erősít a gyermekben, mint pl. együttérzés, igazságosság, kitartás, szorgalom, önfegyelem, figyelmesség, segítőkészség.” (1. interjúalany)

2. táblázat: A zenei nevelés állításainak átlaga és szórása

Faktor	Állítások	Átlag	Szórás
ZK	Megerősíti a társas kapcsolatokat, közösségformáló hatása van.	4,80	0,428
ZK	Befolyásolja a gyermekek érzelmi fejlődését.	4,79	0,930
ZK	Hozzájárul a zeneszerető, zeneértő személyiség kialakításához.	4,86	0,593
–	Segít a gyermekek lelki feszültségeinek feloldásában.	4,65	0,661
ZK	Fejleszti a kreativitást.	4,65	0,647
–	Segíti a szabadidős tevékenységek zenével való kitöltését.	4,64	0,582
ZK	Megerősíti az önbizalmat/önértékelést.	4,63	0,605
ZK	Felkelti a zene iránti érdeklődést.	4,61	0,631
ZK	Szerepe van a tehetséggondozásban.	4,61	0,671
ZI	Bővíti a népzenei ismereteket.	4,60	0,691
ZK	Zeneszerető és -értő tanulók nevelése.	4,59	0,612
ZTP	Lehetőséget ad a tanulási kudarcok kialakulásának megelőzésére.	4,33	0,862
ZI	Hozzájárul a klasszikus zenei alkotások megismeréséhez.	4,30	0,924
–	A szociális különbségeket kiegyenlítő, hátránykompenzáló szerepe van.	4,24	0,875
ZTP	Segíti a tanulók megismerését.	4,24	0,845
–	Nincs hatással a tanulók magatartására.	1,62	1,207

Megjegyzés: ZK: zene komplex hatásai; ZI: zenei ismeretek bővítése; ZTP: zene mint terápiás, preventív eszköz.

Forrás: Saját adatfelvétel

A második faktor állításait emeli ki a 2. interjúalany, aki a zenei, valamint az esztétikai készségek fejlesztését látja elsődlegesen megvalósulni a zenei nevelés folyamatában.

*„A minőségi zenei oktatásnak több területen fejlesztő hatása van. Növeli a tanulók szépérzékét, ritmusérzékét, koncentrációját, több dologra való összpontosítási képességét, belső hallását, memóriáját.” (2. interjúalany)*

Összességében elmondható, hogy a Kovászna és Hargita megye elemi iskoláiban tanítók válasza arra utalnak, hogy a zenei nevelést a komplex személyiség fejlesztésére alkalmasnak értékelik, kiemelve annak terápiás, preventív jellegét.

#### *A zene- és mozgástantervek hatékonyságának megítélése*

A zenei nevelés céljainak elérése érdekében meghatározó szerepe van a zenét tanító pedagógus személyiségének, zene iránti elkötelezettségének, a zenei ismeret mellett, a zenei

nevelés tartalmát, célkitűzéseit, tananyagát magába foglaló dokumentum, a zene tárgy tantervének ismeretére.

A romániai elemi osztályok zenei nevelés tantárgya a zene és mozgás, amelynek az alapdokumentuma a 2013/14-es tanévben megjelenő tanterv. A zene- és mozgástantervvel kapcsolatos vizsgálatunkban elsősorban arra kerestük a választ, hogy a tanítóknak mi a véleményük a tanterv tartalmáról, felépítéséről, nyelvezetéről, alkalmazhatóságáról. A kérdőívben a zene- és mozgástantervvel kapcsolatosan 14 állítást fogalmaztunk meg, amelyre egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán fogalmazhatták meg a véleményüket (1 = egyáltalán nem ért egyet, 5 = teljes mértékben egyetért). Az állításokat faktoranalízis (főkomponens módszer) alapján két csoportba rendeztük (Kaiser–Meyer–Olkin-mutató: 0,863; megmagyarázott variancia: 68,9%). A faktorelemzés során azokat az itemeket tekintettük egy faktorba tartozónak, melyeknek faktorsúlya elérte a 0,5-es értéket. Azokat az itemeket, melyek ez alapján több faktorhoz is tartoztak, kizártuk a faktorelemzésből.

Az első, „gyermekcentrikus tanterv” elnevezésű faktorba azok az állítások sorolódtak, amelyek a tantervet a tanulók szempontjából értékelték, fontosságot tulajdonítva az interdiszciplinaritásnak, a módszerek szabad választásának és – a mozgásos játékok bevezetésével – a zene élményszerű oktatásának. Ezenfelül a faktor magába foglalja a tan-

3. táblázat: A zene- és mozgástanterv értékelése – faktoranalízis

Állítások	Faktorok	
	GYCT: gyermekcentrikus tanterv	SZT: szakszerű tanterv
Teret ad a tanítónak a módszerek, eljárások használatának szabadon választásában.	0,848	
Lehetőséget nyújt a tantárgyak közötti szerves kapcsolódás kialakulására.	0,806	
Előnyben részesíti a mozgásos tevékenységeket.	0,760	
Életkori sajátosságoknak megfelelően felépített.	0,741	
Könnyen alkalmazható.	0,733	
Nyelvezete érthető, világos.	0,716	
A tananyag spirálisan egymásra épül évfolyamonként.	0,572	
A javasolt zenehallgatási anyag megfelelő.		0,815
A javasolt dalanyag megfelelő.		0,805
A zene élményszerű oktatására törekszik.		0,778
Alkalmas a zenei kreativitás fejlesztésére.		0,774
Biztosítja a zeneértővé nevelést.		0,703

Megjegyzés: Faktorelemzés: Principal component módszer, Varimax rotálás.

Forrás: Saját adatfelvétel

terv életkori sajátosságainak megfelelő felépítettségét is. A második, „szakszerű tanterv” faktorban azok az állítások jelennek meg, amelyek a megfelelő dallam, ritmus és zenehallgatási anyag mellett, a zeneértővé nevelés és a kreativitás fejlesztése szempontjából is hatékonynak értékelik a tantervet (3. táblázat).

A tanterv gyermekcentrikusságáról az interjúalanyok is beszámoltak, kiemelve az életkori sajátosságokhoz való igazodást, valamint a zene- és a mozgástantervben történő összekapcsolódását.

*„Az új tanterv tartalmi szempontból tömör, nehézségi foka megfelel a gyermekek életkori sajátosságainak. [...] A gyermekek nagy mozgásigénnyel rendelkeznek, ezért jó ötletnek tartom, hogy a két tantárgy összeillesztődött, ahol a változatos, érdekes, értékes népi gyermekjátékok is nagy teret kaptak.”* (3. interjúalany)

Az előzőekhez hasonlóan a tanterv megítélése kapcsán is megvizsgáltuk az egyes állítások átlagát és szórását. Amint a 4. táblázatban is látható, a tantervvel kapcsolatos állítások alapvetően jó értékelést kaptak. Az eredményekből kitűnik, hogy a zene mozgással való párosítását a tanítók pozitívan értékelik. A zeneértővé nevelés a zenei nevelés

4. táblázat: A tantervvel kapcsolatos állítások átlaga és szórása

Faktorok	Állítások	Átlag	Szórás
GYCT	Teret ad a tanítónak a módszerek, eljárások használatának szabadon választásában.	4,23	0,856
GYCT	Előnyben részesíti a mozgásos tevékenységeket.	4,06	0,902
GYCT	Életkori sajátosságoknak megfelelően felépített.	4,01	0,904
SZT	A zene élményszerű oktatására törekszik.	3,93	0,907
–	A dallamkézségek fejlesztésére alkalmas.	3,90	0,905
GYCT	A tananyag évfolyamonként spirálisan egymásra épül.	3,88	0,931
GYCT	Lehetőséget nyújt a tantárgyak közötti szerves kapcsolódás kialakításában.	3,88	0,939
–	Szakszerűen felépített a ritmuskészség fejlesztésének szempontjából.	3,85	0,948
SZT	A javasolt zenehallgatási anyag megfelelő.	3,85	0,854
GYCT	Nyelvezete érthető, világos.	3,82	0,848
GYCT	Könnyen alkalmazható.	3,76	0,896
SZT	Alkalmas a zenei kreativitás fejlesztésére.	3,73	1,050
SZT	A javasolt dalanyag megfelelő.	3,71	0,929
SZT	Biztosítja a zeneértővé nevelést.	3,50	1,071

Megjegyzés: GYCT: gyermekcentrikus tanterv; SZT: szakszerű tanterv

Forrás: Saját adatfelvétel

egyik legfontosabb célkitűzése (Váradí 2010), így törekednünk kell arra, hogy a tantervben, valamint a zene- és mozgásórák keretében is központi helyet foglaljon el. Ugyanakkor az erre vonatkozó állítások kapcsán lényegesen kisebb átlagértékek jelennek meg, mint a zenei nevelésre vonatkozó állításoknál.

A tanítókkal készült interjúkban arra is választ kerestünk, hogy a 2013/14-es tanévben megjelenő zene- és mozgástanterv milyen újdonságokat hozott a zenei nevelés folyamatába. A megkérdezettek pozitív elmozdulásnak tekintették a zene-mozgás órákat, amelyek így elegend tesznek az elemi osztályos tanulók mozgásigényének, érdekesebbé, változatosabbá téve az énekórákat.

*„Rugalmas, gyermekközeli, élményközpontú, nagyobb teret biztosít az ismétlésre, elmélyítésre, egyéni éneklésre ösztönzésre, a mozgásos tevékenységeknek, széles ének-zene tárházat nyújt a pedagógusnak.” (1. interjúalany)*

*„Az új típusú zene-mozgás órák a játékosra kell, hogy épüljenek alsó tagozaton. Jelentős szerepet kap az élményszerzés, mivel eltérő a gyermekek éneklési készsége vagy mozgáskoordinációjuk fejlettsége. Nem az ismeretek átadása révén valósul meg a készségfejlesztés, hanem élményszerzés által. A kicsiknek óriási a mozgásigénye, melyet remekül kihasználhatunk a gyermekjátékok, az énekes mesék előadásával, vagy a tanító által kitalált ritmikus, dallami, hallási (zenehallgatási) feladatokkal. Ezáltal az alapozó munka, a zene megszerettetése, a dallami, ritmikai, hallási fejlesztés kiváló alapokat kaphat.” (5. interjúalany)*

A 2013/2014-es tanévben megjelent tantervvel bevezetett játék és mozgás, illetve a zene- és mozgásórák, sok év tapasztalattal rendelkező pedagógusoknak is élményszerű tevékenységet jelentenek. Minden újabb generációval olyan gyermekek jönnek az iskolába, akiknek alapigényük a mozgás, a mozgásos játék, a ritmikus mondóka. Az elmondottak alapján azt is megállapíthatjuk, hogy a tanítók többsége a zene- és mozgásórán, mozgásként a gyermekdalok és a néptánc adta lehetőségeket aknázza ki, viszont vannak pedagógusok, akik az egyik zene- és mozgásórájukat tánctanárra bízják.

## Összegzés

Tanulmányunkban a 2013/14-es tanévben megjelenő, romániai magyar elemi osztályok számára kidolgozott zene- és mozgástantervekkel kapcsolatos tanítói vélemények feltárására vállalkoztunk Kovászna vagy Hargita megyei tanítók körében végzett online kérdőíves felmérés, illetve interjúk segítségével. A Romániában élő magyarok zene- és mozgástanterve hangsúlyozza a mozgás és a ritmushangszerek fontosságát a romániai elvek alapján, a dalanyagát a magyar gyermekdalok és gyermekjátékok világából meríti és zenepedagógiai elveit tekintve követi a magyar koncepciókat. A tantervek alkalmazkodnak a román zenetantervi előírásokhoz, ragaszkodva a nemzeti identitásukat megőrző magyar zenei anyanyelvet használó koncepciókhoz.

Az interjúk és a kérdőíves felmérés eredményei egyaránt azt jelzik, hogy a bevezetett zene- és mozgástantervekről alapvetően jó véleménnyel vannak a tanítók. Hozzáteve, hogy véleményük szerint a zenei nevelés céljaként szolgáló zeneértővé nevelés fontossága a legkevésbé érvényesül a tervekben. Válaszaik alapján kiemelten a gyermekközpon-

ság és a szakszerű tananyag kiválasztása jellemzi a zene- és mozgástantervet. A kutatás alapvető korlátja a kis mintaelemszám, valamint az is, hogy a válaszadó pedagógusok a társadalom és a pedagógiai szakma által elvárt megfelelés igényéből választották ki az állításukat és nem a saját attitűdjeik alapján. Éppen ezért a továbbiakban szükségesnek látjuk a kutatásban részt vevő Kovászna és Hargita megyei tanítók számának emelését.

## IRODALOM

- ÁRVAYNÉ NEZVALD A. (2012) A zenei nevelés transzferhatási csecsemő- és kisgyermekkorban. [http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes\\_es\\_gyakorlat/content/226162434](http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/226162434) [Letöltve: 2020. 10. 22.]
- BRESLER, L. (2002) Research: A Foundation for Arts Education Advocacy. In: *The New Handbook of Research on Music Teaching And Learning*. Oxford, Oxford University Press. pp. 1066–1083.
- KISS V. (2010) Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra*, Vol. 20. No. 10. pp. 18–31. <http://real.mtak.hu/57898/> [Letöltve: 2020. 05. 24.]
- MARK, M. L. (2002) Outcomes of Music Education. In: COLWELL, R. & RICHARDSON, C. (eds) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford, Oxford University Press. pp. 1042–1083.
- SHOULDICE, H. N. (2013) *One Elementary Music Teacher's Beliefs about Musical Ability: Connections to Teaching Practice and Classroom Culture*. Dissertacion. Michigan State University. [https://www.academia.edu/5681640/One\\_Elementary\\_Music\\_Teachers\\_Beliefs\\_About\\_Musical\\_Ability\\_Connections\\_to\\_Teaching\\_Practice\\_and\\_Classroom\\_Culture](https://www.academia.edu/5681640/One_Elementary_Music_Teachers_Beliefs_About_Musical_Ability_Connections_to_Teaching_Practice_and_Classroom_Culture) [Letöltve: 2020. 04. 12.]
- SZŰCS T. (2017) A zenetanulás társadalmi hatásai. In: VÁRADI J. & SZŰCS T. (eds) *Sokszínű zenepedagógia*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 3–17.
- UZSALYNÉ DR. PÉCSI R. (2008) *Az érzelmi intelligencia fejlesztése zenével. Egy zenei nevelési koncepció bemutatása*. Doktori disszertáció. Jyväskylä – Pécs. <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/34/1/%C3%A9rtekez%C3%A9s%20magyar.pdf> [Letöltve: 2020. 11. 12.]
- VÁRADI J. (2010) *Hogyan neveljük értő közönséget a komolyzenének?* Doktori disszertáció. University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24968/9789513938987.pdf?sequence=1> [Letöltve: 2020. 01. 28.]
- VÁRADI J. (2017) A nonformális zenei nevelés integrálásának lehetőségei a formális oktatásba. In: VÁRADI J. & SZŰCS T. (eds) *Sokszínű zenepedagógia*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 73–85.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)



# LABDARÚGÓ AKADÉMIÁSOK SPORTON KÍVÜLI TEVÉKENYSÉGEI

BOGNÁRJÓZSEF<sup>a,\*</sup> – KISS ZOLTÁN<sup>b,c</sup> – DÉRI DIÁNA<sup>c</sup> – CSÁKI ISTVÁN<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet

<sup>b</sup>Puskás Ferenc Labdarúgó Akadémia

<sup>c</sup>Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

*Beérkezett: 2021. február 10., elfogadva: 2021. november 29.*

Vizsgálatunk célja, hogy összehasonlítsa az edzők, a sportolók és a szülők nézeteit és tapasztalatait arra vonatkozóan, hogy az edzők mennyire foglalkoznak a fiatal játékosok sporttevékenységen kívüli életvitelével. A vizsgálatot egy magyar kiemelt labdarúgó akadémián végeztük el, a zárt végű kérdőívet edzők ( $n = 18$ ), utánpótlás korú labdarúgók ( $n = 87$ ) és szüleik ( $n = 80$ ) töltötték ki. Az egészséges életmód, az edzők nevelői attitűdje és az iskolai oktatáshoz kapcsolódó terület tekintetében bizonyos hasonlóság mellett különbség is mutatkozott az alminták között, hasonlóan, a különböző korosztályt képviselő labdarúgók között is. Fontos az edzők azon ismerete és tevékenysége, mely a játékosok sportoláson kívüli életére vonatkozik, mivel ez fejlesztheti az együttműködést és kommunikációt a szülőkkel és a játékosokkal is, így jótékony hatású a közösségre és a teljesítményre is.

**Kulcsszavak:** tehetség gondozás, labdarúgás, akadémia, edzők pedagógiai tevékenysége

The aim of our study is to compare the views and experiences of coaches, athletes and parents about the extent to which coaches deal with young players' non-sporting lifestyles. The study was carried out in a Hungarian elite soccer academy, closed-ended questions were answered by coaches ( $n = 18$ ), young soccer players ( $n = 87$ ) and their parents ( $n = 80$ ). In addition to some similarities in terms of healthy living, educational attitudes of coaches, and the area related to school education, there were also differences between the subsamples, as well as between soccer players of different ages. The knowledge and activity of coaches regarding the non-sporting lives of players is important as it can improve collaboration and communication with parents and players as well, thus benefiting the community and performance as well.

**Keywords:** talent development, soccer, academy, pedagogical activities of coaches

\* Levelező szerző: Bognár József, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet, 3300 Eger, Leányka u. 6. E-mail: bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu

## Bevezetés

**H**azánkban a sportakadémiák gondoskodnak a fiatal labdarúgó tehetségek felkészítéséről és versenyeztetéséről, egyúttal hathatós segítséget nyújtanak a tankötelezettség és az élsport összehangolásában is. A sportakadémiákban az edzők, a pedagógusok és a kollégiumi nevelők alkotta személyi környezet együttes hatásrendszere fontos tényező a szisztematikus és komplex fejlesztésben (Vincze *et al.* 2011).

Az iskola és a kollégium, mint sporton kívüli tevékenységszférák, szerves elemként vannak jelen a fiatal labdarúgók fejlesztésében és életének szervezésében, valamint egyértelmű felelősséggel tartoznak a közösség, a szülők és a fiatalok felé is. Az iskolától és a kollégiumtól intézményi és társadalmi elvárás is, hogy a tanulókat az életre, illetve konkrétan az érettségire, a felsőfokú tanulmányokra, a szakvizsgára és a munka világára készítse fel. Ebben kiemelt jelentőséget kapnak azok a személyi és tárgyi feltételek, melyek lehetővé teszik, hogy a labdarúgók a sportban, az iskolában és a tágabb közösségben is a képességüknek, érdekeiknek és igényeiknek megfelelően teljesíthessenek.

Az akadémiákról kikerülő labdarúgók felnőttként különböző közösségek (munkahely, család, futballcsapat) tagjai lesznek. Ezért nem mindegy a társadalom szempontjából, hogy itt milyen készségek elsajátítása és milyen képességek fejlesztése valósul meg. Az edző, az iskola és a kollégium közös feladata, hogy aktív, egészséges, a társadalom különböző területein alkotni tudó, fizikai, értelmi, lelki és szociális képességeiknek megfelelően teljesítő, művelt személyek hagyják el az akadémia kapuját (PFLA *Kollégium Pedagógiai Program* 2018).

## Elméleti háttér

A sport olyan teljesítménycentrikus tevékenységnek számít, amely számottevő személyiség- és közösségfejlesztő hatással is rendelkezik. Ebben a tehetséggondozási folyamatban az általános és sportág-specifikus motorikus, a fittségi, a pszichés és a pedagógiai módszerek innovatív fejlesztése is jelentős szerepet játszik (Csáki *et al.* 2013b). A témát érintő szakirodalom a szakmai tudás, felelősség és elhivatottság mellett elsősorban az edzők felelősségének, pedagógiai felkészültségének és kommunikációs képességének jelentőségét emeli ki (Bognár–Kiss 2020). Vagyis a folyamatban kiemelt szerepe van az edzők célirányos tervezőmunkájának és tudatosságának. Egyértelmű emellett az is, hogy az edző-sportoló kapcsolat elsődleges befolyásoló tényezőnek számít az ifjú sportolók tehetségének hosszú távú kibontakoztatásában és sikerességében, vagyis a beválásban (Trzaskoma-Bicsérdy *et al.* 2007). Az edző személyisége és az edző-sportoló kapcsolat közvetlenül meghatározza a sportbeli teljesítményt és egyúttal a fiatalok személyiségfejlődését és szocializációs folyamatait is (Gombocz 2004).

Az akadémiák személyi környezetére, a benne rejlő munka- és emberi kapcsolatok kialakítására és fejlesztésére komoly hatással vannak az edzők és a sportvezetők, mivel jelentősen befolyásolják a fiatal játékosok intézményeikhez való kötődését és elköteleződését (Platts 2012). Ugyanakkor bizonyítást nyert, hogy a labdarúgó edzők nem szentelnek elég figyelmet játékosaik versenysporton kívüli tevékenységeire, egyúttal az értelmi képességeikre és intelligenciájukra sem (Varga 2017). Emellett az edzők nem fogalmazzák meg

egyértelműen pozitív véleményt a sportolók feljük megnyilvánuló érzelmi kötődéseiről és a sportolókkal való kapcsolatrendszerükről sem (Varga–Kovács–Gombocz 2018). A játékosok viszont szakmai, személyi és szociális szempontból is elégedettek az adott labdarúgó akadémia szolgáltatásaival (Rábai 2019) és a fejlődésük tekintetében kiemelik az edző motiváló szerepét és személyiségét (Csáki et al. 2013b). A labdarúgók szerint az edzők igyekeznek empatikusak és segítőkészek lenni a szakmai munka mellett a mindennapos tevékenységek során is (Rábai 2018).

A nevelőhatás eltérő módon és eredménnyel jelentkezhet az oktatási intézményekben és a versenysport rendszerében. A nem megfelelő hatásrendszer a versenysportban a személyiséget negatív irányba is befolyásolhatja (Gombocz 2004), azonban az optimális személyi és tárgyi környezetben a sport konstruktív hatásrendszere erőteljesebb lehet, mint az iskoláé (Rókusfalvi 1981). Hozzáteve, hogy az edzők akkor tudnak hatékony és hatásos nevelőtevékenységet folytatni, ha a szülők partnerek a folyamatban (Bognár et al. 2006). Egyértelmű, hogy a szülők jelentős szerepet játszanak a gyermek sportágának kiválasztásában, a fizikai aktivitás megszerettetésében, a fiatalok sportolási szokásainak kialakításában, valamint ezen keresztül a sportban megmutatkozó teljesítőképességben és egyúttal sikerességben is (Csáki et al. 2013a). Ebben a tekintetben fontos a szülők sportági elkötelezettsége (Révész et al. 2005), és az, hogy a szülő miként viszonyul gyermeke edzéstevékenységéhez, versenyeihez, valamint az edző oktató-nevelő munkájához (Mizsér 2018).

Egyértelmű, hogy a tehetség optimális kibontakoztatása érdekében szükség van az iskola és a család szoros együttműködésére (Balogh 2014). A szülők mellett azonban a pedagógusoknak is kulcsfontosságú szerepük van az utánpótlás-nevelés folyamatában, melynek során kiemelt feladatként jelenik meg a tanulók személyiségének kibontakoztatása, az értelmi, érzelmi és szociális képességük fejlesztése (Duró 2004; Orosz 2010). Amennyiben az iskolai légkör nemcsak az értelmi képességek fejlesztésére helyez hangsúlyt, hanem a sporttevékenység fontosságát is közvetíti, úgy az egészségtudatos életmódra nevelést hosszú távon siker koronázhatja (Bábosik 2016).

## A kutatás célja

Kutatásunk fő célja egy kiemelt labdarúgó akadémiaán a játékosok, szülők és edzők tapasztalatai alapján bemutatni azt, hogy az edzők mennyire foglalkoznak a játékosok sporton kívüli tevékenységeivel és élethelyzeteivel. Az edző sportszakmán túli tevékenységének alábbi három területére koncentráltunk:

1. egészséges életmód (káros szenvedélyek elkerülése, sportolói táplálkozás, időjárásnak megfelelő öltözet),
2. edzők nevelői attitűdje (a sportolók magánélete, napirendje, magatartása, viselkedése, a feladatok kötelességtudó elvégzése és a szülőkkel való kapcsolat),
3. iskolai oktatás (együttműködés az iskola tanáraival, tanulmányi eredmény).

A fő cél mellett a labdarúgó korosztályok közötti különbségeket is célunk volt kimutatni.

## A kutatás módszertana

### *Módszer és mintaválasztás*

A vizsgálatot Magyarország egyik kiemelt akadémiáján végeztük el. A kutatás folyamán minden edzőt, utánpótláskorú labdarúgót és szüleit kértük meg a válaszadásra. Az edzőknél és a játékosoknál a kitöltési arány megközelítőleg 100%-s, míg a szülőknél 91,9%-os volt. A fiatal sportolók négy különböző korosztályt (U15, U16, U17 és U19) képviseltek, akik valamennyien az intézmény kollégiumában laknak és a középiskolájában tanulnak (1. táblázat).

**1. táblázat:** A vizsgálatban részt vevő személyek számának csoportonkénti megoszlása (fő)

Edzők	Szülők	U15	U16	U17	U19	Összesen
18	80	18	22	20	27	185

Forrás: Saját adatfelvétel

### *Adatfelvétel*

A vizsgálathoz kérdőíves módszert alkalmaztunk. A kérdések segítségével azt tártuk fel, hogy az edzők, a sportolók és a szülők nézete és tapasztalata szerint az edzők mennyire foglalkoznak a fiatal játékosok sporton kívüli életével.

A kérdőív tíz zárt kérdést tartalmazott, a játékosoknak, edzőknek és szülőknél 1-től 4-ig terjedő skálán kellett meghatározni, hogy mennyire értenek egyet az adott állítással: az 1-es érték jelentette a kérdéssel vagy meghatározással való teljes egyet nem értést, a 4-es érték pedig az állítással való teljes egyetértést.

Az adatfelvétel a játékosok és az edzők esetében hétköznap, egy délutáni edzés előtt történt 2019 márciusában. Az adott korosztályos csapat edzője mellett a szerzők közül egy mindig jelen volt, hogy elmagyarázza a célokat és a tesztek lényegét, illetve, hogy tudjon az esetlegesen felmerülő kérdésekre válaszolni. A szülők saját otthonukban töltötték ki a kérdőívet, amelyeket visszajuttattak a felmérést végző személyekhez.

Az akadémiát irányító testület jóváhagyta a kutatást. Minden résztvevő aláírta az etikai nyilatkozatot, míg a 18 év alatti gyerekek szülei írásban járultak hozzá gyermekük vizsgálatban való részvételéhez.

### *Adatelemzés*

Az adatok elemzéséhez az SPSS 25.0 statisztikai programot alkalmaztuk. A minta jellemzéséhez leíró statisztikát, az alminták és a korosztályok különbözőségeinek bemutatására varianciaanalízist (Post Hoc) és diszkriminanciaanalízist (stepwise módszer) alkalmaztunk. Szignifikanciaszintnek az 5%-os hibahatárt vettük alapul.

## Eredmények

Az egészséges életmódhoz kapcsolódó (1–3.) állítások mind aránylag magas értékekkel jellemezhetőek (2. táblázat). Az edzők, a labdarúgók és a szülők is leginkább azt hangsúlyozzák, hogy az edző odafigyel a sportolók időjárásnak megfelelő öltözetére ( $M = 3,21 \pm 0,71$ ). Az edzők szignifikánsan magasabb értékekkel jellemezték ez irányú saját tevékenységüket, mint a sportolók és a szülők ( $F = 3,463, p = 0,033$ ).

Az edzők nevelői attitűdjét (4–8. itemek) vizsgálva elmondható, hogy az edzők, a labdarúgók és a szülők is kifejezetten magas pontszámmal értékelték a sportolók kötelességtudó feladatvégzését ( $M = 3,50 \pm 0,67$ ) és a magatartással és viselkedéssel való foglalkozást ( $M = 3,34 \pm 0,69$ ). Az edzők legkevésbé a játékosok magánéletével foglalkoznak ( $M = 2,61 \pm 0,86$ ). A nevelői attitűd tekintetében a három csoport között statisztikailag kimutatható különbséget egy esetben találtunk. Az edzők gondolják leginkább úgy, hogy foglalkoznak a játékosok magatartásával és viselkedésével ( $F = 3,081, p = 0,048$ ).

Az iskolai oktatáshoz köthető (9–10.) állításokat tekintve elmondható, hogy az edzők jellemzően együttműködnek a pedagógusokkal ( $M = 3,01 \pm 0,81$ ) és aránylag fontosnak tartják a játékosok tanulását ( $2,89 \pm 0,81$ ). Ezekben a kérdésekben nem volt lényeges különbség a három almintá válasza között.

**2. táblázat:** Az egészséges életmód (1–3), az edzők nevelői attitűdje (4–8), az iskolai oktatás (9–10) átlagai, szórásai és varianciaanalízise a három almintá alapján

Állítások	Edző <sup>a</sup>	Szülő <sup>b</sup>	Sportoló <sup>c</sup>	Összesen	F/p
	M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD	
1. Figyel a káros szenvedélyek elkerülésére	3,28±0,82	3,14±0,91	2,91±0,85	3,04±0,88	2,13/0,121
2. Figyel az egészséges sporttáplálkozásra	3,33±0,59	3,05±0,85	2,93±0,86	3,02±0,84	1,80/0,167
3. Figyel az időjárásnak megfelelő öltözetre*	3,61±0,5 <sup>bc</sup>	3,13±0,76 <sup>a</sup>	3,21±0,68 <sup>a</sup>	3,21±0,71	3,46/0,033
4. Figyel a napirend betartására	3,39±0,5	3,0±0,9	2,9±0,77	2,99±0,82	2,74/0,067
5. Foglalkozik a magánéletével	2,78±0,73	2,58±0,96	2,6±0,79	2,61±0,86	0,40/0,667
6. Együttműködik a szülőkkel	3,17±0,78	2,94±0,93	2,77±0,94	2,88±0,93	1,62/0,200
7. Foglalkozik a magatartással, viselkedéssel*	3,72±0,46 <sup>bc</sup>	3,3±0,75 <sup>a</sup>	3,3±0,65 <sup>a</sup>	3,34±0,69	3,08/0,048
8. Fontos a feladatok elvégzése kötelességtudóan	3,67±0,48	3,44±0,79	3,53±0,58	3,50±0,67	0,96/0,383

2. táblázat: (folyt.)

Állítások	Edző <sup>a</sup>	Szülő <sup>b</sup>	Sportoló <sup>c</sup>	Összesen	F/p
	M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD	
9. Együttműködik az iskola tanáraival	3,17±0,51	2,95±0,89	3,02±0,78	3,01±0,81	0,55/0,573
Fontos a					
10. képességnek megfelelő tanulás	3,06±0,8	2,95±0,87	2,79±0,76	2,89±0,81	1,20/0,304

Megjegyzés: Az egyes állításokkal való egyetértés összpontszámának terjedelme: 1–4. A \* és az adott változóhoz illő felső indexek az átlagok páronkénti összehasonlításának eredményeként kapott szignifikáns különbségeket jelzik az alminták között ( $p < 0,05$ ).

Forrás: Saját adatfelvétel

Diszkriminanciaanalízis segítségével a három almintá között két változó megkülönböztető szerepe mutatható ki (3. táblázat), melyek az egészséges életmódhoz köthetőek: „figyel az időjárásnak megfelelő öltözetre” és „figyel a káros szenvedélyek elkerülésére”.

3. táblázat: Az egészséges életmód, az edzők nevelői attitűdje és az iskolai oktatás itemeinek diszkriminanciaelemzése a három almintá vonatkozásában

Lépések	Bevont változók	Wilks' Lambda							
		Stat.	df1	df2	df3	Exact F			
						Stat.	df1	df2	Sig.
1.	Figyel az időjárásnak megfelelő öltözetre	0,963	1	2	180	3,502	2	180	0,032
2.	Figyel a káros szenvedélyek elkerülésére	0,942	2	2	180	2,697	4	358	0,031

Forrás: Saját adatfelvétel

Az egészséges életmódhoz, az edzők nevelői attitűdjéhez, az iskolai oktatáshoz kapcsolódó válaszokat összehasonlítva a korosztályonkénti mintában 3 kérdésben találunk szignifikáns különbséget (4. táblázat). A 15 és 17 éves labdarúgók véleménye szerint edzőik komoly figyelmet szentelnek az egészséges sporttáplálkozásra, ellentétben a 16 és 19 éves korosztályokkal ( $F = 6,293$ ,  $p = 0,001$ ). A legfiatalabb korcsoporthoz tartozó fiúk szignifikánsan többen jelezték, hogy az ő edzőik működnek a leginkább együtt a szüleikkel, mint az idősebb játékosok ( $F = 3,825$ ,  $p = 0,013$ ). Az U16-os csapat tagjai a többi korosztályhoz viszonyítva jelentősen kisebb mértékben tapasztalják, hogy az edzők fontosnak tartják a képességnek megfelelő tanulási eredményeket ( $F = 4,023$ ;  $p = 0,01$ ).

Diszkriminanciaanalízis alapján öt változó mutatja a korosztályok közötti érdemi megkülönböztető tényezőket (5. táblázat), melyek közül a leginkább befolyásoló tényező az egészséges életmódhoz köthető: „figyel az egészséges sporttáplálkozásra”. A többi item az edzők nevelői attitűdje és az iskolai oktatás alskáláihoz tartozik, melyek hatása

**4. táblázat:** Az egészséges életmód, az edzők nevelői attitűdje és az iskolai oktatás itemeinek átlagai és szórásai korosztályok szerint

Állítások	U15 <sup>a</sup>	U16 <sup>b</sup>	U17 <sup>c</sup>	U19 <sup>d</sup>	Összesen	F/p
	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	
Figyel a káros 1. szenvedélyek elkerülésére	2,78±0,87	2,59±0,85	3,25±0,78	3±0,83	2,91±0,85	2,41/0,072
Figyel az 2. egészséges sporttáplál- kozásra*	3,44±0,7 <sup>bd</sup>	2,64±0,9 <sup>ac</sup>	3,25±0,85 <sup>bd</sup>	2,59±0,69 <sup>ac</sup>	2,93±0,86	6,29/0,001
Figyel az 3. időjárásnak megfelelő öltözetre	3,28±0,66	3,18±0,66	3,15±0,74	3,22±0,69	3,21±0,68	0,12/0,948
Figyel a 4. napirend betartására	2,83±0,7	2,77±0,86	3,05±0,94	2,93±0,61	2,9±0,77	0,48/0,691
Foglalkozik 5. a magánéle- tével	2,56±0,61	2,45±0,85	2,6±0,82	2,74±0,85	2,6±0,79	0,53/0,662
Együttmű- 6. ködik a szülőkkel*	3,39±0,69 <sup>bcd</sup>	2,68±0,94 <sup>a</sup>	2,45±0,82 <sup>a</sup>	2,67±1,03 <sup>a</sup>	2,77±0,94	3,82/0,013
Foglalkozik a 7. magatartás- sal, viselke- déssel	3,35±0,6	3,23±0,75	3,4±0,68	3,26±0,59	3,3±0,65	0,31/0,816
Fontos a 8. feladatok elvégzése kötelesség- tudóan	3,56±0,51	3,55±0,59	3,7±0,47	3,37±0,68	3,53±0,58	1,25/0,297
Együtt- 9. működik az iskola tanáiraival	3,17±0,7	2,68±0,89	3,15±0,87	3,12±0,58	3,02±0,78	1,96/0,126
Fontos a 10. képességnek megfelelő tanulás*	3,11±0,67 <sup>b</sup>	2,36±0,84 <sup>acd</sup>	2,95±0,6 <sup>b</sup>	2,81±0,73 <sup>b</sup>	2,79±0,76	4,02/0,010

Megjegyzés: Az egyes állításokkal való egyetértés összpontszámának terjedelme: 1–4. A \* és az adott változóhoz illő felső indexek az átlagok páronkénti összehasonlításának eredményeként kapott szignifikáns különbségeket jelzik az alminták között ( $p < 0,05$ ).

Forrás: Saját adatfelvétel

5. táblázat: Az egészséges életmód, az edzők nevelői attitűdje és az iskolai oktatás itemeinek diszkriminanciaelemzése a korosztályok vonatkozásában

Lépések	Bevont változók	Wilks' Lambda							
		Stat.	df1	df2	df3	Exact F			
						Stat.	df1	df2	Sig.
1.	Figyel az egészséges sport-táplálkozásra	0,830	1	3	81	5,528	3	81	0,002
2.	Együttműködik a szülőkkel	0,748	2	3	81	4,172	6	160	0,001
3.	Együttműködik az iskola tanáraival	0,661	3	3	81	3,961	9	192,416	0,000
4.	Figyel a napirend betartására	0,598	4	3	81	3,693	12	206,66	0,000
5.	Fontos a képességnek megfelelő tanulás	0,554	5	3	81	3,391	15	212,964	0,000

Forrás: Saját adatfelvétel

csökkenő sorrendben az „együttműködik a szülőkkel”, az „együttműködik az iskola tanáraival”, a „figyel a napirend betartására”, és a „fontos a képességnek megfelelő tanulás”.

### Megbeszélés, konklúzió

A kutatásban Magyarország egyik kiemelt labdarúgó akadémiáján dolgozó edzők sportszakmán kívüli pedagógiai tevékenységeit vizsgáltuk a játékosok, a szülők és az edzők véleményeire alapozva. Eredményeink alapján kijelenthető, hogy az edzők, a fiatal labdarúgók és a szülők véleménye eltérő az edzők ilyen irányú tevékenységével kapcsolatban. Ennek egyik lehetséges oka a három fél kommunikációjának hiányossága, illetve az edzők felé irányuló eredménykényszer szerepe. Az utánpótlásedzőknek szükséges megfelelő információval és átfogó képpel rendelkezniük a szülők gyermekeik tehetséggondozására és iskoláztatásra vonatkozó elképzeléseiről és sporton kívüli tevékenységeikről, amelyek mind hozzájárulhatnak az edzői munka komplex jellegének és eredményességének megerősítéséhez.

A játékosok, az edzők és a szülők is kiemelték, hogy az edzők számára nagy jelentőséggel bír a sportolók időjárásnak megfelelő öltözete, kötelességtudó feladatvégzése, valamint közel azonos nézetet vallanak arra a kérdésre vonatkozóan, hogy az edzők legkevésbé a játékosok magánéletével foglalkoznak. Az edzők azonban hangsúlyosabbnak érzik, hogy kiemelt figyelmet fordítanak az ifjú sportolók időjárásnak megfelelő öltözetére és a játékosok magatartására, viselkedésére, mint a játékosok és szüleik.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a különböző korosztályt képviselő fiatal labdarúgók több kérdésben is eltérően ítélik meg edzőik szakmán túli feladatainak az elvégzését. Kijelenthető, hogy a labdarúgáshoz közvetlenül kapcsolódó tevékenységi területen túl is számítanak az edzőik feléjük irányuló érdeklődéseire, segítő, gondoskodó attitűdjeire. Elvárják edzőiktől a segítségnyújtást az élet egyéb szféráiban is, ezzel hozzájárulva ahhoz, hogy a fiatal tehetségek ne csak a labdarúgás terén, hanem az iskola kapuin belül is képességeiknek megfelelő tudásuk legjavát adhassák.



Az egészséges életmód terén az U16-os és az U19-es csapat tagjai érzik elsősorban azt, hogy több odafigyelést igényelnének edzőiktől az egészséges sporttáplálkozást illetően. Ez azért lehet ilyen mértékű, mert a vizsgált akadémián főállású dietetikus foglalkozik a játékosok egyéni étrendjének kialakításával, illetve a szakember egyéni konzultációkat is tart a sportolók számára. Az edzők nevelői attitűdjéhez kapcsolódó kérdések közül a legfiatalabbak (U15) értékelték a legmagasabbra az edzőik szüleikkel való együttműködését. Erre az együttműködésre szükség lenne az idősebb korosztályok esetében is, enélkül a játékosok optimális fejlődése nem valósulhat meg. Az iskolai oktatást érintő kérdésekre vonatkozóan az U16-os csapat labdarúgói érzik leginkább, hogy a korcsoportjuk edzői stábját alkotó szakemberek nem tekintenek jelentős tényezőként a képességnek megfelelő tanulmányi eredményekre. Minden bizonnyal ennek személyi okai vannak, mely bizonyítására további kutatások szükségesek.

Ismert, hogy a sport intézményrendszerének, a családnak és az iskolának együttesen kell a fiatalok személyiségének optimális fejlődését biztosítani (Biróné 2004). A nevelésközpontú oktatás fókuszában a személyiség formálása foglal helyet, amely ellenőrzött formában, szervezett keretek között és megfelelő együttműködés során válhat valóra (Makszin 2012). Mindezek alapján elmondható, hogy érdemes a sporton kívüli pedagógiai tevékenységekre vonatkozó ismereteinket bővíteni. Ennek egyik része az akadémián sportoló fiatalok egyéb tevékenységeire irányulhat, míg érdekes lehet más hazai és határon túli intézményt vagy klubot is bevonni hasonló kutatásokba. A további tudományos alapokon nyugvó adatok újabb támpontot nyújthatnak az edzők számára, hogy milyen módszerekkel, eszközökkel segíthetik a sportolókat abban, hogy a sportolás során formálódó erényeik egyéb tevékenységszférákban is megnyilvánulhassanak, vagyis a sporton kívüli életükre is hatással legyenek.

## IRODALOM

- BÁBOSIK Z. (2016) A mozgás szerepe a szociális életképesség megalapozásában. In: HAMAR P. (ed.) *A mozgás, mint személyiségfejlesztő tényező*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó. pp. 65–76.
- BALOGH L. (2014) A pedagógus és a szülő együttműködésének gyakorlati aspektusai. In: BALOGH L., BOLLÓ Cs., DÁVID I., TÓTH L. & TÓTH T. (eds) *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. pp. 134–193.
- BIRÓNÉ NAGY E. (2004, ed.) *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Budapest–Pécs, Dialóg Campus Kiadó.
- BOGNÁR J. & KISS Z. (2020) Nevelés a labdarúgásban. In: CSÁKI I. & TAKÁCS M. (eds) *Labdarúgás és tudomány*. Felcsút–Budapest, Puskás Akadémia–Magyar Testnevelési Egyetem. pp. 319–366.
- BOGNÁR J., TRZASKOMA-BICSÉRDY G., RÉVÉSZ L. & GÉCZI G. (2006) A szülők szerepe a sporttehetség-gondozásban. *Kalokagathia*, Vol. 44. No. 1–2. pp. 86–95.
- CSÁKI I., BOGNÁR J., RÉVÉSZ L. & GÉCZI G. (2013a) Elméletek és gyakorlatok a tehetséges labdarúgó kiválasztásához és bevalásához. *Magyar Sporttudományi Szemle*, Vol. 14. No. 53. pp. 12–18.
- CSÁKI I., BOGNÁR J., TRZASKOMA-BICSÉRDY G., ZALAI D., MÓR O., RÉVÉSZ L. & GÉCZI G. (2013b) A sportágválasztás, a tehetséggondozás és az edző-sportoló kapcsolat vizs-

- gálata elit utánpótláskorú labdarúgók körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, Vol. 14. No. 55. pp. 9–16.
- DURÓ Zs. (2004) *Tehetséges gyerekekről mindenkinek*. Budapest, Human Club Egyesület.
- GOMBOCZ J. (2004) A testnevelő tanár és az edző pedagógiai szerepe. In: BIRÓNÉ NAGY E. (ed.) *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Budapest–Pécs, Dialóg Campus Kiadó. pp. 147–171.
- MAKSZIN I. (2012) *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest–Pécs, Dialóg Campus Kiadó.
- MIZSÉR A. (2018) *Sportháromság*. Budapest, Mediabook Kiadó.
- OROSZ R. (2010) A személyiségfejlesztés szerepe a tehetséggondozásban. In: INÁNTSY-PAP J., OROSZ R., PÉK Gy. & NAGY T. (eds) *Tehetség és személyiségfejlesztés*. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. pp. 49–70.
- PFLA (2018) *Puskás Ferenc Labdarúgó Akadémia Kollégium Pedagógia Programja*. [https://www.pfla.hu/downloads/dokumentumok/Puskas\\_Ped\\_prog\\_2018.pdf](https://www.pfla.hu/downloads/dokumentumok/Puskas_Ped_prog_2018.pdf) [Letöltve: 2021. 02. 01.]
- PLATTS, C. (2012) *Education and Welfare in Professional Football Academies and Centres of Excellence: A Sociological Study*. University of Chester PhD thesis. <https://chesterrep.openrepository.com/cdr/bitstream/10034/253657/35/chris+platts.pdf> [Letöltve: 2021. 02. 09.]
- RÁBAI D. (2018) Lila-fehér mezben – egy fővárosi és egy vidéki labdarúgó akadémia neveléstudományi megközelítésű vizsgálata, összehasonlítása. *Iskolakultúra*, Vol. 28. Nos 3–4. pp. 66–76.
- RÁBAI D. (2019) Labdarúgó akadémisták pedagógiai fókuszú, pilot jellegű kérdőíves vizsgálata. *Magyar Sporttudományi Szemle*, Vol. 20. No. 80. pp. 28–35.
- RÉVÉSZ L., GÉCZI G., BOGNÁR J. & TÓTH L. (2005) A sporttehetség megközelítési módjai. *Magyar Edző*, Vol. 8. No. 4. pp. 5–8.
- RÓKUSFALVI P. (1981) *Sportpszichológia*. Budapest, Sport.
- TRZASKOMA-BICSÉRDY G., BOGNÁR J., RÉVÉSZ L. & GÉCZI G. (2007) The Coach-Athlete Relationship in Successful Hungarian Individual Sports. *International Journal of Sport Science and Coaching*, Vol. 2. No. 4. pp. 485–495.
- VARGA D. (2017) Képben a gyermekkép: Labdarúgó edzők nézetei a mester és utánpótláskorú tanítványai kapcsolatáról. *Magyar Sporttudományi Szemle*, Vol. 18. No. 71. pp. 46–51.
- VARGA D., KOVÁCS E. & GOMBOCZ J. (2018) Edzők gyermekfelfogása a magyarországi labdarúgó akadémiaikon. *Magyar Sporttudományi Szemle*, Vol. 19. No. 73. pp. 44–50.
- VINCZE G., BOGNÁR J., CSÁKI I. & GÉCZI G. (2011) A labdarúgás szakmai elitje a sportág helyzetéről, fejlődési lehetőségeiről. *Kalokagathia*, Vol. 49. Nos 2–4. pp. 277–288.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)

# MAGYARORSZÁGON TANULÓ KÍNAI HALLGATÓK TÁRSADALMI HÁTTERE ÉS BELÉPÉSI NEHÉZSÉGEI

PRIMECZ HENRIETT\* – LI XUEYAN

Budapesti Corvinus Egyetem

*Beérkezett: 2021. március 26., elfogadva: 2021. november 29.*

Az ország nemzetköziesedő felsőoktatási rendszerében egyre több külföldi hallgató tanul hazánkban, közülük a kínai diákok alkotják a harmadik legnagyobb közösséget. Feltáró-kvalitatív kutatásunk azt vizsgálta, hogy milyen az itt tanuló kínai hallgatók családi háttere, mi motiválta őket, hogy Magyarországot választották felsőfokú tanulmányaikra, milyen első tapasztalataik vannak hazánkban. Az eredmények rámutattak arra, hogy a kínai hallgatók anyagi és társadalmi helyzete instabil. Magyarország legtöbbször kompromisszum eredményeként került kiválasztásra és a magyar kultúrába belépve gyakran elutasítást tapasztaltak.

**Kulcsszavak:** kínai hallgatók, magyar felsőoktatás, motiváció, kirekesztés

The internationalization of Hungarian higher education resulted in the growing number of international students studying here, among whom Chinese students form the third-largest group. Our explorative-qualitative research investigated the students' family background, their motivation to choose Hungary, their experiences encounter with Hungarian culture. The results have shown that Chinese students are from working-class or lower-middle-class families with financial constraints. The choice of Hungary was the result of a compromise in most cases. Chinese students faced numerous difficulties including language barriers and exclusion.

**Keywords:** Chinese students, Hungarian tertiary education, motivation, exclusion

---

\* Levelező szerző: Primecz Henriett, Budapesti Corvinus Egyetem, 1093 Budapest, Fővám tér 8.  
E-mail: henriett.primecz@uni-corvinus.hu

## Bevezetés

**K**ína és Magyarország kapcsolata bővülőben van, amióta 2011-ben Ven Csia-pao kormányfő látogatást tett Budapesten és 16 közép-kelet-európai ország vezetőjével tárgyalt a gazdasági kapcsolatok élénkítéséről, amit az azóta beindult „One Belt One Road” (Új Selyemút) kezdeményezés még intenzívebbé tett (Turcsányi et al. 2019). A gazdasági kapcsolatok bővülése hatással van az oktatási kapcsolatok erősödésére is. Ráadásul az Európai Felsőoktatási Térség Tagjaként Magyarország azt a célt tűzte ki, hogy 2023-ra 40 000 külföldi hallgató tanul majd Magyarországon, melynek elősegítése érdekében beindította a *Stipendium Hungaricum* programot, amelynek keretei között külföldi hallgatók kaphatnak tandíjtámogatást és ösztöndíjat, mely fedezi a magyarországi tanulmányi idejük alatt a lakhatási és megélhetési költségeiket. A program nagyon népszerű, exponenciálisan nő a jelentkezők száma, a 2017/2018-as tanévre már 3 800 új hallgató kapott ilyen ösztöndíjat magyarországi tanulmányokra (*Stipendium Hungaricum* 2019; Li 2020). Ezt egészíti ki a külföldi hallgatók azon csoportja, amelyik tandíjat fizet és maga finanszírozza a megélhetési költségét. A nemzetközi hallgatók között a kínai hallgatók jelentős részt foglalnak el, a harmadik legnagyobb közösség a Magyarországon tanuló külföldiek között (Li 2020). Ez egyaránt köszönhető a kínai érdeklődésnek és a magyar fogadókészségnek.

Ugyanakkor keveset tudunk az itt tanuló kínai hallgatók családi hátteréről, motivációról és első tapasztalatairól. A tanulmányban egy, a Magyarországon tanuló kínai hallgatók körében végzett interjúalapú kvalitatív kutatás néhány eredményét mutatjuk be. Öt egyetemi városban 26 kínai hallgatóval készítettünk narratív interjúkat, melyeket a *grounded theory* módszerrel elemeztünk. Az eredmények szerteágazóak, így ebben a cikkben csak azokat a részeket emeljük ki, amelyek az ide érkező kínai hallgatók társadalmi hátterére és a belépéskor tapasztalt nehézségeikre vonatkoznak.

## Elméleti megfontolások

Bourdieu (1984) kimutatta, hogy nemcsak a gazdasági, hanem a társadalmi és a kulturális tőke is hozzájárul ahhoz, hogy az egyén melyik társadalmi osztályba tartozik. Khabtab (2015) szerint a családok a gyermeknevelési gyakorlatukkal, az aspirációk és elvárások lefektetésével adják tovább kulturális tőkéjüket, és a jelentősebb kulturális tőkével bíró családok olyan szocializációt biztosítanak gyermekeik számára, amelyben a tanuláshoz való viszony és a jövőbeli karrieraspirációk sikeresebbé teszik a gyerekeiket azokban a versenyhelyzetekben, amelyekben az elithez tartozás eldől. Azok a családok, ahol alacsonyabb a gazdasági és kulturális tőkéhez való hozzáférés, nehezebben tudják megoldani, hogy a gyermekeik sikeresek legyenek az iskolában és később a munkájukban.

DiMaggio (1982) megkérdőjelezte a kulturális reprodukciós elméletet, és arra mutatott rá, hogy az alacsonyabb társadalmi-gazdasági körülmények közül érkező gyermekek is hozzájárhatnak kulturális tőkéhez az iskolarendszer által. Az alacsonyabb társadalmi osztályokból sikeres iskolai előmenetellel nyílik meg az esély a magasabb társadalmi osztályba kerülésre (Boyden 2013; Kalmijn–Kraaykamp 1996). Az ala-

csenyebb társadalmi osztályokhoz tartozó családok is felismerték, hogy gyermekeik sikeresebbé válhatnak magasabb képzettség elérésével, és hasonló stratégiát igyekeznek folytatni, mint a magasabb társadalmi státuszú családok: gyermekeik tanulását támogatják, sokszor akár erőn felül is (Devine 2004; Goldthorpe 2007; Crul et al. 2017).

A nyelvtanulás, nyelvtudás kiemelkedően fontos eleme a társadalmi mobilitásnak, mert ez teszi lehetővé az országhatárokon túlmutató karriert. Mára az angol vált a „lingua franca”-vá, azaz angol nyelvtudással lehet nemzetközi szinten érvényesülni a legtöbb szakterületen (Bjorge–Whittaker 2014). Ez automatikus előnyt biztosít azoknak, akiknek angol az anyanyelvük és extra erőfeszítéseket igényel azoktól, akiknek viszont nem ez az anyanyelvük (Jackson–Primecz 2019). Ez a geopolitikai előny az angol anyanyelvűeken túl kedvez azoknak, akik könnyen és gyorsan hozzáférnek az angol minél jobb elsajátításához, például az iskolarendszerük által (lásd például a skandináv vagy holland angol nyelvtanítást), így a nyelvi hátrányuk nem számottevő. Minél távolabb van geopolitikailag egy ország az angol nyelvű központi országoktól, annál nagyobb erőfeszítést jelent a nyelv jó színvonalú elsajátítása, és annál nagyobb országon belüli különbséget hozhat létre az, hogy egy család megengedheti-e magának vagy sem, hogy a nyelvtanulásra nagyobb hangsúlyt fektessen.

A nyelvtudáshoz különösen jól hozzájárulhat egy jól megválasztott külföldi tanulmányi mobilitás, amely számos egyéb előnnyel is jár. Tágítja a horizontot, új készségeket segít elsajátítani és bővíti a kapcsolatokat, lényegében a jövőbeli munka számos aspektusát erősíti. Ugyanakkor ezek az előnyök nem jönnek azonnal. Van Bakel és munkatársai (2017) kimutatták, hogy amikor új országba kerül a mobil személy, rögtön számos nehézségbe ütközik, és segítségre van szüksége új élete beindításához. A fogadó országban élők jó néhány dologban egyszerűen tudnának segíteni, de ők ritkán érdekeltek abban, hogy újonnan érkezett idegeneknek segítsenek, néhányuk alkalmilag megteszi, de mivel a saját életük elfoglalja őket, nem ők válnak az érkezők fő támaszává. Ezzel szemben más külföldiek, különösen az azonos országból érkezettek nagyobb hajlandóságot mutatnak az újonnan érkezők megsegítésére. Segítik őket a praktikus problémák megoldásában, mert hasonló helyzetet ők is megélték, és együttéreznek az újonnan érkezettekkel. Ez sokszor ahhoz vezet, hogy a külföldiek saját országuk szerinti csoportokba rendeződnek, amit a szakirodalom expatrióta buboréknak is nevez (Nguyen-Akbar 2017). Ehhez járul hozzá a fogadó ország kultúrájának nyitottsága is: a külföldiek könnyebben boldogulnak azokban az országokban, ahol a társadalom befogadóbb (Fritzpatrick 2017). Magyarországon azonban az előítéletesség folyamatosan problémát jelent, és rendszeresen kimutatják, hogy a magyar társadalom a kirekesztöb- bek közé tartozik az Európai Unióban (European Commission 2015).

### A kutatás módszertana: adatgyűjtés és elemzés

A téma feltáratlansága miatt narratív interjúkon alapuló kvalitatív kutatást végeztünk 2019 novemberében olyan kínai hallgatók körében, akik Magyarországon tanulnak (Czarniawska 2014; Kvale 1996). Az interjúkat kiegészítendő, megfigyeléseket végeztünk az interjúalanyok lakóköznyezetében az interjúk előtt, alatt és után, és kutatási naplót vezettünk a megfigyeléseinkről és kialakuló értelmezéseinkről (Gaggiotti et al. 2017).

A célzott mintavétel során törekedtünk arra, hogy a lehető legváltozatosabb demográfiai jellemzői legyenek az interjúalanyoknak, azaz maximális variáció volt a

cél (Horváth–Mitev 2015). A demográfiai jellemzők, amelyek alapján törekedtünk a sokszínűségekre, a következők voltak: nem (nő, férfi), képzési szint (alap, mester, PhD), támogatási forma (ösztöndíjas, önköltséges), földrajzi származási hely Kínában (kelet, közép, nyugat), oktatási hely Magyarországon (Budapest, Pécs, Szeged, Debrecen, Miskolc), etnikai státusz Kínában (többségi, kisebbségi), családi állapot (házas, nem házas), Magyarországhoz kapcsolódás (van vagy nincs családja, rokona Magyarországon). Minden dimenzióban sikerült több interjúalanyt találni. Képzettségi szint szerint 11 alapszakos, 12 mesterszakos és négy PhD-hallgató vett részt a kutatásban. Képzési területek szerint 11 bölcsész és társadalomtudományi, kilenc természettudományi és nyolc orvosi területen tanuló hallgatót sikerült elérni. A nemek aránya enyhén a férfiak felé billent 17 férfi és 14 nő résztvevővel. Végül 14 ösztöndíjas és 17 önköltséges hallgató volt a mintában, de az önköltségesek közül hárman csökkentett díjat fizethettek. Összességében minden lényeges szempont szerint szórt a minta.

Az interjúalanyok számát az elméleti telítettség határozta meg (Horváth–Mitev 2015), a biztonság kedvéért az elméleti telítettség elérése után még 4-5 interjút készítettünk. A személyes interjúk kínai nyelven zajlottak. Az interjúk időtartama 60–90 perc volt. Az elemzés kínaiul történt *grounded theory* módszerrel (Mitev 2012; Strauss–Corbin 1998). A felhasznált idézeteket először angolra fordítottuk, majd az ebben a cikkben szereplő idézeteket angolból fordítottuk magyarra.

## Eredmények

Minden interjú a hallgató családi hátterével, gyerekkorával kezdődött azzal a céllal, hogy kiderüljön, miért gondolkodtak nemzetközi tanulmányokban és miért éppen Magyarországot választották.

### *Magyarországon tanuló kínai hallgatók családi háttere és motivációja*

Egy interjúalany kivételével mindenki szívesen beszélt a családi hátteréről, és konzisztens mintázat rajzolódott ki. Az itt tanuló kínai hallgatók munkásosztálybeli vagy maximum alsó középosztálybeli családokból származtak. Az apák közül nyolcan kisvállalkozást vezetnek, öten fizikai munkások, 12-en közszférában dolgoznak, és van munkanélküli is közöttük. Az anyák munkái hasonlóak voltak, bár még nagyobb arányban kisvállalkozást vezettek és háztartásbeli anya is több volt. A legtöbbszörük szüleinek nincs felsőfokú végzettsége. Azoknak az interjúalanyoknak, akiknek a szülei diplomások, mind alacsonyabb jövedelmű munkát végeznek, például tanárok. Bár a kutatás fókuszosa elsősorban a kulturális töke megléte vagy hiánya volt, és a kínai kultúra is tabuként kezeli az anyagi kérdések nyílt megbeszélését, az interjúalanyok túlnyomó többsége pasztikusán jellemezte a család nehéz anyagi helyzetét. Volt, aki említette, hogy gyermekkorában munkásszállón éltek, volt, aki úgy jellemezte a családi életkörülményeit, hogy nagyon szegény körülmények között élt. Az interjúalanyok kínai lakóhelyei is sokat elárultak, többnyire eldugott kislavakban élt a családjuk, és még a nagyvárosiak is a város azon részén, amire nem az előkelő környék volt a legjobb elnevezés.

Bár az interjúalanyok mindegyike anyagi nehézségekről számolt be, a többségük támogatást kapott a szüleitől a tanulással kapcsolatban, és biztatást kaptak a szorgalmas tanulásra, remélve a gyermekek társadalmi felemelkedését, amennyiben sikeresen végzik

tanulmányaikat. Különösen az angol tanulást szorgalmazták a szülők, még olyan is, aki maga egyáltalán nem beszélt angolul.

Az egyik interjúalany elmondta, hogy abban a társadalmi környezetben, ahol felnőtt, a lányok képzésére nem fektetnek hangsúlyt, de az apja támogatta őt is, hogy tanuljon. Egy másik interjúalany a nagymamájáról beszélt elismeréssel, aki megtanította őt a kaligráfiára, ami Kínában a műveltség jele. Ezenkívül különórákra is jártak a hallgatók, sportra, zenére, táncra, művészeti tevékenységekre annak ellenére, hogy családjaik anyagi helyzete instabil volt. Bár a hobbi szintnél többre értékelték a szülők azokat a különórákat, ami közvetlenül hozzájárult a gyerek iskolai előmeneteléhez, némelyikük olyan különórákat is finanszírozott, ami a társadalmi helyzetüket meghaladóan költséges volt, például drága egyéni zeneórákat.

Emellett azt is több interjúalany elmondta, hogy gyermekkoruk egy része felügyelet nélkül zajlott. A szülők sokat dolgoztak, hogy biztosítsák a család megélhetését, és hol nagyszülőkre bízta őket, hol teljesen egyedül hagyták őket. A legtöbb családban nem volt jellemző a kulturális fogyasztás. Ezt néhány interjúalany magától elsajátította fiatal felnőtt korában, például egyikük nagy színházrajongó lett, míg mások a mai napig kulturális fogyasztás nélkül élnek. A külföldi továbbtanulás sokukat foglalkoztatta, melynek kapcsán elmondható, hogy Magyarország a saját társadalmi helyzetüket tekintve egyértelműen lehetőségként jelent meg.

*„Nézzük az én példámat. Kína egy eldugott vidéki területéről jövök. Apám nem tudott dolgozni egy betegség miatt, így anyám keresett mindannyiunkra. Nem minden nemzetközi diák jön gazdag családból. Nem mindenki van a társadalom csúcsán Kínában. Nagyon sok teljesen átlagos család, mint a miénk, az alsó középosztályból arról álmodozik, hogy külföldre megy tanulni. Magyarország egy lehetőség ebben a társadalmi közegben.”*

Hozzátevé, hogy legtöbben Angliába vagy Amerikába akartak továbbtanulni, azonban nem volt korlátlan anyagi lehetőségük, illetve volt, aki nem ért el 6,5 pontot az IELTS nyelvvizsgán, ami elengedhetetlen az angliai tanuláshoz, Magyarországon viszont elkezdhetette a tanulmányait alacsonyabb pontokkal is.<sup>1</sup> Többüket felvették valamelyik angol egyetemre, ennek ellenére mégis Magyarországon kezdték meg tanulmányaikat.

*„A szüleim már finanszíroztak nekem egy mesterképzést, és szégyelltem volna további pénzt kérni doktori képzésre, így elutasítottam az angol lehetőséget és elkezdtem a PhD-t Magyarországon ösztöndíjjal.”*

A tandíj és a megélhetési költségek különbsége Anglia és Magyarország között annak is szempont volt, aki nem volt ösztöndíjas. Az orvosi képzés például nagyon drága, és a külföldieknek fizetendő hazai tandíj a megélhetési költségekkel együtt még elfogadható volt, szemben az angliai tandíjjal és megélhetési költségekkel. Bár sokan merő kompromisszumból jöttek Magyarországra, volt, aki említette, hogy a Nobel-díjasok magas

<sup>1</sup> B2 szintű középfokú nyelvvizsga körülbelül ekvivalens az IELTS 5,5-6,5 ponttartománnyal, C1 felsőfokú szint 6,5 felett kezdődik. Ez azt jelenti, hogy Angliában és sok nyugati egyetemen elvárják a felsőfokú nyelvtudást, míg Magyarországon középfokú nyelvtudással is elkezdhetnek felsőfokú tanulmányokat a hallgatók.

száma győzte meg arról, hogy jó lehet az egyetemi képzés Magyarországon. Más pedig csak itt talált olyan képzést, ami legjobban érdekelte, sehol máshol.

*„Találtam egy gazdaságpolitika mestert, és pont ez érdekelt. Az alapszakos jogi tanulmányaimra és a jelenlegi piaci politikára nagyon jól jött ez a mester. Olyan kurzusaim vannak, ahol a jogi tudásomat is jól hasznosítom és továbbfejlesztem. Ez volt a legfontosabb a választásomkor, hogy a jövőbeli karrieremet mi szolgálja.”*

### *Belépési nehézségek*

A kínai hallgatók nagy reménnyel és optimizmussal érkeztek Magyarországra, és azonnal sok nehézséggel szembesültek. Többen azután döntöttek a külföldi tanulmányok mellett, hogy szembesültek azzal, hogy mennyire más életet lehet élni a nagyobb városokban, külföldi országokban, mint a szülőhelyükön. Egyikük például egy vidéki területéről Sanghajba került, és ez olyan gyökeres változást hozott az életében, hogy bátran bevállalt egy európai tanulmányt is. Másikuk egy rövid diákcsere-n volt Franciaországban, és ezután mindenképpen külföldön, az USA-ban vagy Európában akart továbbtanulni. Az egyik interjúalany Japánba került a szülei révén, és ott ismerkedett meg egy művésszel, és ez a találkozás erősítette meg benne, hogy művészetet szeretne tanulni külföldön. A másikkal magyar származású volt a középiskolai angol tanára, és ő mesélt az országról, így kapott kedvet hozzá.

A belépés ezzel együtt nagyon nehéz volt a magyar felsőoktatásba és mindennapokba. Az itt tartózkodás kezdete minden interjúalanyuk több-kevesebb, kisebb vagy súlyosabb nehézségekkel járt. Az interjúalanyok közel fele nem beszélt jól angolul, ez is volt az egyik akadálya, hogy Nyugatra menjenek továbbtanulni. A másik nagy nehézség, különösen a fiatalabb hallgatók esetében, hogy az egyik pillanatról a másikra hatalmas önállóságot nyertek, a felsőfokú tanulmányok során a feladataikat és tanulási idejüket maguknak kellett meghatározniuk, csak a határidők voltak adottak, és ez nagy váltást jelentett sok hallgatónak, de különösen nagy kihívást jelentett azoknak a hallgatónak, akik korábban még szabályozottabb rendszerből érkeztek.

*„Kínában minden nap találkoztunk a tanárainkkal. Itt nincsenek mindig a tanárok a nyakunkon, élvezzük a szabadságot. Azonban senki sem sűrgeti, hogy tanuljunk.”*

A magányosság különösen súlyosan érintett néhány itt tanuló kínai diákot. Távol minden emberi kapcsolattól, amit ismernek (család, barátok), ismeretlen környezetben, és az új kapcsolatok kialakítása nem volt zökkenőmentes. Sokan szórakozóhelyeken próbálnak feloldódni, azonban az átmulatott éjszakák nem kedveznek a tanulásnak, és nem is mindig vezetnek valódi emberi kapcsolatokhoz. Volt, aki sajnálattal számolt be arról, hogy ezt mennyire rosszul csinálta az ideérkezése elején.

*„Élveztem a szabadságot, a kényelmes életet az elején, aztán megbuktam az első vizsgán. Kerestem az okokat. Aztán megértettem, hogy nekem kell kialakítani a szabályokat, nekem kell az időmmel gazdálkodnom, anélkül, hogy a szülők felügyelnének, minden rajtam múlik.”*



A kínai hallgatók azzal a szándékkal érkeztek Magyarországra, hogy elmerüljenek a kultúrában, integrálódjanak. Mindannyian arról számoltak be, hogy komoly visszautasításokat éltek meg a magyar hallgatók részéről. Egyik hallgató egy projekt munkáról panaszkodott, hogy kihagyták belőle. Mások megalázó xenofób viselkedésről számoltak be. A hallgatótársak is nagyon kellemetlenül viselkedtek egyes helyzetekben.

*„Rengeteg kihívással szembesültem. Egy projektcsoporthoz voltam magyarokkal, egyedül kínaiaként. A csoporttársaim megbeszéltek mindent magyarul. Ez nagyon elkésztett.”*

*„Nagyon sok kínaiellenes viselkedést tapasztaltunk. Például volt úgy, hogy buszmegállóba mentünk, és ott leköptek minket.”*

*„Az elején olyan volt, mintha UFO-k lennénk. Minden alkalommal, amikor beléptünk a terembe mindenki minket bámult.”*

Sok kínai hallgató úgy érezte, hogy jobban megérti magát a kínai társaival. Volt, aki azzal a szándékkal jött Magyarországra, hogy nem akar a kínai kör tagja lenni, de néhány visszautasítás után valakivel muszáj volt kapcsolatban lenni, így a kínai hallgatókhoz fordult. Volt, aki annyira elveszett volt, hogy szüksége volt támogatóra, és ezt a magyar társaktól nem kapta meg.

*„Elsőévesként muszáj azokkal beszélned, akik hasonló helyzetben vannak. Nagyon megnyugtató volt velük beszélni.”*

Emellett volt, aki csak sodródott, mivel néhányszor visszapattant a magyar és más nemzetközi hallgatókról, maradtak így a kínai társak. Olyannyira, hogy csoportmunkában egymást választották, és ugyanúgy kizárták a többieket azzal, hogy a feladatot kínaiul beszélték meg. Volt, aki az elején egyszerűen csak nehezen talált közös témát a potenciális új ismerősökkel, míg a kínaiakkal mindig volt miről beszélni. Különösen azoknak a hallgatóknak, akiknek nyelvi nehézségeik voltak, megkönnyebbülés volt, hogy az anyanyelvükön beszélhetnek.

## Konklúzió és javaslatok

A kutatás rávilágított, hogy kevésbé felkészült hallgatók pályáznak és nyernek felvételt Magyarországra, mint Nyugatra. Ez geopolitikai adottság, ugyanakkor társadalmi igazságosság szempontjából fontos megtartani a motivált hallgatókat, akik a családjuk kedvezőtlenebb társadalmi helyzetéből adódóan nem elég felkészültek, nem tudnak elég jól angolul és az anyagi lehetőségeik sem teszik lehetővé, hogy saját erőből beérjék a jobb társadalmi környezetből érkező társaikat. Érdemes tehát megfontolni, hogy célzott nyelvvoktatást biztosítsanak az ide érkező hallgatóknak. Emellett az érkezési nehézségek, amelyek minden interkulturális váltásnál megjelennek, fontos eredménye volt a kutatásnak. Ezen sokat segíthetne egy intenzív „buddy program” (hallgatótárs támogató program), ami sok más nemzetközi hallgatói mobilitás esetén természetesen rendelkezésre áll. A magyar hallgatók interkulturális ismereteit is bővíthetné, ha aktívabb kapcsolatban lennének a felsőoktatási intézményükbe érkező kínai hallgatókkal.

Az alapp probléma – hogy Magyarország kevésbé vonzó továbbtanulási hely, mint a nyugati országok – megmarad, azonban jobb interkulturális tapasztalatokat is nyújthatna az ország az ide érkező kínai hallgatóknak.

## IRODALOM

- BAKEL, M. VAN, OUDENHOVEN, J. P. VAN & GERRITSEN, M. (2017) Expatriate Contact with a Local Host: An Intervention to Increase Social Support. *Human Resource Development International*, Vol. 20. No. 3. pp. 215–235. DOI: 10.1080/13678868.2016.1248720
- BJØRGE, A. K. & WHITTAKER, S. (2014) Language Management. In: GHERKE, B. & CLAES, M. T. (eds) *Global Leadership Practices. A Cross-cultural Management Perspective*. MT, New York, Palgrave. pp. 51–66.
- BOURDIEU, P. (1984) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London, Routledge.
- BOYDEN, J. (2013) 'We're Not Going to Suffer Like This in The Mud': Educational Aspirations, Social Mobility and Independent Child Migration Among Populations Living in Poverty. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 43. No. 5. pp. 580–600. DOI: 0.1080/03057925.2013.821317
- CRUL, M., SCHNEIDER, J., KESKINER, E. & LELIE, F. (2017) The Multiplier Effect: How the Accumulation of Cultural and Social Capital Explains Steep Upward Social Mobility of Children of Low-Educated Immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 40. No. 2. pp. 321–338. DOI: 10.1080/01419870.2017.1245431
- CZARNIAWSKA, B. (2014) *Social Science Research: From the Field to the Desk*. London, SAGE Publication.
- DEVINE, F. (2004) *Class Practices: How Parents Help Their Children Get Good Jobs*. Cambridge, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488771>
- DI MAGGIO, P. (1982) Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, Vol. 47. No. 2. pp. 189–201. <https://doi.org/10.2307/2094962>
- European Commission (2015) *Special Eurobarometer 437. Discrimination in the EU in 2015*. [https://data.europa.eu/euodp/sv/data/dataset/S2077\\_83\\_4\\_437\\_ENG](https://data.europa.eu/euodp/sv/data/dataset/S2077_83_4_437_ENG). [Letöltve: 2017. 09. 07.]
- FRITZPATRICK, F. (2017) Taking the “Culture” Out of “Culture Shock” – A Critical Review of Literature on Cross-Cultural Adjustment in International Relocation. *Critical Perspectives on International Business*, Vol. 13. No. 4. pp. 278–296. DOI: 10.1108/cpoib-01-2017-0008
- GAGGIOTTI, H., KOSTERA, M. & KRZYWORZEKA, P. (2017) More than a Method? Organisational Ethnography as a Way of Imagining the Social. *Culture and Organization*, Vol. 23. No. 5. pp. 325–340. DOI: 10.1080/14759551.2016.1203312
- GOLDTHORPE, J. H. (2007) *On Sociology. Volume Two: Illustration and Retrospect* (2nd edition). Stanford, Stanford University Press.
- HORVÁTH D. & MITEV A. (2015) *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Budapest, Alinea.
- JACKSON, T. & PRIMECZ, H. (2019) Cross-Cultural Management Studies and the Englishization of Scholarly Communication: A Paradox. *International Journal of Cross-Cultural Management*, Vol. 19. No. 2. pp. 115–119. DOI: 10.1177/1470595819865095

- KALMIJN, M. & KRAAYKAMP, G. (1996) Race, Cultural Capital, and Schooling: An Analysis of Trends in the United States. *Sociology of Education*, Vol. 69. No 1. pp. 22–34. <https://doi.org/10.2307/2112721>
- KHATTAB, N. (2015) Students' Aspirations, Expectations, and School Achievement: What Really Matters? *British Educational Research Journal*, Vol. 41. No. 5. pp. 731–748. DOI: 10.1002/berj.3171.
- KVALE, S. (1996) *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Writing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LI, X. (2020) Chinese Students Choosing Hungarian Tertiary Education: A Systematic Review. *East Asia*, Vol. 37. pp. 317–330. <https://doi.org/10.1007/s12140-020-09333-y>
- MITEV A. (2012): Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, Vol. 43. No. 1. pp. 17–30.
- NGUYEN-AKBAR, M. (2017) The Formation of Spatial and Symbolic Boundaries among Vietnamese Diasporic Skilled Return Migrants in Ho Chi Minh City, Vietnam. *Sociological Perspectives*, Vol. 60. No. 6. pp. 1115–1135. DOI: 10.1177/0731121417700113
- Stipendium Hungaricum (2019) Scholarship Program. Call for Application. <http://www.stipendiumhungaricum.hu/> [Letöltve: 2019. 12. 10.]
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. M. (1998) *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (2nd Edition.) Thousand Oaks, California: Sage.
- TURCSÁNYI, R., KARÁSKOVÁ, I., MATURA, T. & ŠIMALČÍK, M. (2019) Followers, Challengers, or By-Standers? Central European Media Responses to Intensification of Relations with China. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, Vol. 5. No. 3. pp. 49–67. DOI: 10.17356/ieejsp.v5i3.564

---

## SZEMLE

---

Educatio 30 (4), pp. 722–726 (2021)

DOI: 10.1556/2063.30.2021.4.13

# A SIKER KÉNYSZERE – GLOBALIZÁLT OKTATÁSIRÁNYÍTÁS A 21. SZÁZADBAN

LÓRINCZ BORBÁLA

ELTE Szociológia Doktori Iskola

Beérkezett: 2021. november 8., elfogadva: 2021. november 17.

ALEXANDER W. WISEMAN & CALLEY S. TAYLOR (eds): *The Impact of the OECD on Education Worldwide*. (International Perspectives on Education and Society, Vol. 31.) Bingley 2017. Emerald Publishing. xii + 279 pp. DOI: 10.1108/S1479-3679201731

„Am amikor mélyebben megvizsgáljuk az OECD-nek a nemzeti oktatáspolitikák alakulásában játszott szerepét [...], túl könnyű lenne azt magától értetődőként elfogadni. Ki határozta meg az irányt? Ki adott erre felhatalmazást? Milyen alternatívák kerültek megfontolásra, majd elvetésre? Milyen okokból? És ami még rosszabb: mely víziók és értékek merültek feledésbe a nagy sietségben, hogy megfeleljünk az OECD által kínált, legitimnek elismert jó gyakorlatok és globális, tudományosan megalapozott szakpolitikai normák diktálta tempónak? Ezeket a kérdéseket érdemes megfontolni.”

Meg P. Gardinier<sup>1</sup>

Oktatással és oktatáspolitikával foglalkozó kutatóként elkerülhetetlen valamilyen viszony kialakítása azzal a felbecsülhetetlen mennyiségű adattal és elemzéssel, amelyet az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) a témában összegyűjt, létrehoz, és a nyilvánosság, a szakemberek és a döntéshozók rendelkezésére bocsát. Van, aki csodálattal lubickol a PISA-felmérések által biztosított, több tucat országot és már most évtizedeket fel-

ölelő adattengerben, mások éles kritikával viszonyulnak az OECD értékrendjéhez és motivációihoz, megkérdőjelezve mind a számszerűsíthető mérések egyeduralmát, mind a gazdasági sikerességnek az oktatás végső céljaként való meghatározását. Az Alexander W. Wiseman és Calley S. Taylor által szerkesztett, 2017-ben megjelent *The Impact of the OECD on Education Worldwide* című kötet (az *International Perspectives on Education and Society* so-

---

<sup>1</sup> „But when we look deeper at the OECD’s influence in and on national education policies [...] it is too easy to take it for granted. Who has set this course? Under whose authority? What alternatives have been considered, and rejected? For what reasons? Worse, what visions and values have been forgotten in the rush to embrace the legitimized best practices and global evidence-based policy norms provided readily by the OECD? These are questions worth investigating.” (Wiseman–Taylor 2017: 265.)

rozat 31. darabja) jó érzékkel egyensúlyoz a polémia két pólusa között. Több értékes elemzéssel szolgál a PISA, a PISA for Schools és a TALIS hatásairól három kontinens országában, ugyanakkor kellő municiót szolgáltat azoknak is, akik nem fogadják el kritikátlanul a szervezet oktatáspolitikára gyakorolt befolyását.

A kötetet kinyitva az olvasó némi csodálkozással veszi tudomásul, hogy nincs bevezető fejezet, még előszó sem, hanem rögtön Bernard Hugonnier Franciaországról szóló elemzésével indul a szövegek sora. Feltételezve, hogy a nyitófejezet adja meg a kötet alaphangját, az a balsejtelem támadhat az emberben, hogy a továbbiakban is a PISA-mérések áldásos hatásait taglaló írásokra számíthat. A szerző nehezményezi, hogy – más országokkal ellentétben – a francia döntéshozók és a közvélemény csak többérvnyi konfliktusos viszony után tértek jobb belátásra, és vették tudomásul, hogy az oktatáspolitikai alakulásának tükröznie kell a mérések tanulságait. A franciaországi ellenállás okait vizsgálva Hugonnier szól a nemzeti tanterv és a PISA elvárásainak különbségeiről, a tanárok értékelési gyakorlatának és prioritásainak zavaros voltáról, valamint a szülőknél a kompetenciaalapú tanulókkal szembeni fenntartásairól is. Az írás szempontokat adhat más, a PISA eredményeire kevésbé reflektáló országok vizsgálatához, azonban a szerző szenvedélyes felháborodása az OECD ajánlásainak figyelmen kívül hagyása felett némileg megkérdőjelezi az elemzés objektivitását.

A kötet tíz fejezete közül három további foglalkozik az OECD méréseinek hatásaival különböző országokban. Az ötödik fejezetben Oren Pizmony-Levi az Egyesült Államok és Izrael példáján szemlélteti, hogy a szervezet kitűzött céljainak egyike, a nyilvánosság tájékoztatása, milyen kis mértékben valósul meg a gyakorlatban – annak ellenére, hogy a mérések legfőbb

szponzora az adófizetők közössége. A tanulmányhoz a szerző mindkét országban közvéleménykutatások adatait elemezte, arra keresve a választ, mennyiben ismerik a polgárok a PISA eredményeit, hogyan értékelik a méréseket, illetve milyen mintázatokat mutat tudásuk és véleményük különböző demográfiai változók szerint. Érdekes tanulság, hogy bár a magasabban képzett válaszadók úgy gondolják, többet tudnak a PISA-ról, hajlamosak alábecsülni az országukban tanuló 15 évesek eredményeit, míg a kevésbé képzettek reálisabban tippelik meg ezeket.

Hitoshi Sato a nyolcadik fejezetben azt vizsgálja, milyen módon hatol be a PISA Japán és Norvégia oktatáspolitikájába. Ahogy Franciaországot, úgy ezt a két országot is érintette az ún. PISA-sokk: az a jelenség, hogy az oktatási rendszerüket alapvetően sikeresnek tartó államok döntéshozói és közvéleménye a mérések nyomán szembesül fiataljai „versenyképtelenségével”, ami aztán viták és változások sorát indítja el a közbeszédben és az oktatáspolitikában. Sato elemzésében arra helyezi a hangsúlyt, miképp válik normává a PISA a részt vevő országokban, mégpedig elsősorban arra a folyamatra, amelynek során a nemzeti tantervek tartalma (a tananyag) a tanulások és – bár nem tekintélyelvű, hanem „puha” hatalmi technikákkal kifejezett – elvárások hatására egységesedik.

A kilencedik fejezetben Ji-Hye Kim a PISA dél-koreai hatásait dokumentumelemzés segítségével vizsgálja. Arra keresi a választ, hogy milyen hatással voltak a mérések az oktatáspolitikák alakulására, a nemzeti tantervre, illetve a vizsgarendszerre. Az írás elméleti háttérét Edward Said „utazó elmélet” fogalmára alapozza a szerző, amellyel érvelve, hogy a hatás nem egyirányú: nemcsak a mérések tanulságai változtatják meg az országos és a helyi oktatáspolitikákat, hanem a különböző kon-

textusok, történelmek, kultúrák és oktatási környezetek is formálják a PISA mint „utazó entitás” természetét. Kim esettanulmánya különösen azért érdekes, mert a kötetben tárgyalt többi országgal ellentétben Dél-Korea sorozatosan kiemelkedő eredményeket ért el a PISA-mérések során. Ez a tény sem változtatott azon, hogy az oktatáspolitikai döntéshozókat az eredményesség és hatékonyság további haszsolására sarkallják a tesztek.

Szintén a PISA-mérések nemzeti szinten érvényesülő hatásaival foglalkozik Seong Won Han írása (a második fejezet), amelyben – kivételes módon – nem a kognitív teszteredményeket, hanem a diákok tudományos-technológiai (STEM) karrierrel kapcsolatos elvárásait elemzi a 2000-ban, 2003-ban és 2006-ban gyűjtött adatok alapján. A tanulmány több szempont szerint is összehasonlító jellegű: vizsgálja a karrierelvárások alakulását a diákok teszteredményeinek fényében, megnézi a különbséget a számítástechnikai-mérnöki, illetve az egészségügyi karrierrel kapcsolatos elvárások között, illetve nemek szerint is összehasonlítja az eredményeket. Bár a tárgyalt kutatás a szerző bevallása szerint is deskriptív, fontos információkkal szolgál: kiderül ugyanis, hogy országokon átívelő tendenciának tekinthető, hogy a legjobb eredményeket elérő gyerekek egyre kevésbé feltételezik magukról, hogy tudományos vagy technológiai karrier vár rájuk.

A PISA helyett a 2008-ban indult, ötévente ismételt TALIS vizsgálatot<sup>2</sup> helyezi középpontba a harmadik fejezetben Anthony Cerqua, Clermont Gauthier és Martial Dembélé, illetve a hatodik fejezetben Pablo Fraser és William C. Smith. A tanároknak és intézményvezetőknek szóló TALIS-kérdőív az oktatást végző szakemberek szakmai fejlődését, pedagógiai

meggyőződését és gyakorlatait, értékelését és megbecsültségét vizsgálja. A két fejezet szerzői kiemelik, hogy az oktatás sikerét hangsúlyozó diskurzusban egyre jelentősebb szerepet kap a pedagógiai munka, illetve a tanárok minőségének a témája. Az OECD megközelítésében – kevéssé meglepő módon – a pedagógusok által kitöltött kérdőív végső célja is leginkább az, hogy az oktatás folyamatának „produktuma”, a gazdaságilag sikeres állampolgár létrehozásának feltételeit vizsgálja. Cerqua és munkatársainak dokumentum-elemzése több ellentmondást is azonosít az OECD megközelítésében – például a pedagógiai pluralizmus és a tanári autonómia, illetve az empirikus alapú irányelvek között –, bár utóbbiak a vizsgálat szerint leginkább hiányukkal tüntetnek. Hozzájuk hasonlóan Fraser és Smith is kritikus az OECD tanárokat érintő gyakorlataival szemben. Ők tartalomelemzés segítségével igyekeznek feltárni a szervezet irányítási mechanizmusainak – a normatív és széles körben elfogadott eszmei háttér megtegmentésének, a szakpolitikai beszámolóknak, illetve az adatgyűjtésnek – a hatásait.

Az oktatásban dolgozó szakemberekkel foglalkozik Beatriz Pont is a negyedik fejezetben, amelyben azt vizsgálja, hogyan segíthető elő az intézményvezetők által iskolai szinten az oktatási egyenlőség. A fejezet erőssége a bevezetés, amelyben a szerző részletesen tárgyalja a méltányos oktatás céljának érvényességét, és adatok alapján érvel amellelt, hogy a minőség és az esélyegyenlőség kéz a kézben jár. Összehasonlító elemzésében kitér a „kiemelkedően teljesítő iskolarendszerek” különböző jellemzőire. Magyar szempontból különösen figyelemreméltó része az írásnak a pedagógus-szakma megbecsültségét és a pedagógusok igazságos eloszlását (ti., hogy a legkiválóbb szakemberek kerüljenek a legnagyobb kihívást jelentő iskolákba) hangsúlyozó rész, illetve a szabad iskolaválasztás kritikája.

<sup>2</sup> <https://www.oecd.org/education/talis/talisfaq/>  
[Letöltve: 2021. 11. 8.]

A kötetben helyet kapó szerzők közül a legkérlelhetetlenebb kritikát Steven Lewis fogalmazza meg a PISA for Schools mérések kapcsán, amelyek – az országos szintű eredményeket mutató PISA-val ellentétben – iskolai szinten mérik a diákok teljesítményét annak érdekében, hogy az intézmények a világszintű összehasonlítás módszerének segítségével fejlődhessenek. A mérés alkotói büszkén vállalják,<sup>3</sup> hogy a két teszt hasonló keretrendszerének hála, a PISA for Schools során felmért iskolák teljes oktatási rendszerekkel hasonlíthatják össze magukat – mintha az intézmény az országhoz hasonlóan működő entitás volna. A nemzetközi összehasonlítás „növekvő igényére” hivatkoznak: szerintük mind több intézményvezető szeretné tudni, hogyan teljesítenek diákjai a globalizált társadalomban, nemcsak a helyi, hanem a teljes világot felölelő versenyben vágyva kiemelkedő pozícióra. Lewis ezzel szemben úgy látja, a mérés nem szól másról, mint az OECD iparkodásáról, hogy mind közvetlenebbül hathasson az intézményi szintű döntéshozatalra. Emellett kritikájának fontos eleme, hogy tiltakozik az egyes intézmények kulturális és történelmi kontextusát figyelmen kívül hagyó értékelés ellen, ahogy amiatt is, hogy a mérések logikája az iskolák kizárólagos felelősségét feltételezi diákjaik sikerei és kudarcai mögött.

Az utolsó fejezetben az olvasó végül hozzájut a könyv elejéről hiányzó áttekinthető és összefoglaló szempontokhoz. Meg P. Gardinier először az OECD világszintű szakpolitikai szereplővé válásának folyamatát tekinti át, mintegy történelmi kontextusba helyezve a korábban olvasott elemzéseket. Ezután a tanulmányok alapján a szervezet globális irányító szerepének többféle elméleti értelmezésére tesz kísérletet. Kiemeli, hogy az államok

alkotmányokon alapuló tekintélyével szemben az OECD puhább hatalomtechnikák segítségével érvényesíti befolyását, egyrészt a tudományosságra, másrészt bizonyos normatív, feltételezésük szerint világszerte elfogadott értékekre hivatkozva. Ebben a rendszerben bár továbbra is a nemzetállamok az oktatás elsődleges felelősei, a diákoknak már a globális tudástermelésben kell részt venniük, hozzájárulva a gazdasági fejlődés nagy, közös céljához. Gardinier felveti az elszámoltathatóság problémáját is: utal egyrészt a számszerűsített adatok szinte mindig megkérdőjelezetlen voltára, másrészt az OECD hatalomgyakorlásában rejlő felelősségátrításra is: „mi nem mondjuk meg nekik, mit tegyenek, csak azt, hogy mások hogy csinálják”. A szerző egyértelműen a kötet kritikai vonalával azonosul: tanulságként azt fogalmazza meg, hogy kutatóként, szakemberként és állampolgárként is keresnünk kell az oktatásirányítás alternatív lehetőségeit a mérőben kvantitatív megközelítés egyeduralmával szemben.

Bár a kötet szerkesztési elveit nehéz volna megfejteni – az országos szintű esettanulmányok kiválasztásának és a tanulmányok sorrendjének logikája sem világos –, összességében elmondható, hogy az OECD oktatásra gyakorolt hatásairól hiteles és komplex képet ad. Ha e recenzió elején emlegetett ellentét, a csodálat és a kritika közötti választáshoz kész válaszokat vár az olvasó, csalódnia kell. A tanulmányokból világosan kiderül, hogy a szervezet által végzett tudástermelés eredményei olyan gazdagságú és mennyiségű információt jelentenek, amelyet nem becsülhet le senki, aki hisz az empirikus alapú szakpolitikai döntéshozatal – nehezen vitatható – értékében. Ugyanakkor szinte disztópikus hangulatot teremt annak áttekintése, hogy az OECD milyen mélységben befolyásolja a nemzetállamok, azokon belül pedig a lokalitások, sőt egyes

<sup>3</sup> <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-based-test-for-schools-faq.htm> [Letöltve: 2021. 11. 8.]

intézmények működését is anélkül, hogy bármilyen erőszakos vagy tekintélyelvű eszközöz kellene folyamodnia, és anélkül hogy ennek az állampolgárok igazán tudatában lennének. Nem kevésbé nyomasztó érzést kelthet az a felismerés, hogy mindent a gazdasági sikerre, eredményességre, hatékonyságra, minőségre, teljesítményre való folyamatos hivatkozással teszi, az oktatási rendszerekben élő gyerekek és pedagógusok személyét, igényeit, élményeit, egyéni és kulturális különbségeit teljességgel háttérbe szorítva.

A Magyarországgal foglalkozó oktatás-kutatási szakirodalomban sem egyértelmű az OECD hatásának megítélése. Az elmúlt tíz év oktatáspolitikájának kritikája gyakran hivatkozik a romló PISA-eredményekre, és látványos a minden eddigi mérés során újra és újra megerősített tény, hogy a magyar oktatási rendszer nemzetközi szinten kiemelkedően egyenlőtlen: a teszteredmények rendkívül nagy mértékű összefüggést mutatnak a családi háttérrel.<sup>4</sup> Bár a mérés-

sek hozzájárulnak az oktatási rendszerben tapasztalható egyenlőtlenség és minőségromlás számszerűsítéséhez és láthatóvá tételéhez, fontos látni, hogy az OECD által képviselt neoliberais, teljesítménycentrikus, illetve az oktatásban részt vevő tanulók differenciálatlan értékelésén alapuló szemlélet önmagában korántsem elég az egyenlőtlenségek csökkentéséhez, de a – mindenkinek járó – minőségi oktatás megteremtéséhez sem. Az egyes nemzetállamok, azok társadalma, pedagógusai, illetve a lokális viszonyok, az iskolai klíma, egy-egy helyi közösség vagy gyerekcsoport jellegzetességeinek figyelembevétele nélkül hiába minden összehasonlítás: a gyakorlatban alkalmazható tanulságok elmaradnak. Wiseman és Taylor kötete abban segíthet az olvasónak, legyen az kutató, pedagógus vagy érdeklődő állampolgár, hogy átlássa az OECD-jelenség komplexitását, szempontokat kapjon annak értelmezéséhez, és iránymutatást egy konstruktív kritikus megközelítéshez.

<sup>4</sup> LANNERT J.: Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. In: KOLOSI T. & TÓTH I. G. (eds) Társadalmi Riport 2018. Budapest, TÁRKI. pp. 167–185.



# GLOBALIZÁCIÓS FOLYAMATOK TOPOLÓGIAI HATÁSA AZ OKTATÁSIRÁNYÍTÁSRA

KARDOS KATALIN

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola  
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

Beérkezett: 2021. október 17., elfogadva: 2021. november 18.

STEVEN LEWIS: *PISA, Policy and the OECD: Respatialising Global Educational Governance Through PISA for Schools*. Singapore 2020. Springer. xix + 192 pp. DOI:10.1007/978-981-15-8285-1

„Steven Lewis könyve több egymással összefüggő szempontból is jelentős mértékben járul hozzá az összehasonlító neveléstudományhoz és a politikai szociológiához (az oktatásban). A kötet tulajdonképpen egy – empirikus adatokon nyugvó, egyben a globalizáció új térbeliségi elméleteire, különösen a topológiára támaszkodó – könyvhosszúságú tanulmány. A szerző bevezetést nyújt a topológia elméleti kereteibe, valamint hozzásegíti az olvasót a politikai topológiával foglalkozó tudományok megértéséhez, szorosan kapcsolódva az oktatásszociológia témaköréhez” – írja Bob Lingard a könyv előszavában (p. 3).

A könyv, amely a szerző éveken át tartó (2013–2018) kutatásainak és munkájának a csúcspontja, a *PISA for Schools* programot vizsgálja. Ennek a programnak az a kitűzött célja, hogy a PISA-méréseket jobban megismertesse a helyi szereplőkkel, illetve hogy egy-egy iskola a saját teljesítményét ún. PISA-alapú tesztek (PISA-Based Test for Schools) segítségével összehasonlíthassa másokéval, akár a különböző nemzeti oktatási rendszerek teljesítményével.

A szerző kutatómunkája – ugyanígy a jelen kötet – az alábbi három átfogó kérdés köré összpontosul:

- Milyen politikai lehetőségek és feltételek álltak az OECD rendelkezésére, amelyek keretében létrehozták és előmozdították a PISA for Schools programot?
- Hogyan alakítja át a PISA for Schools az OECD és az iskolák közötti kapcsolatot, a helyi és nemzeti oktatáspolitikákat?
- Hogyan használja az OECD a legjobb iskolai gyakorlat fogalmát, elősegíti-e a PISA for Schools a helyi oktatási reformok szabályozását?

A könyv hét fejezetre tagolódik. Az *első fejezet* a kutatás jellegét és irányát vázolja fel, bemutatja a kötet célját és ismerteti a további elemzéseket megalapozó empirikus adatokat. Steven Lewis itt konceptualizálja azokat a legfőbb fogalmakat, amelyek alapján értelmezni igyekszik a PISA for Schools programot: a helyi szintű oktatás globális szabályozásának újfajta gyakorlatának tekinti.

A *második fejezet* az OECD tágabb kontextusában helyezi el a PISA for Schools-t. Az OECD egyéb oktatási tevékenységeihez szorosan kapcsolódó programban – annak egyre növekvő jelentősége miatt

– már egy önálló, globális politikai szereplőt feltételez. A fejezet átfogó jelentést ad a programról, amely az empirikus alapot nyújtotta a kutatáshoz és a kötet megírásához.

A *harmadik fejezet* részletesen leírja, milyen módon képesek olyan globális programok, „politikai formációk”, mint pl. a PISA for Schools, kibontakozni a helyi iskolai terekben. Tekintettel arra, hogy a kutatás igen nagy hangsúlyt fektet a „politikacsinálás” és a kormányzás kialakulóban lévő módjaira, tereire és kapcsolataira, valamint a helyi politikákra és politikai gyakorlatokra tett hatásaira, nem véletlen, hogy a szerző meglehetősen különböző szemléletmódokra támaszkodott, illetve új relációs vagy topológiai módszereket alkalmazott a térbeli viszonyok megértésének céljából.

Ezek közé tartozik a jelenkori kormányzás sokközpontú szerepének át gondolása, az új topológiai térrendszerek, a globalizációs folyamatokhoz kapcsolódó ésszerűségek és politikai erőviszonyok feltérképezése, valamint az, hogy ezek hogyan segítik elő a globális oktatás működésének megismerését.

Ezt követően a szerző megvitatja, hogy a fentebb említett kapcsolati és hatalmi terek milyen hatást gyakorolnak a kritikai szemléletű szakpolitikai kutatásokra, vagyis, amennyiben a politikai tér topológiája valóban megváltozott, úgy milyen módon lehet az alkalmazott elemzési eszközöket és módszereket ezeknek a fejleményeknek az értelmezésére használni.

Ennek érdekében Steven Lewis olyan „topológiai” politikai szociológiát vázol fel, amely túlmutat a nemzetállamokon és kormányokon, hiszen azok többé már nem az egyedüli színterei a politikacsinálásnak, például megjelentek, és egyre fontosabbak a különböző nem állami/magán és nemzetközi szereplők (köztük a PISA for Schools is).

A fogalmi háttér megalapozását követi az elemző részek bemutatása, elsőként a *negyedik fejezetben*. A PISA for Schools példáján keresztül a szerző megvizsgálja az OECD társszervezeteinek szakpolitika hálózatát, beleértve azokat a jótékonyági alapítványokat, non- és forprofit oktatási vállalkozásokat, amelyek részt vettek a PISA az Iskolákért program (PISA for Schools) adminisztrációjában és finanszírozásában. Lewis interjú- és dokumentumelemzésekre támaszkodva vizsgálja, hogy ez a berendezkedési forma milyen módon pozicionálja az OECD-t az egyetlen csomópontként a kapcsolatok széles hálózatán belül, miként igyekszik az OECD – egyre újabb és újabb módszerekkel – oktatáspolitikai befolyását fenntartani és bővíteni világszerte. A fejezet ezt követően a politikai szereplők, magánszemélyek, ügynökségek fokozott szerepére és befolyására összpontosít az oktatáspolitikai körforgásban, valamint arra, hogy a PISA for Schools vitathatatlanul elősegíti olyan új terek megnyitását, amelyeken belül ezek a szervezetek tovább tudják vinni saját politikai programjukat a megvalósítás felé. Lewis mindamellert arra is törekszik könyvében, hogy megragadja azokat a változatos és néha ellentmondó érdekeket és motivációkat, amelyek a PISA for Schools tagjai és az iskolapolitikai hálózatok között húzódnak.

Az *ötödik fejezet*, a második elemző fejezet, azokat a változó térbeli kapcsolatokat vizsgálja, amelyeket a PISA tett lehetővé az iskolák számára, tükrözve a kortárs társadalmi gyakorlatok topológiai jellegét, beleértve az oktatást is.

A szerző szerint a PISA for Schools új kapcsolati folytonosságot hozott létre a pedagógusok és az iskolák között, valamint az iskolák és a nemzetközi (különböző nemzeti) iskolarendszerek között. Ezek a hasonlóságok képezik továbbá a különbségek azonosíthatóságának alapját is, mint

például a hallgatói teljesítmények, pedagógiai gyakorlatok, politikai beállítódások, oktatási evidenciák.

A PISA for Schools új helyi szükségletek kialakítására, korábbi, elavult iskolai gyakorlatok megváltoztatására is ösztönzőleg hathat, hiszen lehetővé válik az egyes iskolák (nemcsak a nemzetközi PISA-mérésekhez kiválasztott néhány intézmény) számára, hogy saját magukat összehasonlítsák akár kimagaslóan eredményes iskolarendszerekkel is (pl. Sanghaj, Finnország). A PISA for Schools másrészt az OECD-nek is hasznos, hiszen segíti a helyi terek elérésében, az iskolák, az oktatás befolyásolásában.

A hatodik fejezet, amely az utolsó az elemző fejezetek sorában, az új és hatékony („leghatékonyabb”) iskolai gyakorlatok megjelenésével és alkalmazásának módjával foglalkozik. A szerző megvizsgálja, hogyan vett át az OECD „használatra kész” oktatáspolitikákat nagy teljesítményű iskolarendszerektől (Sanghaj, Szingapúr) a PISA for Schools keretében, kitérve arra, mi az, ami működőképes lehet a helyi iskolarendszerekben. Lewis ok-okozati összefüggéseket keres bizonyos magas színvonalú gyakorlatok és kívánatos iskolai programok között. Szakpolitikai csomagjában egyértelmű és következetes segítséget kínál a helyi oktatási reformok megértéséhez, amelyek a helyi iskoláztatás globális irányítását jelentik a legjobb iskolai gyakorlatokon keresztül. A fejezet továbbá azt is vizsgálja, hogy a PISA for Schools milyen módon járul hozzá az OECD globális politikájának terjesztéséhez a helyi iskolai terek között. A szerző azt állítja, hogy a professzionális tanulási közösségek a helyi oktatók és politikai döntéshozók számára olyan tereket biztosíthatnak, amelyek érdemi szakmai párbeszédet és együttműködést tesznek lehetővé. A fejezet végén felveti annak lehetőségét, hogy a PISA for Schools elősegítheti olyan al-

ternatív szakpolitikai terek előmozdítását, amelyekből a pedagógusok visszacsatolást adhatnak a nemzeti és állami hatóságoknak, és ezáltal potenciálisan elősegíthetik az iskolai elszámoltathatóság hitelesebb megértését és rendeltetését.

Az utolsó, *hetedik fejezet* összefoglalja a szerző kutatásainak általános eredményeit és felvázolja a kutatási témához való hozzájárulását empirikus, elméleti és módszertani meglátások tekintetében.

A kutatás feltárja az oktatáspolitikai kortárs folyamatainak összetettségét, valamint azt, hogy hogyan képviseli a PISA for Schools a globális oktatásirányítás új kapcsolatait, térbeli tulajdonságait és módjait – miként burkolóznak tehát a nemzetközi diskurzusok és folyamatok iskolai szintű terekbe és szereplőkbe. A szerző megvitatja azt is, hogy a helyi pedagógusok hogyan tudnának eredményesebben bekapcsolódni az ehhez hasonló globális folyamatokba.

A kötet végén a szerző azon elmélkedik, vajon mit lehet külföldi oktatási rendszerek tanulmányozásából hasznosítani. A topológiai alapú szakpolitikai szociológiai megközelítés kidolgozása és felhasználása révén látható válik, hogy a PISA for Schools hogyan teszi lehetővé új kapcsolatok létesítését globális és iskolai szintű terek és szereplők között, valamint, hogy ez hogyan segítheti az oktatásirányítás és elszámoltathatóság új módozatainak előmozdítását. Lewis megjegyzi, hogy mindaz, amit az OECD oktatással kapcsolatos tevékenységében látunk, nem csupán az oktatáspolitikai számszerű globális megnyilvánulása, hanem bizonyos mértékig a különböző iskolarendszerek nemzeti és kulturális sajátosságainak elismerése is egyben. Vizsgálatai azt sugallják, hogy az oktatók és közösségeik képesek lehetnek arra, hogy a PISA for Schools adatait felhasználva jelentős helyi reformokat és szakmai párbeszédet mozdítsanak előre.

A könyv jelentős elméleti keretet nyújt az oktatáspolitikai kutatásokhoz a globális oktatásirányítással összefüggésben, a hálózatos vagy többközpontú kormányzás és az új globalizációt kísérő topológiai változások elemzéséhez. Lewis vizsgálatai megerősítik, hogy az OECD ma már olyan önálló oktatáspolitikai aktor az oktatás globális irányításának terén, amely a különböző szervezetein keresztül valamilyen

szinten egységes, egymással összemérhető teret alkot. Lewis munkája nélkülözhetetlen alapot biztosíthat minden későbbi PISA-kutatáshoz, jelentős az elméleti és módszertani hozzájárulása a szélesebb körű oktatáspolitikai szakirodalomhoz, rálátást nyújt arra, hogy a helyi, nemzeti és globális folyamatok, milyen módon kapcsolódnak egymáshoz.

# MIT TANULHATUNK A GLOBÁLIS OKTATÁSPOLITIKAI RENDSZEREKTŐL?

FAZEKAS ÁGNES

ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet

Beérkezett: 2021. november 14., elfogadva: 2021. november 19.

CHRISTIAN YDESEN (ed.): *The OECD's Historical Rise in Education*. Cham, 2019.  
Springer International Publishing. xix + 308 pp. DOI: 10.1007/978-3-030-33799-5

„Episztemikus közösség.” „Szupertan-ker.” „Statisztikai intézet.” Vajon mi lehet a közös bennük? E kifejezések mindegyike egy-egy metafora arra, hogy miképpen lehet értelmezni az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) globális szervezetnek az oktatásban betöltött szerepét. A fentebb idézett metaforák egy olyan beszélgetésben jelentek meg, amelyet két történész, Christian Ydesen, a dán Aalborg University és Elisa Prosperetti, az amerikai Mount Holyoke College oktatója folytatott (Prosperetti 2021). A beszélgetés apropója az a két éve, 2019-ben megjelent kötet volt (*The OECD's Historical Rise in Education – The Formation of a Global Governing Complex*), amely az OECD oktatási ágazatban betöltött szerepét történelmi perspektívába helyezve elemezte, és amelynek a fent említett beszélgetés egyik résztvevője, Christian Ydesen volt a szerkesztője. Ydesen és munkatársai e kötet megalkotásával a történelem egy különösen érdekes és fontos fekete dobozának tartalmát, mélyebb összefüggéseit tárják eléink. Az alábbi írás célja gyors áttekintést, ízelítőt adni abból a gazdag világból, amit e kötet az érdeklődő olvasóknak kínál.

\*\*\*

Felmerül a kérdés, hogy vajon az OECD oktatási területen végzett tevékenységének történeti megismerése, a kapcsolódó szakpolitikai mechanizmusok mély megértése milyen területeken segítheti az olvasók gondolkodását. Vajon mennyire tekinthetjük szükségnek azt a kört, amelyik valós gyakorlati tudást szerezhet a könyvben bemutatott ismeretek révén? Vajon a szakpolitikai folyamatok tervezői és elemzői mellett hol azonosíthatóak azok az oktatási szereplők, akik számára többet nyújthat ez a könyv egy izgalmas olvasmánynál?

A fenti kérdések megválaszolását nagyban segíti, ha látjuk: az implementáció és innovációmenedzsment elméleti háttere – ami jelenleg szerves része az intelligens felépítésű közoktatásvezető-képzések kurrikulmánának, és egyre gyakrabban a különböző szakterületű pedagógusképzéseknek is kurrens témája – nagymértékben a nemzetközi fejlesztőszervezetek tapasztalataira épül. E globális szervezetek (lásd: development organizations, development agencies) az oktatás területén végzett több évtizedes fejlesztési tapasztalataik révén egyedülálló tudásra tettek szert. Olyan fogalmak megszületése vagy fogalmak jelentésének komoly tartalommal való feltöltése kötődik tevékenységeikhez, mint például az abszorpciós kapacitás, a tulajdonosi érzet, az átláthatóság és elszámoltathatóság,

az ágazatközi együttműködések, vagy az eredményeken alapuló menedzsment (lásd pl. OECD 1991, 2005; OECD–*The World Bank* 2006). E szervezetek tevékenységének tanulmányozása különösen értékes tudáshoz segítheti hozzá az oktatási intézmények működése iránt akár mikro-, akár makroszintről érdeklődő elméleti és gyakorlati szakembereket. Egyedülálló lehetőséget kínál arra, hogy megértsük, mely beavatkozás mely fejlesztési kontextusban milyen feltételek mellett vezethet valóban mély és tartós hatások eléréséhez (Fazekas 2021).

Napjainkban a nemzetközi szintéren nagyszámú támogató szervezet<sup>1</sup> működik, amelyek méretükben és az általuk vállalt feladatokban jelentősen eltérnek egymástól. Az első fejlesztőszervezetek Európában a második világháború után jöttek létre a háború okozta károk enyhítésére. Tevékenységük eleinte az infrastruktúrális fejlesztésekre koncentrált, de mára már jellemzően elmozdult a komplex

gazdasági, társadalmi és kulturális transzformációk támogatása felé. Megváltozott a fejlesztési programok célrendszere, menedzsmentje, a bevont szereplők köre és feladata. Emögött elsősorban a fejlesztési tapasztalat általános növekedése, illetve az implementációs folyamatok kutatása és elemzése áll. A fejlesztőszervezetek közül az OECD különleges helyzetét magyarázza, hogy tevékenysége elsősorban a változási folyamatok elemzésére, monitorozására, kutatására, a jó gyakorlatok azonosítására, illetve szakpolitikai javaslatléttelekre fókuszál,<sup>2</sup> továbbá hogy fejlesztési ügyekkel foglalkozó bizottsága (Development Assistance Committee – DAC) és fejlesztéskoordinációs igazgatósága (Development Co-operation Directorate – DCD) együttesen az egyik legjelentősebb szupranacionális fejlesztési tudásteremtő és -megosztó platformot alkotja (Birmingham – Rex Christensen – Casjen Mahn 2009; Clark–Huxley–Mountford 2010; Halász–Szöllösi 2012).

Az OECD megkerülhetetlen szereplője a globális oktatásügynek, oktatáspolitikának, befolyása meghaladja többek között az UNESCO vagy a Világbank hatását (Prosperetti 2021; Zapp 2020; Zhu et al. 2020). Azok, akik a nemzetközi fejlesztőszervezetekkel és ezen belül is az OECD történetével foglalkoznak, számos kérdésre választ kaphatnak. Így például feltárulhatnak előttük azok a dinamikák, amelyek mentén lezajlott az eredetileg európai szintéren működő gazdasági együttműködésre fókuszáló szervezet (OECC – Európai Gazdasági Együttműködési Szervezet) területi expanziója és nyitása az oktatás irányába. Gondolkozhatnak olyan alapvető kérdéseken, hogy humanisztikus vagy gazdasági problémaként értelmezhető-e inkább az oktatásügy, illetve hogy

<sup>1</sup> Halász–Szöllösi 2012-es gyűjtése alapján: Nemzetközi fejlesztőszervezetek: Világbank, Egyesült Nemzetek Szervezete, United Nations Development Programm, Európai Unió, EuropeAid, Európai Képzési Alapítvány, Organisation for Economic Co-operation and Development. – Nemzeti kormányok fejlesztőszervezetei: United States Agency for International Development, UK government's Department for International Development, Australian Government Overseas Aid Program, Canadian International Development Agency, Norwegian Agency for Development Cooperation, Swedish International Development Cooperation Agency, German Agency for International Cooperation, The Federal Ministry for Economic Cooperation and Development, Germany, Japan International Cooperation Agency, Dutch Ministry of Foreign Affairs, Spanish Agency for International Development, Agence Française de Développement, Danish Ministry of Foreign Affairs, Belgian Ministry of Foreign Affairs, Foreign Trade and Development Cooperation, Swiss Agency for Development and Cooperation, Finnish Ministry for Foreign Affairs, Irish Department of Foreign Affairs.

<sup>2</sup> Tevékenységére nem jellemző a fejlesztések közvetlen pénzügyi támogatása.

kvantifikált eljárásokkal összehasonlítható-e az országok teljesítménye az oktatás terén. Az OECD tevékenysége emellett számos – akár az egyes iskolák menedzselésének szintjén is – jól hasznosítható eszközt tár elénk. Ilyenek például a mérési eredményekre alapozott humán erőforrás-tervezés változatos eszközei, illetve a jó gyakorlatok gyűjtéséhez, a standardizáláshoz, a versenyhelyzet kezeléséhez kapcsolódó eljárások (Sahlberg 2011; Zhu et al. 2020; Ydesen 2019).<sup>3</sup>

\*\*\*

A kötet – címéhez hűen – az OECD oktatási területen végzett tevékenységének mélyreható áttekintését kínálja komparatív történeti megközelítést alkalmazva. Egy olyan hiánypótló kutatási projekt eredményeire épít, amely az OECD oktatási ajánlásainak, programjainak mechanizmusait és hatását vizsgálta mind a tagországokban, mind az OECD-hez nem csatlakozó országok körében.<sup>4</sup> A projekten dolgozó nemzetközi kutatócsoport öt kontinens kutatóit foglalta magában, a kutatás kulcsfontosságú aktorokkal készített interjúkra, illetve az OECD párizsi archívumának, valamint számos nemzeti archívum forrásainak elemzésére épült (Ydesen 2019).

<sup>3</sup> E rövid áttekintés keretében nincs lehetőség ezekre részletes példákat hozni, így csupán egyet említünk: Egy, az OECD-ben alkalmazott jelzőrendszer a forgalmilámpák színei (zöld, sárga, vagy piros) szerint mutatja, hogy a résztvevők hol tartanak a különböző indikátorok szerint, így a beavatkozási javaslatok elsősorban oda irányulnak, ahol piros jelzés jelenik meg (lásd: <https://www.oecd.org/env/indicators-modelling-outlooks/outlooks.htm/> [Letöltve: 2022. 01. 11.]

<sup>4</sup> A kutatást a dán Aalborg Egyetemen valósították meg 2017–2020 között The global history of the OECD in education címmel (lásd: <https://www.en.culture.aau.dk/research/projects/global-history-oecd-in-education/> [Letöltve: 2022. 01. 11.]

A kötet bevezetőjében a szerkesztő rövid átfogó képet ad az OECD oktatási szerepvállalásának megerősödéséről, kiemelve a történelmi szempontból meghatározó eseményeket, értelmezi a szervezet által alkalmazott eszközöket, pozicionálja azokat a kormányzási megközelítések rendszerében, továbbá felvázolja a kötet várható tartalmát. Ezt követően három meghatározó tartalmi egységre tagolódik a kötet. Elsőként történeti megközelítésből értelmezi az OECD oktatásban betöltött szerepét és annak megerősödését, beleértve az oktatási agendák megjelenését, a kapcsolódó prioritások formálódását, a nemzetközi nagymintás mérések és a szakpolitikai jelentések szerepét. Majd esettanulmányok bemutatásával nemzeti szakpolitikai perspektívából elemzi a szervezet befolyását, itt elsősorban az egyes országok szintjén keletkező válaszokra fókuszálva. Végül a harmadik részben arra a kérdésre kaphatunk választ, hogy miként tekinthetünk az OECD-programokra globális perspektívából, milyen tendenciák, célok és eszközök rajzolódnak ki leginkább. A kötet gazdagon tartalmaz olyan képeket és idézeteket, amelyek hozzáférhetővé teszik az olvasó számára a felidézett korokat. Így például már a kötet első oldalán találkozhatunk Francois Keppel amerikai oktatási biztos ismert mondatával, miszerint „az oktatásért folytatott küzdelem túl fontos ahhoz, hogy kizárólag a pedagógusokra bizzuk” (Ydesen 2019: 1). Ez a kijelentés félreérthetetlenül jelzi, hogy az oktatás természeténél fogva nem csupán a kurrikulumból, a kompetenciafejlesztésről szól, hanem legalább ennyire politikai kérdésekről is – különböző események, mint pl. a hidegháború vagy a Szputnyik-válság ráadásul még katalizálták is ezeket a hatásokat (Prosperetti 2021).

Az Ydesen által szerkesztett kötet az első nagy tartalmi egységben azt a lassú

átalakulást mutatja be, amely nyomán az 1960-as években az OECD napirendi kérdései között az oktatás különösen nagy hangsúlyt kapott, és aminek következtében 1965-ben megalakult az oktatáskutató és oktatási innovációkkal foglalkozó szervezeti egysége, a CERI (Centre for Educational Research and Innovation). E folyamaton belül elsőként az OEEC-ben működő Európai Termelékenységügyi Ügynökség (European Productivity Agency) tevékenységét és befolyását elemzi (2. fejezet, Regula Bürge),<sup>5</sup> majd a korai amerikai hatások átfogó rendszerét, a nemzetállamok közötti politikai-gazdasági-ideológiai kapcsolatokat, feszültségeket tárja elénk (3. fejezet, Maren Elfert). Ezt követően az OECD oktatáspolitikai színterének születésére és formálódására fókuszál, egészen a kötet megszületésének évéig (2019) vizsgálva a fogalmi, a szervezeti és a szakpolitikai átalakulásokat (4. fejezet, Vera G. Centeno). Tekintettel arra, hogy az OECD ereje mögött többek között azok a kormányzási mechanizmusok állnak, amelyek hozzákapcsolódnak adatgyűjtési és feldolgozási tevékenységekhez, az elemzések többsége erősen fókuszál a kvantifikálható adatok (ezen belül is a PISA-mérések) alkalmazásának kérdéseire (Prosperretti 2021; Ydesen 2019; Zbu et al. 2020).

A kötet második tartalmi egysége esettanulmányokkal szemlélteti, hogy az OECD oktatás területén végzett tevékenysége milyen mechanizmusokon át, milyen hatásokat tud elérni az egyes nemzetek szintjén. A felvezetőben és az első tartalmi egységben hangsúlyozza: az OECD tevékenységét puha kormányzási eszközök jellemzik, a szervezetnek nincs specifikus felhatalmazása arra, hogy beavatkozásokat tegyen az egyes országok

oktatási rendszerein belül. Szakpolitikai ajánlásokkal próbálja rásegíteni az országok oktatási területen végzett tevékenységét egy olyan vágányra, amely a globalizációs versenyben hosszabb távon előnyhöz tudja juttatni azokat (Prosperretti 2021). E tartalmi egységen belül megismerkedhetünk az OECD feltételezhető hatásával a különböző nemzeti oktatási rendszerekre, így az ausztrál (5. fejezet, Frederik Ørskov), a brazil (6. fejezet, Gabriela Silva), a dán (7. fejezet, Karen Anderson), a kínai (8. fejezet, Yihuan Zou), illetve az argentin, az uruguayi és a chilei (9. fejezet, Felicitas Acosta) oktatásra. Jól kirajzolódik, hogy a nemzeti rendszereket számos irányból érik hatások, amelyek együttesen alakítják az oktatáson belüli változásokat, és ezen hatótényezők közül az OECD csupán egy – bár igen erős – faktort jelent. Így egy olyan közös kiindulópont, mint a PISA-mérés, jelentősen eltérő szakpolitikai válaszokat, illetve változási folyamatokat indíthat el az adott nemzeti kontextusnak megfelelően.

A kötet záró része az OECD oktatási kezdeményezéseit és programjait mutatja be globális perspektívából. E tartalmi egységben olyan irányítási eszközök, módszerek és a hozzájuk kapcsolódó dilemmák jelennek meg, amelyek tipikusan jellemzik az OECD gyakorlatát, és amelyek megkerülhetetlennek tűnnek a sikeres fejlesztési folyamatok menedzselése szempontjából. E tartalmi egység elsőként a megosztott vezetés, illetve az iskolák és pedagógusok elszámoltathatóságának kérdésével foglalkozik kritikai megközelítéssel, hangsúlyozva e kettő összemosódásában rejlő veszélyeket (10. fejezet, Jessica Holloway). Ezt követően az elszámoltathatóságot mint az iskolai autonómia erősítési lehetőségét tárgyalja (School autonomy with accountability – SAWA), olyan kapcsolódó eljárásokat mutatva be, mint az adatgyűjtés, a szakpolitikai értékelés és

<sup>5</sup> Zárójelben a kapcsolódó fejezet után annak szerzője látható.



az ötlet-, illetve tanácsadás (11. fejezet, Antoni Verger és mtsai). Majd reflektál az európai térségben lezajló folyamatokra is, bemutatja, miként fejlődött az európai oktatáspolitikai transznacionális együttműködések keresztül (12. fejezet, John Krejsler). A tartalmi egységet a kötet szerkesztőjének tanulmánya zárja, amely szintetizálja a korábbi fejezeteket, beleértve a kötet első két szerkezeti egységét is. Itt egy olyan áttekintést kapunk, amely átfogó jellege mellett érzékletes történelmi példákkal támasztja alá a megállapításokat.

Bár a kötet már rögtön az első fejezetben úgy értelmezi az OECD történetét, mint metaszintre emelkedő tudások forrását, a kirajzolódó összefüggések megfogalmazása megmarad a szupranacionális, illetve nemzeti folyamatok szintjén. Azok, akik az itt megjelenő fejlesztési tudások és eszközök intézményi, illetve iskolai szintű adaptálásának lehetőségét keresik, szükséges, hogy éles szemmel, különös érzékenységgel ismerkedjenek meg e kötettel, illetve, hogy olykor a szöveget elhagyva, egyéb forrásokból fedezzék fel az egyes fejlesztési megfontolások vagy eszközök konkrét alkalmazásának gyakorlatát. Így például fontos kiegészítést adhat az a kötetrecenzióját felvállaló tanulmány (*Zhu et al. 2020*), amely összegezte a kötetből tisztán kirajzolódó, de ott direkt módon kevésbé megjelenő fejlesztési irányelveket (lásd pl. adatokon, versenyhelyezeten, a jó gyakorlatokon alapuló irányítás).

\*\*\*

Az *OECD's Historical Rise in Education* c. kötet igazi intellektuális utazást kínál egy történelmi, földrajzi, szakpolitikai és fejlesztési szempontból is gazdag világba. Az OECD globális szervezetének oktatási perspektívából történő bemutatása olyan hiánypótló forrás, amely számos alapvető szakmai dilemmát foglal egy történelmi síkon értelmezhető, átfogó rendszerbe. Megközelítését illetően diverznek tekinthető: egyfelől határozottan jelen van a nemzetközi fejlesztőszervezetek nemzetállamokra gyakorolt hatásának pozitív mérlegébe vetett hit, másfelől alkalmaz kritikai megközelítéseket is. Jól illusztrálja azokat a kétértelműségeket, illetve ellentmondásokat, amelyek egy formálódó identitással, számos irodával, részleggel, projektelv szerint változó szakterületű és értékrendszerű munkatárssal működő szervezet esetében megkerülhetetlennek látszanak. Emellett hangsúlyosan foglalkozik olyan alapvető dilemmákkal, mint amilyen az oktatás humanisztikus vagy gazdasági megközelítésének relevanciája, a komplex rendszerek értelmezhetősége és összehasonlíthatósága, a nemzetközi szinten homogén, egypólusú oktatásügy létjogosultsága vagy a globális mérési rendszerek alkalmazhatósága. Azok számára, akik többet szeretnének megtudni az OECD történetét feltáró kutatás eredményeiről, a kutatás honlapján elérhetőek a kötet megjelenése után született további publikációk és egyéb disszeminációs források is.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Lásd: <https://www.en.culture.aau.dk/research/projects/global-history-oecd-in-education>

## IRODALOM

- BERMINGHAM, D., REX CHRISTENSEN, O. & CASJEN MAHN, T. (2009) *Aid Effectiveness in Education: Why It Matters? Prospects*, Paris Vol. 39, Iss. 2, 39. pp. 129–145.
- CLARK, G., HUXLEY, J. & MOUNTFORD, D. (2010) *Organising Local Economic Development. The Role of the Development Agencies and Companies*. Paris, OECD.
- FAZEKAS Á. (2021) *Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- HALÁSZ G. & SZÖLLŐSI T. (2012) *A fejlesztő beavatkozások hatásmechanizmusainak kérdései a nemzetközi fejlesztőszervezetek tevékenységében*. Budapest, ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. (Kézirat.)
- OECD (1991) *DAC Principles for Evaluation of Development Assistance Development Assistance Committee*. Paris, OECD Publishing.
- OECD (2005) *The Paris Declaration on Aid Effectiveness*. Paris, OECD Publishing.
- OECD–The World Bank (2006) *Emerging Good Practice in Managing for Development Results*. First issue.
- PROSPERETTI, E. (2021) *The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex*. An interview with Christian Ydesen. <https://newbooksnetwork.com/the-oecd-historical-rise-in-education> [Letöltve: 2021. 11. 19.]
- SAHLBERG, P. (2011) The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, Vol. 12. No. 2. pp. 173–85.
- ZAPP, M. (2020) The Authority of Science and the Legitimacy of International Organisations: OECD, UNESCO and World Bank in Global Education Governance. *Compare*. DOI: 10.1080/03057925.2019.1702503
- ZHU, G., XU, G., LI, Y. & CHEN, B. (2020) Typology of OECD's Global Educational Governance and Its Policy Effect. *Comparative Education Review*, Vol. 64. pp. 525–542. DOI: 10.1086/709665

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.

---

## ABSTRACTS IN ENGLISH

---

Educatio 30 (4), pp. 737–741 (2021)  
DOI: 10.1556/2063.30.2021.4.16

### OECD – STUDIES

ISTVÁN POLÓNYI

**“BETTER POLICIES FOR BETTER LIVES”. FOREWORD TO THE “OECD”  
ISSUE OF THE EDUCATIO® JOURNAL**

The OECD was founded in 1961 – sixty years ago – and Hungary has been a member since 1996, 25 years ago. This double anniversary provided the opportunity for *Educatio*® to analyse the aims and significance of the organisation, its impact on education policy in particular, but also its economic policy context in a thematic issue. The paper first outlines some views on the OECD, especially its role in education policy, and then introduces the authors of the *Educatio*® issue 1961/2021 and the main messages of the papers.

**Keywords:** the creation of the OECD, the role of the OECD in education policy

PÉTER ÁKOS BOD

**OECD’S ROLE IN HUNGARIAN ECONOMIC POLICY MAKING:  
ADVISORY, SUPPORTING OR CONSTRAINING?**

The OECD periodically surveys the economy and economic policy of its members, provides decision support and analysis. The main issue addressed here: in what ways and to what extent has the practice of professional collaboration and high-level policy dialogues influenced the Hungarian government and its economic policymaking practice. The OECD, given its mandate and its membership, is not, unlike the EU, an integration organization, and it does not allocate funds, unlike the World Bank and IMF, yet as policy advisor it has been influential, particularly in the years before EU accession. The profile of the collaboration between successive Hungarian governments and the OECD has changed a lot, due to shifts in the mandate of the OECD, but mostly because of changes in Hungary’s situation and government policy lines. The OECD has increasingly assumed global interest harmonization, norm-setting and regulatory roles; as a result, tensions have become common due to the Hungarian government’s pro-sovereignty stand and non-conventional economic policy measures since 2010.

**Keywords:** policy advice, competition policy, tax policy, global regulation, Hungarian economic policy

## ZOLTÁN POGÁTSA THE GLOBAL ROLE PLAYED BY THE OECD

This study aims to examine the global role played by the OECD as an organisation in influencing socio-economic models around the world, as well as in individual nation states, with special attention to the concept of the 'knowledge economy'. In order to carry out this assessment, we return to the precursors of this organisation after the World War Two. The role played by the OECD is then discussed across time, and in comparison to other major international economic institutions, such as the IMF, the World Bank and the European Union.

**Keywords:** OECD, knowledge economy, human capital, neoliberalism

## GÁBOR HALÁSZ THE OECD IMPACT OF EDUCATION POLICY. THE IMPACT OF OECD ON THE GLOBAL AND NATIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATION

This paper focuses on the impact of OECD on the global and Hungarian development of education. He interprets the role of the OECD in the context of the theory of international relations and intergovernmental organizations, with reflections on the findings of the critical literature in this regard. It analyses how the organization uses indicators to influence national education policies, as well as the institutional mechanisms that mediate its effects. It specifically discusses how Hungary uses the knowledge created by the OECD and what its limitations are. The author bases his findings in part on his two and a half decades of personal experience in the OECD.

**Keywords:** OECD, international organisations, globalisation, mechanisms of international impact, education and international influences

## TAMÁS KOZMA OECD: A CASE OF ORGANISATIONAL SURVIVAL

The phenomenon 'organisational survival' is known in organisational research. It means that an organisation remains still active even if the need for it does not exist any more. The history of the OECD is an illustration of organisational survival. The emergence of its predecessor (OEEC, 1947), the original function of the 1947-organisation, its crisis (1961), and the hunt for new needs have model values. It is an example of how an international organisation has evolved, integrated into the rapidly globalising world of the end of the twentieth century and how it made itself indispensable. The OECD has developed a narrative based on its self-image and philosophy and carried by a specific 'OECD-language'. Above all, OECD has produced new needs that only it could meet. The process can be studied in the appearance of the OECD as it moved to Central and Eastern Europe after the political turn of 1989/90.

**Keywords:** organisational survival, globalisation, OECD, Central and Eastern Europe

## JUDIT FÜLÖP KÁDÁR DEVELOPMENT OF OECD EDUCATION POLICY ACTIVITIES

The paper gives an overview of OECD's policy related activities in education from the beginnings to recent developments. Early CERI programmes aimed to find solutions to the most pressing problems of education systems by reviewing good practices across OECD countries. At the request of countries, the INES programme was established in the late 1980-ies with the aim to develop an indicator system that can describe the main characteristics of education systems, and evaluate education policies. It is shown that by standardizing international education statistics and by developing new data sources like PISA, TALIS and PIAAC, OECD has established the largest database available for education policy analysis. Working with the networks of experts from the participating countries OECD could generate meaningful debates on education both within and between countries. Together with policy makers, OECD helps countries identify systemic education problems and learn the use of statistical evidence in discussing and framing education policy.

**Keywords:** OECD education activities, indicators of education systems, use of OECD activity in Hungarian education policy, statistical evidence in framing education policy

## ANNA IMRE – LÁSZLÓ OSTORICS HUNGARIAN EXPERIENCE WITH OECD FLAGSHIP PROGRAMMES

The OECD does have an impact on the education of its member countries, which it achieves primarily through soft means. Among these tools, the collection and publication of educational indicators and data collection, analysis and dissemination through international measurements are prominent. The INES (Indicators for Education Systems) program is responsible for and is also a source of these activities. The inception of all three large-scale assessments currently operated by the OECD: PISA (the Program for International Student Assessment), TALIS (Teaching and Learning International Survey) and PIAAC (Program for International Assessment of Adult Competencies) can be attributed to this. The paper shows the emergence of both TALIS and PISA as examples of two different ways of assessment development within the OECD.

Hungary participated in these programs with different frequency and enthusiasm. Our participation in PISA cycles has been constant since 2000, on the other hand we have only participated in two of the three TALIS events, and PIAAC has so far been conducted entirely by the OECD only once – with Hungarian participation, of course. Thus, only PISA has had a real opportunity to have a lasting impact on the Hungarian education system. This effect can be seen in the fact that, in parallel with our participation in the assessment program and partly due to the ensuing knowledge transfer, Hungary has developed a national assessment system that promotes evidence-based decision-making from schools through maintainers to the education policy level.

**Keywords:** public education, student achievement, skills

## JÚLIA VARGA OECD EDUCATION INDICATORS

The study gives a summary of the history of the OECD education indicator system. Through the example of the indicator system, it presents that three moments were crucial in the OECD becoming a key player in education policy. First, that the OECD was able to continuously integrate the new scientific results, especially findings of educational economics research, into its education work. The second was the systematic collection of education data based on research results and the continuous improvement of the international comparability of data which enabled the OECD to create a large international, comparable database of education statistics. The third is that the OECD has made its education data available continuously, free of charge so that anyone can download it for free and use it for their own research.

**Keywords:** education indicator system, international comparability, international education statistics database

## RESEARCH ACTIVITIES

### ORSOLYA BARNA – MÁRIA CSETE SZALMA GREEN SKILLS IN HIGHER EDUCATION

The complex issue of climate change poses a significant social, economic and environmental challenge today. The concept of a green economy could offer a complex solution that can integrate all efforts to solve these problems. Education can play a key role in the transition to a green economy, as various retraining and the development of green skills are becoming more and more important. The present study examines green skills at Hungarian and Polish environmental engineering Bachelor programs. The results of the research show that the concept of green skill is slowly beginning to spread in the university ecosystems.

**Keywords:** green economy, green skills, higher education, environmental engineering BSc

### IZABELLA BARTALIS MUSIC EDUCATION IN HUNGARIAN PRIMARY CLASSES IN KOVÁSZNA AND HARGITA COUNTIES

Nowadays society parallels Arts Education with the acquirement of learning within the framework of the curriculum, in other words in a school system. Consequently, it is necessary to develop those musical skills and abilities within the school that have a beneficial effect on the complex growth of the person. This present study reflects the importance of music education in Kovászna and Hargita counties in Hungarian classes and the effectiveness of music and movement curricula through qualitative and quantitative research made among teachers. Our results show that the new music and movement cur-

riculum is associated with musical education in schools. Including movement into the lessons, teachers place even more emphasis on teaching popular games and folk dance.

**Keywords:** curriculum, musical education, music and movement curriculum

### JÓZSEF BOGNÁR – ZOLTÁN KISS – DIÁNA DÉRI – ISTVÁN CSÁKI NON-SPORTING ACTIVITIES OF SOCCER ACADEMIES' PLAYERS

The aim of our study is to compare the views and experiences of coaches, athletes and parents about the extent to which coaches deal with young players' non-sporting lifestyles. The study was carried out in a Hungarian elite soccer academy, closed-ended questions were answered by coaches ( $n = 18$ ), young soccer players ( $n = 87$ ) and their parents ( $n = 80$ ). In addition to some similarities in terms of healthy living, educational attitudes of coaches, and the area related to school education, there were also differences between the subsamples, as well as between soccer players of different ages. The knowledge and activity of coaches regarding the non-sporting lives of players is important as it can improve collaboration and communication with parents and players as well, thus benefiting the community and performance as well.

**Keywords:** talent development, soccer, academy, pedagogical activities of coaches

### HENRIETT PRIMECZ – LI XUEYAN CHINESE STUDENTS IN HUNGARY: FAMILY BACKGROUND AND ENTRANCE DIFFICULTIES

The internationalization of Hungarian higher education resulted in the growing number of international students studying here, among whom Chinese students form the third-largest group. Our explorative-qualitative research investigated the students' family background, their motivation to choose Hungary, their experiences encounter with Hungarian culture. The results have shown that Chinese students are from working-class or lower-middle-class families with financial constraints. The choice of Hungary was the result of a compromise in most cases. Chinese students faced numerous difficulties including language barriers and exclusion.

**Keywords:** Chinese students, Hungarian tertiary education, motivation, exclusion

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.