

Gloviczki Zoltán

A PORTUGÁL OKTATÁSI REFORMOK NEMZETKÖZI SIKERÉNEK HÁTTERE. A NEVELÉS-OKTATÁS KÖZPONTI FEJLESZTÉSE PORTUGÁLIÁBAN A HAZAI VÁLTOZÁSOK TÜKRÉBEN, 2011–2023

The Background to the International Success of Portuguese Education Policy. Central Development of Education in Portugal in the Light of Domestic Changes, 2011–2023

Dr. Gloviczki Zoltán rektor, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, gloviczki.zoltan@avkf.hu

Portugália és Magyarország 2010-es évektől folyó kormányzati oktatásirányítási reformjának időbeli és tartalmi párhuzamrendszere sajátos jelentőséggel bír. A hasonló kondíciókkal rendelkező két ország közül Portugália ezredfordulón mért oktatási teljesítménye a hazainál alacsonyabb színvonalról indulva a 2018-as PISA-mérések időszakára nem csupán Magyarország, de az OECD átlagát is túlszárnyalta. Az elsősorban 2011 és 2015 között bevezetett reformok a magyarországi folyamatoktól, de a nemzetközi szakpolitikai diskurzustól is némileg eltérő példákkal szolgálnak, elsősorban a központi tantervi szabályozás területén.

KULCSSZAVAK: oktatásirányítás, oktatási reform, PISA-mérés, tantervi szabályozás

The temporal and content parallels of the governmental educational reforms in Portugal and Hungary from the 2010s provide important points to the further developments. Among the two countries with similar conditions, Portugal's educational performance, starting from a lower level at the turn of the millennium, not only caught up with Hungary by the time of the 2018 PISA assessment but also surpassed the OECD average. The Portugal reforms primarily implemented between 2011 and 2015 give somewhat different examples compared to the Hungarian processes and the international policy discourse, particularly in the area of central curriculum regulation.

KEYWORDS: education, educational reform, PISA assessment, curriculum

A PORTUGÁL OKTATÁSI RENDSZER TÁRSADALMI ÉS TÖRTÉNETI HÁTTERE

Portugáliának hazánk elsődleges paramétereire igen hasonló jellemzői vannak: 1143-ban alapított, 10,6 millió lakosú ország (2011-es adat), demográfiai sűrűsége 115,4 fő/km² (a népesség koncentrációja a parti sáv közelében nagyobb), teljes területe 92 212 km².¹ Hosszú történelmének legutóbbi szakaszában, az első világháborúban való részvétel után, 1926. május 28-án katonai puccsra került sor, amely véget vetett az Első Köztársaságnak. Ekkor kezdődött a katonai diktatúra korszaka, amely az 1933-as alkotmány jóváhagyásával zárult le. Ennek alapján megalakult az Estado Novo, a tekintélyelvű, korporatív egypártrendszer, amelyet António de Oliveira Salazar alakja uralt, aki majdnem fél évszázadon át irányította az országot. 1974. április 25-én a szegfűs forradalom hozta vissza a demokratikus alapelveket Portugáliába.² E korszakhatár egyúttal az ország európai politikai-gazdasági integrálódásának kezdete is, amely gyors ütemű társadalmi és gazdasági fejlődéshez vezetett.

A Nemzetközi Valutaalap legfrissebb adatai szerint Magyarország 2023-as egy főre jutó 19.390 USD GDP-jével szemben Portugáliáé 26.010 USD. Ugyanakkor az 1., a GDP alakulását bemutató ábra, amely az utóbbi négy évtized fejlődési irányait szemlélteti, nyilvánvalóvá teszi, hogy a jelenlegi különbség az 1985–1993 közötti időszakban alakult ki, illetve hogy a két ország GDP-jének alakulása azóta lényegében párhuzamos, a 2000-es évek elejétől egyértelműen megelőzve a nemzetközi átlagot.

A 2018-as PISA-mérés (Programme for International Student Assessment) szembeötlően pozitív eredményei keltették fel a nemzetközi érdeklődést is a portugál oktatás és annak fejlesztése iránt, néhány paraméter alapján kevésbé³ vagy igencsak leegyszerűsítő⁴ magyarázatokat keresve a sikerre. Nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy a PISA – vagy más nemzetközi mérések – tanulságai akár elemi fontosságú külső jelenségekkel is szinte csak a természettudományos komplex rendszerek bonyolultságával hozhatók ok-okozati összefüggésbe, amire kifejezetten jó példa a kimagasló portugál teljesítmény hátterében álló többféle fejlesztési modell. A legsúlyosabb kérdés és tévedési – vagy ha tetszik, értelmezési – lehetőség ebben az összefüggésrendszerben az ok-okozatiság időbeli eloszlása. Egyértelmű tévút Portugália oktatásának 2023-ban detektálható jellemzőit közvetlen összefüggésbe hozni a 2000 és 2018 közti időszakban mért fejlődéssel.

Portugália tanulási eredményeinek első ugrásszerű növekedése minden bizonnyal a 20. század közepe és az ezredforduló között eltelt évtizedek társadalmi-oktatási fejlődésén alapul. Még azelőtt, hogy az ország a 12. században függetlenné vált volna, rendelkezett kolostori, székesegyházi és plébániai iskolákkal.⁵ Az oktatási rendszer aztán a nagyobb

¹ Portugália budapesti nagykövetségének adatai, lásd: <https://budapeste.embaiadaportugal.mne.gov.pt/hu/portugaliarol/altalanos-adatok>

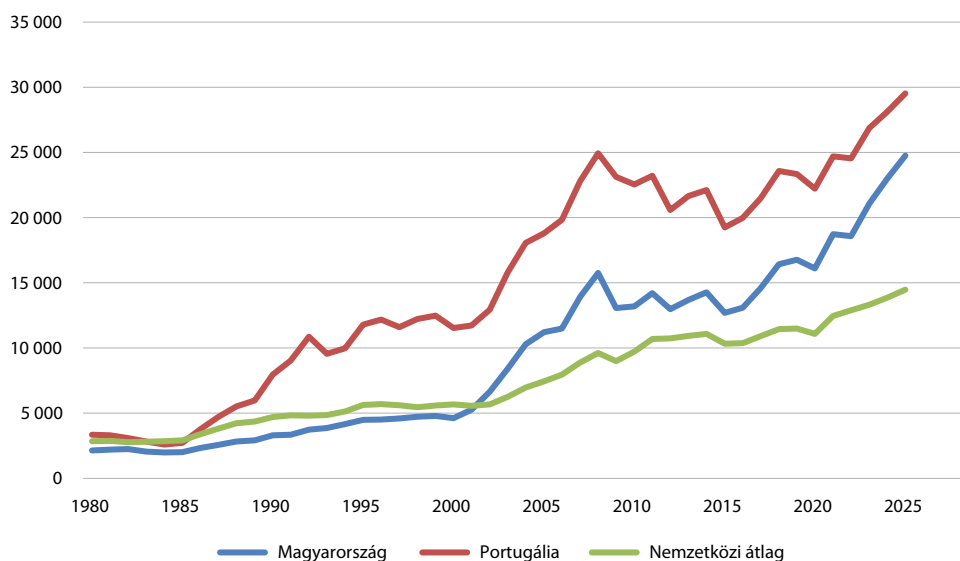
² <https://budapeste.embaiadaportugal.mne.gov.pt/hu/portugaliarol/torteneim>

³ WEILER 2022.

⁴ NYILAS 2022.

⁵ MARÔCO 2021: 160–162; ALVES 2012.

településeken általános és középiskolák alapításával, valamint a Coimbrai Egyetem, a világ egyik legrégebbi egyetemének 1290-es megalakulásával bővült. A portugál oktatás fejlődését a következő évszázadokban is az általánosan ismert európai folyamatok határozták meg, ezek közül is különösen nagy hatást gyakorolt rá a 16. században a jezsuita iskolareform. A felvilágosodás korában az állami oktatás térhódításának kezdeménye a magyar Ratio Educationisszal párhuzamosan Marquês de Pombal, 1750 és 1777 közötti belügyminiszterhez köthető, aki megteremtette az állami és világi általános és középiskolák alapjait, bevezette a szakképzést, több száz új tanári állást hozott létre, tanszékeket alapított a korszerű matematika és a természettudományok oktatására a Coimbrai Egyetemen, és új adókat vezetett be a reformok finanszírozására.



1. ábra: Az egy főre eső GDP Portugáliában, Magyarországon és a nemzetközi átlag, 1980–2023 (USD)

Forrás: IMF 2023

A 19. században az oktatási reform mindkét országban viszonylag lassan zajlott, az 1822-ben, 1835-ben és 1844-ben kezdeményezett újítások Portugáliában is befejezetlenek voltak, és nagyrészt nem lettek végrehajtva. Az oktatási rendszer továbbra is erősen elitista maradt, az analfabetizmus 80 százaléknál feletti, a felsőoktatás pedig a lakosság csupán kis százalékának elérhető. Amikor 1910-ben megalakult az Első Köztársaság, erőfeszítéseket tettek ezeknek a problémáknak a leküzdésére. Új egyetemek alakultak Lisszabonban és Portóban, új tanárképző főiskolákat nyitottak, és külön közoktatási minisztériumot hoztak létre. A köztársasági kormány arra törekedett, hogy csökkentse az írástudatlanságot, világiasabb tartalmat vezessen be az oktatásba, és több tudományos és empirikus

tananyagot, módszert a tantervbe. De nagyrészt ezek a reformok is megrekedtek, amikor 1926-ban megdöntötték a köztársaságot, és a katonaság és Salazar hatalomra került.

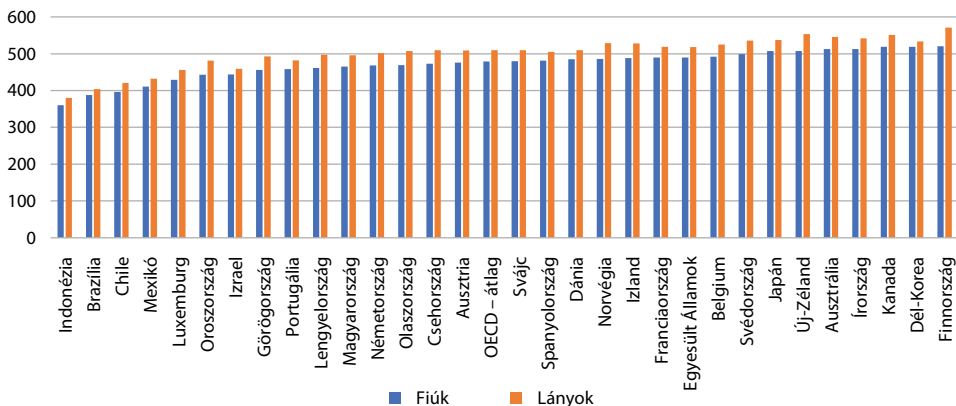
Salazar 1930-ban engedélyezte egy új műszaki egyetem létrehozását Lisszabonban. A következő három évtizedben azonban az oktatási innováció elmaradt, az analfabetizmus aránya továbbra is magas volt, a szakképzés szinte egyáltalán nem létezett, és Portugália visszatért a kvázifeudalizmusba, ahol a gazdaság és az oktatás a legelmaradottabb Nyugat-Európában. Az ország csak az 1960-as évek közepén tette elérhetővé a közoktatást minden hat és tizenkét év közötti gyermek számára. A kormány törvényeket hozott az oktatási lehetőségek kiegyenlítése érdekében, de a végrehajtás elmaradt. Lassú fejlődés indult meg akkor, amikor további általános és előkészítő iskolák nyíltak, újabb egyetemek jöttek létre Lisszabonban és más regionális központokban.

Az 1974-es forradalom és a Salazar-rezsim megdöntése felkavarta az oktatási rendszert is, és azt követően egy ideig az országos tantestület és a tanterv erősen átpolitizált volt, mivel szocialista, kommunista és más csoportok versengtek az iskolák és az iskolarendszer irányításáért. Az 1980-as években, ahogy a portugál politika elcsendesedett és egyensúlyi állapotba jutott, az oktatási rendszer is konszolidálódott. A portugál oktatási rendszert az 1976-os alkotmány szabályozza, amely garantálja a magániskolák létrehozásának jogát, kezdeményezi a még mindig kirívóan magas analfabetizmus felszámolását, a rászoruló gyermekek speciális oktatását, valamint az egyetemek autonómiájának megőrzését, és biztosítja a pedagógusok és a tanulók jogát az iskola demokratikus igazgatásában való részvételhez. Az oktatás állapotát érzékelteti, hogy az 1970-es években a portugál felnőttek ötöde írástudatlannak számított, és ezt az arányt a következő évtizedben is csak a hatódára sikerült leszorítani.⁶ Egészen a 20. század végéig nagy szükség volt tehát az oktatás hatékonyságának növelésére, amihez a végső lökést az 1995-ös nemzetközi TIMSS-mérés (Trends in International Mathematics and Science Study, a PISA egyik szakmai előzményének is tekinthető, 4. osztályos nemzetközi matematikaeszköztudás-mérés) és az ezredforduló első PISA-mérése adta meg.

AZ ELSŐ PISA-MÉRÉS ÉS HATÁSAI

A válaszlépések, a fejlesztések 2003 és 2015 közé tehetők, elsősorban Pedro Passos Coelho kormányának 2011 utáni időszakához, azon belül is Nuno Crato oktatásügyi miniszter működéséhez köthetők. Fontos történeti adat azonban, hogy a portugál oktatás ezt az időszakot követően, tehát már a 2018-as PISA-teszt előtt újabb – lényegesen kevésbé markáns – fordulatot vett, amelynek tényleges hatása alighanem csak a következő nemzetközi mérések alapján ítéltető meg. Az ezredfordulót követő oktatási reform kiindulópontja és sikere kétségkívül a 2000 és 2018 közti PISA-mérések összehasonlításával mutatható ki a legjobban.

⁶ CORDEIRO–ALCOFORADO 2018.



2. ábra: Az OECD PISA 2000. évi felméréseinek adatai a szövegértésre vonatkozóan

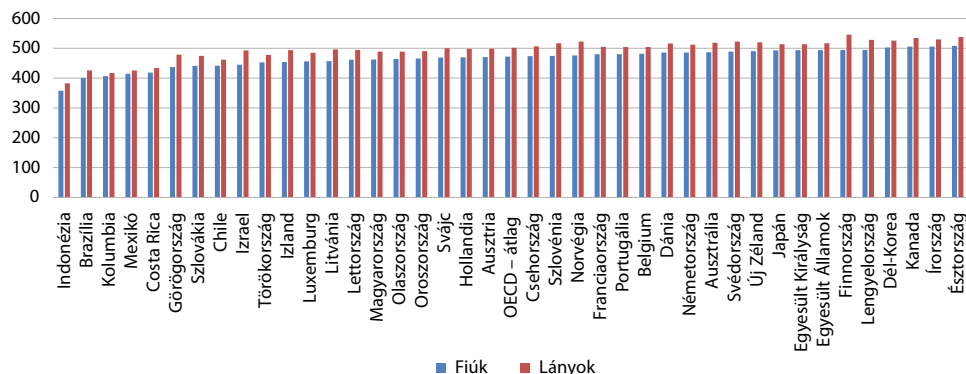
Forrás: <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm#indicator-chart> alapján a szerző szerkesztése

1. táblázat: Az OECD PISA 2000. évi felmérésében részt vevő országok és eredményeik szövegértésben

	Fiúk	Lányok
Ausztrália	513	546
Ausztria	476	509
Belgium	492	525
Brazília	388	404
Chile	396	421
Csehország	473	510
Dánia	485	510
Dél-Korea	519	533
Egyesült Államok	490	518
Finnország	520	571
Franciaország	490	519
Görögország	456	493
Indonézia	360	380
Írország	513	542
Izland	488	528
Izrael	444	459
Japán	507	537
Kanada	519	551
Lengyelország	461	497
Luxemburg	429	456
Magyarország	465	496

	Fiúk	Lányok
Mexikó	411	432
Németország	468	502
Norvégia	486	529
OECD – átlag	479,6	510,8
Olaszország	469	507
Oroszország	443	481
Portugália	458	482
Spanyolország	481	505
Svájc	480	510
Svédország	499	536
Új-Zéland	507	553

Forrás: <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm#indicator-chart> alapján a szerző szerkesztése



3. ábra: Az OECD PISA 2018. évi felméréseinek adatai a szövegértésre vonatkozóan

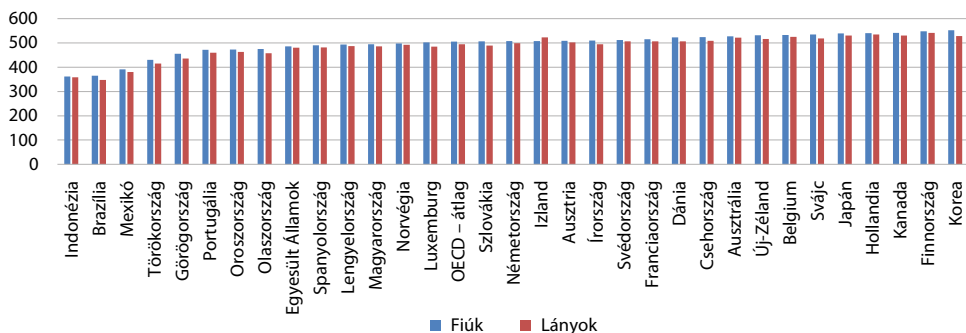
Forrás: <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm#indicator-chart> alapján a szerző szerkesztése

2. táblázat: Az OECD PISA 2018. évi felmérésében részt vevő országok és eredményeik szövegértésből

	Fiúk	Lányok
Ausztrália	487	519
Ausztria	471	499
Belgium	482	504
Brazília	400	426
Chile	442	462
Costa Rica	419	434

	Fiúk	Lányok
Csehország	474	507
Dánia	486	516
Dél-Korea	503	526
Egyesült Államok	494	517
Egyesült Királyság	494	514
Észtország	508	538
Finnország	495	546
Franciaország	480	505
Görögország	437	479
Hollandia	470	499
Indonézia	358	383
Írország	506	530
Izland	454	494
Izrael	445	493
Japán	493	514
Kanada	506	535
Kolumbia	407	417
Lengyelország	495	528
Lettország	462	495
Litvánia	457	496
Luxemburg	456	485
Magyarország	463	489
Mexikó	415	426
Németország	486	512
Norvégia	476	523
OECD – átlag	472	502
Olaszország	464	489
Oroszország	466	491
Portugália	480	504
Svájc	469	500
Svédország	489	523
Szlovákia	441	475
Szlovénia	475	517
Törökország	453	478
Új-Zéland	491	520

Forrás: <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm#indicator-chart> alapján a szerző szerkesztése



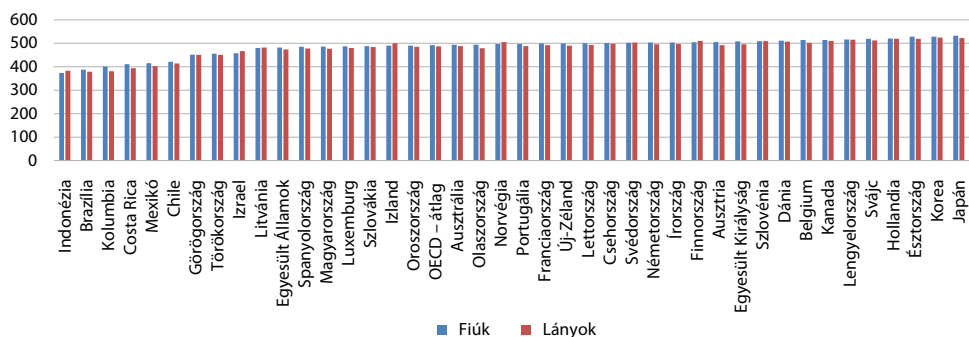
4. ábra: Az OECD PISA 2000. évi felmérésének adatai a matematikai tudásra vonatkozóan
 Forrás: <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/dataset.aspx> alapján a szerző szerkesztése

3. táblázat: Az OECD PISA 2000. évi felmérésében részt vevő országok és eredményeik matematikából

	Fiúk	Lányok
Ausztrália	527	522
Ausztria	509	502
Belgium	533	525
Brazília	365	348
Csehország	524	509
Dánia	523	506
Dél-Korea	552	528
Egyesült Államok	486	480
Finnország	548	541
Franciaország	515	507
Görögország	455	436
Hollandia	540	535
Indonézia	362	358
Írország	510	495
Izland	508	523
Japán	539	530
Kanada	541	530
Lengyelország	493	487
Luxemburg	502	485
Magyarország	494	486
Mexikó	391	380
Németország	508	499
Norvégia	498	492

	Fiúk	Lányok
OECD – átlag	505	494
Olaszország	475	457
Oroszország	473	463
Portugália	472	460
Spanyolország	490	481
Svájc	535	518
Svédország	512	506
Szlovákia	507	489
Törökország	430	415
Új-Zéland	531	516

Forrás: <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/dataset.aspx> alapján a szerző szerkesztése



5. ábra: Az OECD PISA 2018. évi felméréseinek adatai a matematikai tudásra vonatkozóan
Forrás: <https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm> alapján a szerző szerkesztése

4. táblázat: Az OECD PISA 2018. évi felmérésében részt vevő országok és eredményeik matematikából

	Fiúk	Lányok
Ausztrália	494	488
Ausztria	505	492
Belgium	514	502
Brazília	388	379
Chile	421	414
Costa Rica	411	394
Csehország	501	498
Dánia	511	507

	Fiúk	Lányok
Dél-Korea	528	524
Egyesült Államok	482	474
Egyesült Királyság	508	496
Észtország	528	519
Finnország	504	510
Franciaország	499	492
Görögország	452	451
Hollandia	520	519
Indonézia	374	383
Írország	503	497
Izland	490	500
Izrael	458	467
Japán	532	522
Kanada	514	510
Kolumbia	401	381
Lengyelország	516	515
Lettország	500	493
Litvánia	480	482
Luxemburg	487	480
Magyarország	486	477
Mexikó	415	403
Németország	503	496
Norvégia	497	505
OECD – átlag	492	487
Olaszország	494	479
Oroszország	490	485
Portugália	497	488
Spanyolország	485	478
Svájc	519	512
Svédország	502	503
Szlovákia	488	484
Szlovénia	509	509
Törökország	456	451
Új-Zéland	499	490

Forrás: <https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm> alapján a szerző szerkesztése

Az ábráról leolvasható folyamat során Portugália, amely kezdetben mind szövegértésben, mind matematikai eszközhasználat terén elmaradt az OECD-átlagtól és Magyarország teljesítményétől, ezeket 2018-ra mindkét területen elhagyta, miközben

Magyarország – egyébként mind 2000-ben, mind 2018-ban az OECD-átlag alatti – szövegértés-eredménye stagnált, matematikai eredménye némileg csökkent.

A fiúk és lányok közötti különbség 2018-ban arányaiban azonos volt Portugália és Magyarország esetében, és az OECD jellemzőivel is megegyezett: a szövegértésben a lányok OECD-ben mért átlag 30 pontos előnytől mindkét ország néhány százalékponttal maradt el, a matematikai eszköztudásban pedig a fiúk OECD-ben tapasztalt 5 pontos előnyéhez képest a két említett országban a lányok 9 ponttal gyengébbek.

A magyarországi oktatás OECD által adatolt mutatói közt ugyanakkor régóta a legkritikusabb a tanulók szocioökonómiai státuszának hatása az iskolai teljesítményükre. Ezeket az adatokat szintén érdemes összehasonlítani a 20. század végén e szempontból Magyarországnál is rosszabb helyzetben lévő Portugáliáéival. Az első, 2000-es PISA-mérés nagyjából azonos szocioökonómiai háttérhatást mutatott ki,⁷ amely tényező 2018-ban a szövegértés területén még mindig 14%-ban okozta a portugál eredmények szórását (az OECD átlaga 12%), míg Magyarországon ez az arány 19%. Az átlagos különbség Portugáliában az előnyös és hátrányos körülmények közt élő tanulók között szövegértésben 95 pont, az OECD 89 pontos átlaga mellett, míg Magyarországon 113 pont.

A PISA-eredmények érzékeny és igen kis intervallumban mozgó adatok, amelyek objektív kapcsolata egy oktatási-nevelési rendszer egészének működésével vitatható, vagy legalábbis sokváltozós függvény. Portugália fejlődése azonban nyilvánvaló, és figyelembe véve a lemorzsolódás már említett drámai csökkenését vagy azt is, hogy az analfabetizmus az 1981-es 21%-ról 2020-ra 3%-ra csökkent,⁸ kétségkívül sikeres oktatáspolitikai lépéseket feltételezhetünk. Az oktatáskutatás milyen, valószínűsíthetően hatást gyakorló oktatáspolitikai lépéseket és eredményeket detektálhat a háttérben?

OKTATÁSPOLITIKAI INTÉZKEDÉSEK – A MAGYARORSZÁGI FOLYAMATOK TÜKRÉBEN

2019-ben Portugália a nemzeti GDP 4,8%-át költötte oktatásra.⁹ Másképp megközelítve az oktatási folyamat egészében a nappali tagozatos tanulókra vetítve egy főre évi 10.535 USD a költsége, miközben az OECD-átlag ugyanebben a metszetben évi 11.858 USD volt. Magyarországon a GDP-arány ekkor 3,8%, a tanulónkénti abszolút költség 8737 USD. Portugáliában a felsőoktatásban hallgatónként 11.858 USD a költségvetési kiadás, amelynek 25%-a a kutatás-fejlesztés finanszírozását szolgálja, míg Magyarországon ez 12.107 USD, 23%-os K+F-ráfordítás mellett. Habár ez utóbbi kedvezőnek tűnő adat, Portugália ebben a mérőszámokban is jobban teljesített. 2000 és 2021 között a 25–34 éves portugál lakosság felsőfokú végzettséggel rendelkező hányada az OECD-átlagnál lényegesen nagyobb ütemben, 13-ról 47%-ra, tehát 34%-kal emelkedett. Ez egyúttal abszolút értelemben az OECD átlagos

⁷ OECD/UNESCO 2003: 197.

⁸ *Portugal Literacy Rate 2023.*

⁹ OECD 2022.

felsőfokú végzettségi arányának beérését jelenti, miközben Magyarországon ez a fejlődési ráta az OECD-trendtől elmaradva 18%-os (15%-ról 33%-ra növekedve). Az egyszerűen leírható költségvetési (GDP-)részesezésen túl tehát a felsőoktatás fejlesztése nyilvánvalóan szélesebb alapokon áll Portugáliában. A támogatás hallgatónkénti mértékéből nem, az általános életszínvonalbeli különbségekből azonban adódik, és a felsőoktatás minőségére mindenképpen hatással van az az adat is, amely szerint a részdíjs (levelező) képzésben részt vevők aránya Portugáliában mélyen a 22%-os OECD-arány alatti, 5%, míg Magyarországon 29% (bár 2013 óta ez hazánkban is 3%-os csökkenést mutat).

A két ország hasonló erőfeszítéseket tesz az iskolai sikeresség egyik kulcsának is tekintett óvodai nevelés támogatására. 2020-ban a 3–5 éves gyermekek a 83%-os OECD-átlaghoz képest Portugáliában és Magyarországon is 93%-ban vettek részt intézményes nevelésben. Különbség, hogy míg Portugáliában 53%-uk, addig Magyarországon 89%-uk jár állami fenntartású óvodába. Továbbá míg a portugál állam gyermekenként évi 8147 USD összeggel finanszírozza az iskoláskor előtti nevelést (az OECD átlaga 9598 USD), és a teljes költségvetési igény 35%-a magánforrásból származik, addig Magyarországon az állami ráfordítás évente gyermekenként jóval alacsonyabb, 7818 USD, miközben a nem állami finanszírozás ehhez képest elhanyagolható. Az eltérés különösen szembetűnő annak tükrében, hogy az óvodai ellátás Portugáliában éves szinten 965 órát, Magyarországon viszont 1318 órát jelent. Az arány egyébként az iskolában megfordul: alsó és felső tagozaton, valamint középfokon a portugál évi átlagos finanszírozott óraszám 869, 667 és 667, míg Magyarországon 644, 644 és 641.

A két oktatási rendszer között a legmarkánsabb adatolható különbség a pedagógusok fizetési arányaiban mutatkozik meg, amelyek (a belső eloszlást tekintve is) értelemszerűen oktatáspolitikai, illetve közpolitikai stratégiát is jelentenek. Portugáliában az óvodapedagógusok 49,9%-kal, a tanítók 36,6%-kal, a felső tagozatban tanító tanárok átlagosan 33,1%-kal, a középiskolai tanárok pedig 44,5%-kal többet keresnek a diplomás átlagbérnél. Magyarországon viszont ennél az átlagbérnél az óvodapedagógusok fizetése 43,1%-kal, az általános iskolai pedagógusoké átlagosan 40,4%-kal, a középiskolai tanároké 34,8%-kal alacsonyabb.

Az anyagi és az ezzel járó, illetve ezzel kifejezett politikai megbecsülés alighanem lassan alakul át társadalmiszemlélet-formáló erővé. Az OECD pedagógusokra vonatkozó nemzetközi, reprezentatív TALIS-felmérése 2018-ban a következő fő jellemzőket emelte ki.¹⁰

Az említett, igen jelentős anyagi különbségek ellenére, amelyek az oktatási rendszer eredményességére nyilvánvaló hatással vannak, a pedagógusok 2018-ban (!) Magyarországon 12%-ban, Portugáliában viszont csupán 9%-ban válaszoltak igennel arra a kérdésre, hogy a társadalom megbecsüli-e munkájukat. Sajnálatos, hogy ez az arány az OECD-országok átlagában is csupán 26%, de ennél is érdekesebb adat, hogy Portugáliában ez a szám 2013 és 2018 között, a reformfolyamatok periódusában egyáltalán nem változott.

¹⁰ OECD 2019.

A 2000-es évek kezdetén sok szempontból hasonló alapproblémákkal szembenező két oktatási rendszer közös sajátossága a pedagógusok életkori görbéjének alakulása. Miközben az OECD-országokban a pedagógusoknak átlagosan 34%-a 50 év fölötti, addig Portugáliában 47%-uk, Magyarországon pedig 48%-uk (Európában összességében is jellemző a magasabb arány). A pályára lépéskor a 67%-os OECD-átlagnál többen (Portugáliában 84%, Magyarországon 79%) választották az első helyen a pedagógushivatást. Ez egyfelől a pálya csekély külső munkaerőpiaci nyitottságát, másfelől viszont a pályát választók komoly elhivatottságát jelenti. Ennek motivációjaként legmagasabb arányban (Portugáliában 93%, Magyarországon 84% fölött) azt nevezték meg, hogy pedagógusként lehetőség nyílik a gyermekek fejlődésének segítésére és a társadalmi felelősségvállalásra.

Hétköznapi tapasztalatainknak némileg ellentmond (a kérdések és az azokra adott válaszok szociálpszichológiai háttere is igen összetett), hogy az osztálytermi pedagógus-gyermek, tanuló viszonyt mindkét országban csaknem 100%-ban pozitívan ítélték meg. Magyarországon az iskolavezetők 10%-a, Portugáliában csak 7%-a panaszkodott a diákságon belüli konfliktusokra és erőszakra (az OECD-átlag ebben nem tér el szignifikánsan, 14%). A pedagógusok magas stressz-szintjét viszont hazánkban az OECD 18%-os átlagával szemben 32% emelte ki, és ez az arány Portugáliában is hasonlóan magas, 35%. A szakmai-emberi stresszfaktorok közé számít, és Portugáliában nyilvánvalóan erősebb hatása van a migránsháttérű gyermekek nagy számának – az OECD-re jellemző 17%-hoz képest Portugáliában 14%, Magyarországon 0% azon pedagógusok aránya, akik legalább 10%-nyi migránsháttérű gyermekkel foglalkoznak egy-egy intézményben. Ezzel együtt a portugál pedagógusok abszolút optimista módon állnak a problémához: közel 100%-uk hisz abban, hogy értéket jelent a gyermekek együttnevelése.

Portugáliában lényegében a hazai pedagógus-előmeneteli rendszerrel párhuzamosan vezették be a pedagógusok minősítésén alapuló életpályamodelljét, amely tagolásában eltér ugyan a magyar rendszertől, ám alapja hasonlóképpen az osztálytermi munka megfigyelése és egyéb dokumentumok elemzése. Ennek ellenére, míg az OECD-országok pedagógusai átlagosan 10%-ban, a magyarok pedig 4%-ban utaltak arra, hogy iskolai szinten semmiféle visszajelzést nem kapnak a munkájukról, ez az arány Portugáliában 24%. Bár a kötelező kontaktóraszám a Magyarországon jelenleg előírtnál alacsonyabb, 22, és a pedagógusoknak akár heti két, tanítás nélküli napjuk is adódhat, lényegesen hosszabb intézményi benntartózkodást (bruttó munkaidő) várnak el. A később bemutatandó strukturális átalakítások következménye a pedagógusokra nézve, hogy sokuknak nincsen állandó helyük egy adott intézményben, van, aki több helyen nevel, tanít, és évről évre pályáznia kell az állásra.

Szűkebb munkavállalói szempontból tehát a nemzeti anyagi ráfordításon és a pedagógusok országos béarányain túl a magyarországiakhoz sokban hasonló problémák merülhetnek – és merülnek – fel Portugáliában. Ennek erőteljes megnyilatkozása volt a 2023 első félévében a hazaival párhuzamosan lezajló, széles körű és intenzív pedagógusmegmozdulások (sztrájkok, tüntetések) sora, amelynek keretében a dolgozók jobb munkakörülményekért és elsősorban magasabb fizetésért emeltek szót. Tanulmányos, hogy milyen viszonyítási alapok jelenthetnek háttérrel, illetve hivatkozási pontot

a követelésekhez ebben a kérdésben.¹¹ Például miközben egy portugáliai kezdő tanár fizetése évente valamivel több mint 22 300 euró (24 100 USD), a spanyol UGT-szakszervezet szerint (!) „14 nyugat-európai nemzet átlaga ennek majdnem a duplája”, és 15 év tanítás után az átlagfizetés Portugáliában 29 000 euró alatti (valójában három olyan európai ország létezik, ahol a pedagógusfizetés átlaga ennek a duplája, a portugál bérek azonban abszolút értékben az európai átlagot képviselik¹²).

Kimondhatjuk tehát, hogy a 2020-as évek hazai pedagógus-szakszervezeti követeléseinek tükrében összességében értelmezhetetlenül kedvező feltételek ellenére a portugál oktatási reform nem a pedagógusok megelégedése és támogatása mellett zajlott, zajlik. Továbbá beigazolódni látszik az a megállapítás, amely szerint a pénzügyi ráfordítás növekedése az OECD átlagának eléréseig hat, utána nem, illetve Portugália és Spanyolország akár valamelyest csökkenő ráfordítással is növekvő eredményeket tudott elérni.¹³ Mindez természetesen nem kérdőjelezi meg a munkavállalói helyzet javításának szükségességét, sőt kifejezetten rámutat annak távlati jellegére is, ugyanakkor szűkíti az oktatáspolitikai lehetséges fejlesztő lépéseinek körét.

A COELHO-KORMÁNY OKTATÁSPOLITIKÁJA

2011-ben, amikor Portugália a közelmúlt történelmének legsúlyosabb pénzügyi válságával küzdött, az állam megtört, és képtelen volt elfogadni a monetárisan független országok közös rövid távú megoldásait. Az ország 12 évvel korábban csatlakozott az eurózónához, és az állam nem tudta finanszírozni az adósságát. 2011 májusában mentőcsomagról állapodtak meg az IMF-fel és az EB-vel, majd a kormány megbukott. Júniusban választásokat tartottak, és új miniszterelnököt neveztek ki: a szociáldemokrata Pedro Passos Coelho-t. Nuno Crato, a korszak emblematikus oktatási reformere az ő személyes meghívása nyomán került miniszteri pozícióba. A miniszterre avanszált oktatáskutató nem volt politikus, egyetlen portugál pártot sem képviselt (sem formálisan, sem informálisan), de a neveléssel kapcsolatos meggyőződését az új miniszterelnök jól ismerte. Ezeket az előadásokban, cikkekben, könyvekben évek óta hirdetett szükséges reformokat könnyű felsorolni:¹⁴ erős, igényes és jól felépített tudásalapú tanterv, gyakori tanulóértékelés, szigorú tanári alapképzés, iskolai autonómia, a bukott tanulók támogatása, szakmai utak és eredményalapú iskolai ösztönzők.

Csupán pár esztendővel a portugál oktatás néhány évig tartó sikertörténete után – a PISA-eredmények alakulásához hasonlóan – nehéz lenne összefüggést keresni az oktatási rendszer országos elfogadottsága és a Crato miniszterségét követő változások között. Nem végezzük el azt a gondolatkísérletet, mi történt volna, ha a 2018-as TALIS-mérést 2015-ben

¹¹ Portugal: Thousands of Teachers Strike 2023.

¹² European Education and Culture Executive Agency – Eurydice 2021.

¹³ CRATO 2019; SZONDI – CZIRÁNÉ KÖHÁZI-KIS 2014.

¹⁴ CRATO 2019.

hajtja végre az OECD (az előző adatfelvétel 2013-ban történt). A 2011 és 2015 közötti reformok azonban mérhetően meghatározóak voltak a tárgyalt fejlődési folyamatban, és noha 2015 után számos változtatást ért meg a rendszer, a siker öröme és az állam elköteleződése az oktatás fejlesztése mellett kormányokon és pártokon átívelő, alapvető motívum maradt Portugáliában. Hogy csak egyetlen jellemző adatot említsünk Crato működésének időszakából: a portugál oktatás egyik legakutabb és legarchaikusabb elemével, a korai iskolaelhagyással kapcsolatos intézkedései révén – középpontjukban az Európai Unióban az egyik legalacsonyabbnak számító 9 év kötelező nappali oktatás 12 évre (6 évestől 18 éves korig) történő megemelésével, illetve a legérzékenyebb régiók kiemelt szakmai és anyagi támogatásával¹⁵ – a lemorzsolódás arányait néhány év alatt 23–27%-ról 13,7%-ra sikerült visszaszorítani.¹⁶

E reformelképzelések egy része, így elsősorban az óvodáztatás megerősítése, az iskolai autonómia, az iskolaszervezet racionalizálása és a pedagógusok szakmai útjainak szabályozása harmonizál az OECD konszenzusos fejlesztési javaslataival. Ugyanez mondható el a portugál oktatás nem Crato miniszterségével kialakuló jellemzőjéről, arról, hogy a 9. osztályig, tehát 15 éves korig egységes és központi jelentőségű közös alapképzést biztosítanak, amelynek egyetlen alternatíváját a művészeti iskolák szűk köre jelenti.¹⁷ Az ezeket a trendeket bevezető vagy megerősítő 2012-es oktatási törvény¹⁸ a Magyarországon ugyanekkor hatályba léptetett pedagógus-előmeneteli rendszerhez hasonló struktúrát honosított meg, miközben az elmúlt évtized hazai törekvéseivel szemben nagy hangsúlyt fektetett az iskolák szakmai és strukturális önállóságára, amit méréseken alapuló külső minőségbiztosítás kísért (keretei nálunk is megjelentek, az autonómia, vagyis a mozgástér csökkenése mellett). A törvény megvalósította továbbá a nem elsősorban anyagi, hanem szakmai szempontból működésképtelen kisiskolák hálózatának – hazánkban is évtizedek óta főként lokális politikai érdekekbe ütköző – rendezését. A kis létszámú iskolákat megszüntették, azaz kétségtelenül diákok tízezrei ingáznak, így azonban jó felszereltségű intézményekben tanulhatnak, jól képzett és jól fizetett pedagógusoktól.

Crato reformtörekvéseinek („igényes és jól felépített tudásalapú tanterv, gyakori tanulóértékelés, szigorú tanári alapképzés”) központjában ezzel együtt az a szakmai újítás állt, amely nem csupán a hazai jelenségektől tér el, de megdöbbentően autonóm megoldást jelent az OECD és az Európai Unió hosszú ideje triviálisnak vélt álláspontjával szemben is. Magyarországon a pedagógusok felsőoktatási – a szó tágabb értelmében vett – alapképzésének tudatos fejlesztése és a közneveléssel való harmonizációja a szavak és programok szintjén is több zsákutcába tért már be, a sekélyes tartalmi egyeztetéstől a felsőoktatási

¹⁵ IMRE 2014. Magyarországon az első hasonló kezdeményezés az időszakban a 2023. évi LII. törvény 98. § (5) bekezdés b) pontja és a 153. § (13) bekezdés b) pontja.

¹⁶ CRATO 2021b. Az Európai Unió 2013–2020 közötti költségvetési ciklusában kiemelt cél az arány 10% alá csökkentése. Az EU 2020-ig 12,6%-ról indulva 10,2%-ig jutott, míg Magyarország ugyanebben az időszakban – csekély ingadozással – a 11,8%-os arányt tartotta meg. Lásd: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_14/default/table?lang=en

¹⁷ Eurydice 2023.

¹⁸ Decreto-Lei n.º 41/2012.

intézmények autonóm – nemegyszer személyi, gazdasági – érdekeinek primátusáig. Crato a magyarországi (és európai) trendekhez hasonlóan kritikus állapotban lévő pedagógustársadalom mennyiségi mutatói helyett a minőségekre koncentrált, és a pedagógusképzésnek már a bemeneti követelményeit központilag szigorította (NB. a hatás értelemszerűen 2018-ban nem mérhető).

A tanulók magyarországi értékelése és annak szakszerűsége világszínvonalon áll, hiszen a hazai kompetenciamérés eredeti rendszere, különösen annak idősoros és teljes bázisú volta nemzetközileg is unikális eszköz elsősorban intézmények mérésére és fejlesztésére. Ennek tényleges elfogadottsága és alkalmazása azonban még várat magára, nem szólva itt a sztenderd matematikai, anyanyelvi, természettudományos és digitális kompetenciaméréseken túl felbukkanó „tantárgyi” értékelések vitathatóságáról. Az egyénre szabott pedagógiai mérési-értékelési kultúra kritikus állapotára pedig legutóbb az iskolai lemorzsolódás okainak vizsgálata világított rá.¹⁹ A portugál mérés-értékelés központi elemévé a 2011–2012-es tanévtől kezdve a magas színvonalú és központilag kidolgozott (részben központilag, részben helyi szinten lebonyolított) tesztelési rendszer vált, amely egyúttal direkt módszertan és visszacsatolási kapcsolatot jelentett a PISA-mérésekkel is.

TANTERVI REFORM

A harmadik cratói komponens, a tantervi reform első megközelítésben közelebb áll a magyarországi törekvésekhez, mint a nemzetközi trendekhez, ugyanis meglepő paradigmaváltást jelentett a tananyaggal szembeállított kompetenciaalapú és tanulóközpontú oktatásról a tudásalapú, közvetlenebb tanítási megközelítésre. Ahogy Crato fogalmaz: „hazánk 2000 óta fokozatosan felhagy a ’80-as, ’90-es évek iskolareformjait meghatározó romantikus és kudarcos eszmékkal, mint például a laza tanterv, a tanulók külső értékelésének és a memorizálásnak a hiánya, a magaskultúra mellőzése, a populáris kultúra hangsúlyozása stb.”²⁰

Míg Magyarországon a 2010 utáni tartalmi reformok, a Nemzeti alaptanterv és különösen a kerettantervek ugyanezen alapelvekből kiindulva már 2012-ben és azóta egyre inkább az évszázados távon hagyományos, de legalábbis az 1970-es évekre visszamutató tantervi szabályozás felé mozdítottak, a portugál elképzelések olyannyira nem ellentétesek az elmúlt évtizedek oktatáskutatásával, hogy a 2018-as PISA-mérés eredményeit szakmailag elemző reprezentatív és széles körben elfogadott tanulmányok vitathatatlanul okkal hirdetik e fejlesztés sikerét.²¹ Szinte groteszk, de igen sokatmondó fejlemény, hogy amikor Crato minisztersége után, 2015-ben Portugália a szakmai közbeszéd által elismert irányban módosította a reformfolyamatokat (a parlamenti koalíciós szavazás egyes iskolai évfolyamokon eltörölte az országos vizsgákat, valamint a minisztérium a tanterv rugalmasságát

¹⁹ Oktatási Hivatal 2016.

²⁰ CRATO 2019. Az idézet a szerző fordítása.

²¹ CRATO 2020; CRATO 2021a.

és a kevésbé tudásorientált oktatást szorgalmazta), bár 2018-ban a PISA-mérésen a már ismert kiemelkedő eredmények születtek, a 2011 és 2015 közötti emelkedés mértéke jelentősen csökkent.²²

A 2011-ben kezdődő tartalmi szabályozás elsődleges szervezőeleme nem a szabályozási szintek rendszere.²³ A tanterv a portugál szakemberek szerint lehet nemzeti, szövetségi, regionális vagy helyi szinten létrehozott szöveg. Lehet részletesebb vagy kevésbé konkrét, később lefordítható részletes tartalmi vagy módszertani szabványokba, illetve tartalmazhatja azokat, de világos tanulási célok nélkül egyetlen oktatási rendszer sem fejlődhet. A tanulási célokra épülő tantervi rendszer mind a pedagógusokra, mind a gyermekekre, tanulókra nézve áttekinthető, reális, megfogható és ezáltal irányadó. A portugál diákok – legalábbis a reform éveiben – év közben kevés jegyet kaptak, ám év végén negyedik osztálytól kulcsfontosságú felmérőket kell teljesíteniük, amelyekben a továbblépés lehetősége, de hosszabb távon már a továbbtanulás is múlik. A követelmények (célok) reális és alapvető volta biztosítja, hogy mindez nem valamiféle szelekció eszköze, hanem ösztönző elem. Ugyanígy ösztönző a keretrendszer a pedagógusok számára, akik előtt nem túlrészletezett tartalmi előírás áll, hanem elérendő oktatási célok, vagyis abszolút egyetemes és szigorú köztétések, amelyekhez viszont szabadon választhatják ki módszereiket és a tankönyveket is. Bár mind gyermekek, mind felnőttek esetében közmegegyezés a kreativitás és a szellemi önállóság ambicionáló hatása, a kevésbé kreatív tanárok számára kész módszerek és tartalmi sorvezetők is rendelkezésre állnak. A szabadság természetesen többszintű központi minőségi sztenderdekkel is együtt fejlődött, így a Magyarországon is kialakult, de időközben erodálódott és az állami tankönyvkiadás mellett jórészt értelmetlenné vált szigorú központi tankönyv-akkreditációs rendszert is Crato minisztersége idején vezették be.

A tantervi szabályozás szakaszainak karakterét az 1–4. osztályban a matematikai és anyanyelvi készségek fejlesztésének abszolút dominanciája, 9. osztályig a biztos általános műveltségi alapok megszerzése, 10–12. osztályban pedig a speciálisabb szakmai ismeretek elmélyítése adja. A rendszer tudatosítja azt a szakmai trivialitást, amely szerint a kompetenciafejlesztés nem a tárgyi tudás ellentéte, hanem annak függvénye, ugyanakkor az extenzív tudásfejlesztés helyett az intenzív mellett voksol, vagyis a minél több információ megszerzése helyett az alapvető információk lehető legbiztosabb ismeretét és ezáltal a tudáshálóba használható módon történő beépítését segíti. Az ehhez szükséges közműveltségi minimumot a portugál tantervek 2011 után szigorúan és tételeken rögzítették. A heti 24,5–27 (1–2. osztály), legfeljebb 30 (9.-ig), majd 36 (12.-ig) tanóra a magyar tantárgyi struktúrával nagyjából azonos tartalmi megoszlásban ennek megfelelően nyilván annál alacsonyabb tantárgyi óraszámokkal jellemezhető.

Ami a módszereket illeti, Crato néhány kérdésben valóban napjainkban egészen atipikusnak tekinthető álláspontra helyezkedik, s bár felfogását ennek megfelelően sokan

²² CRATO 2021b.

²³ Direção-Geral da Educação 2018.

vitatják, a sikerei és az állításai alapjául szolgáló releváns kutatási eredmények mellette szólnak. Az alacsonyabb csoportlétszámok hatékonyságának legendája már szélesebb körben megdőlt, a fenti szabályozás eredményessége azonban a tartalmi szempontú tananyagcsökkentés mindenkefelettiségét is cáfolja. Crato állást foglal például a tanulói aktivitásra építő oktatással szemben. A tanár által irányított tanulás az általa vezetett és idézett vizsgálatokban pozitívan, a kísérleti alapú oktatás viszont negatívan korrelál a tanulók természettudományos eredményeivel. Ugyanakkor a portugál megfigyelések szerint fontosabb az is, hogy a tanárok a tudáselemek hétköznapi hasznossága helyett azt magyarázzák, hogyan nyilvánulhatnak meg a tudományos fogalmak és az elsajátított tudáselemek különböző jelenségekben, nagyobb tudományos összefüggésekben. Nem hisz abban – és álláspontját újra csak mérésekkel támasztja alá –, hogy a tudás hasznosságának bizonyítása motiválja a tanulást, hanem azt vallja, hogy a széles és biztos tudással rendelkező pedagógus világos és alapos magyarázatai, az összefüggések felismerése vezet a tartós tudáshoz és annak öröméhez, vagyis közvetve a tanulás és felfedezés iránti vágyhoz is. Kedves példája szerint az ő kamaszkorának „hasznos”, „életszerű” iskolai információihoz képest (a BASIC programozási nyelv vagy a Sinclair számítógépek) lényegesen több hasznát veszi az életben való eligazodásban azoknak az elemi ismereteknek, amelyeket földrajzból vagy történelemből tanult.²⁴ Gondolatmenete zárásaként Crato egészen szélsőséges – bár továbbra is mérési adatokkal alátámasztott – summáját adja véleményének, amely szerint a tanulók foglalkoztatásának, szabad kísérletezésének, vitáinak túlsúlya inkább az oktatás tervezésének, szervezésének szakmai hiányosságaival és a tanár koherens és magabiztos tartalmi tudásának hiányával függ össze, mintsem hogy eredményes módszertani perspektívát jelentsen. Mindez azonban az oktatási irányelvek szempontjából inkább csak érdekes kitérő.

A portugál tantervi szabályozás 2015 óta a bemutatott meglévő jó gyakorlatra építve ugyanabba az irányba, a nemzetközi sztenderdek, így elsősorban az OECD²⁵ felé mozdult el, mint a hazai 2018-as, de ebben a formájában életbe nem lépő Nemzeti alaptanterv fejlesztés.²⁶ Amikor az OECD a 2018-as PISA-eredményekre is reflektálva a portugál tantervi reformot méltatja,²⁷ a cratói, egyszerre korszerű és markánsan különutas tantervi rendszer helyett egy, az OECD tételmondatait ismétlő és – legalábbis formailag – azokat is követő szabályozásról ad képet, némileg félrevezető összefüggést sugallva a 2018-as eredmények és a jelenleg elérhető tantervek filozófiai és stratégiai alapjai között. Ez utóbbiak sikerességét csupán a következő mérések értő elemzése igazolhatja majd.

²⁴ CRATO 2020: 224.

²⁵ OECD 2018b.

²⁶ Oktatás 2030 2018.

²⁷ OECD 2018a.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ALVES, Luís Alberto Marques (2012): *História da educação. Uma introdução*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Online: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10021.pdf>
- CORDEIRO, António Manuel Rochette – ALCOFORADO, Luís (2018): Education and Development. *Méditerranée*, (130). Online: <https://doi.org/10.4000/mediterranee.10322>
- CRATO, Nuno (2019): Everything Starts With the Curriculum. *ResearchED*, 2019. február 27. Online: <https://researched.org.uk/2019/02/27/everything-starts-with-the-curriculum/>
- CRATO, Nuno (2020): Curriculum and Educational Reforms in Portugal: An Analysis on Why and How Students' Knowledge and Skills Improved. In REIMERS, Fernando M. (szerk.): *Audacious Education Purposes*. Cham: Springer, 209–231. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_8
- CRATO, Nuno (2021a): *Improving a Country's Education*. Cham: Springer. Online: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4>; DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4>
- CRATO, Nuno (2021b): Setting up the Scene: Lessons Learned From PISA 2018 Statistics and Other International Student Assessments. In CRATO, Nuno (szerk.): *Improving a Country's Education*. Cham: Springer, 1–24. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4_1
- Direção-Geral da Educação (2018): *Aprendizagens Essenciais*. Online: www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0#
- European Education and Culture Executive Agency – Eurydice (2021): *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe. 2019/20*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online: <https://doi.org/10.2797/575589>
- Eurydice (2023): *National Education Systems. Portugal*. Online: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/overview>
- IMF (2023): *GDP per Capita, Current Prices*. Online: www.imf.org/external/data-mapper/NGDPDPC@WEO/WEOWORLD/HUN/PRT
- IMRE Anna (2014): *A korai iskolaelhagyás csökkentése Portugáliában*. Online: <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/korai-iskolaelhagyas-csokkentese-portugaliaban>
- MARÔCO, João (2021): Portugal: The PISA Effects on Education. In CRATO, Nuno (szerk.): *Improving a Country's Education. PISA 2018 Results in 10 Countries*. Cham: Springer, 159–174. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4_8
- NYILAS Gergely (2022): „Te ezért még bemész dolgozni?” – kérdezte portugál kollégája egy magyar pedagógustól, amikor meghallotta, mennyit keres. *Telex*, 2022. december 17. Online: <https://telex.hu/kulfold/2022/12/17/portugalia-oktatasi-rendszer-oecd-reform>
- OECD (2018a): *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal. An OECD Review*. Paris: OECD. Online: www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf

- OECD (2018b): *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA Global Competence Framework*. Paris: OECD. Online: www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf
- OECD (2019): *TALIS 2018 Results. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Volume I*. Paris: OECD Publishing. Online: www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm
- OECD (2022): *Education at a Glance 2022. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Online: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OECD – UNESCO Institute for Statistics (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results From PISA 2000*. Paris: OECD Publishing. Online: <https://doi.org/10.1787/9789264102873-en>
- Oktatás 2030 (2018): *A Nemzeti alaptanterv tervezete*. Online: www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf
- Oktatási Hivatal (2016): *EFOP-3.1.5-16-2016-00001: A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása*. Online: www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/efop315
- Portugal Literacy Rate 1981–2023 (2023). Online: www.macrotrends.net/countries/PRT/portugal/literacy-rate
- Portugal: Thousands of Teachers Strike, Demanding Better Pay. *Deutsche Welle*, 2023. január 15. Online: www.dw.com/en/portugal-thousands-of-teachers-strike-demanding-better-pay/a-64396609
- SZONDI Ildikó – CZIRÁNÉ KÖHÁZI-KIS Tímea (2014): A tanári életpályamodell egyes elemei. *Acta Universitatis Szegediensis. Acta Juridica et Politica*, (76), 437–455. Online: http://acta.bibl.u-szeged.hu/34769/1/juridpol_076_437-455.pdf
- WEILER Vilmos (2022): 15 év alatt rendbe tették Európa egyik legrosszabb oktatási rendszerét, és ebből mi is tanulhatunk. *Telex*, 2022. október 23. Online: <https://telex.hu/kulfold/2022/10/23/portugalia-magyarorszag-oktatas-reform-fejlodes-pisa>

Jogi források

2023. évi LII. törvény a pedagógusok új életpályájáról

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. Online: <https://files.dre.pt/1s/2012/02/03700/0082900855.pdf>

Dr. Gloviczki Zoltán az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora, a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának elnöke, korábban köznevelésért felelős helyettes államtitkár és az Oktatási Hivatal elnöke. Kutatási területe a neveléstörténet, az oktatásirányítás és oktatáspolitikáé.